



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN HISTORIA DEL ARTE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS SUPERIORES UNIDAD MORELIA

***Aprender y desaprender de las propuestas de mediación
de la curaduría educativa de
documenta 14***

ENSAYO ACADÉMICO
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN HISTORIA DEL ARTE

PRESENTA:
Ingrid Margarita Sosa Ehnis

TUTORA PRINCIPAL:
Dra. Helena Chávez Mac Gregor
Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM

TUTORAS:
Dra. Mónica Haydee Amieva Montañez
Instituto de Investigaciones Estéticas, UNAM
Mtra. Paula Andrea Duarte Acosta
Instituto de Liderazgo en Museos A.C.

CIUDAD DE MÉXICO, ENERO, 2021



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Este ensayo fue posible gracias a la beca que me otorgó la Dirección General del Personal Académico y la Facultad de Artes Diseño de la UNAM para dedicarme de tiempo completo a los estudios de maestría: en primer lugar, agradezco al Director de la FAD, el Dr. Gerardo García Luna, y al personal que contribuyó para que fuera posible contar con este apoyo durante los cuatro semestres del posgrado.

Agradezco a mis tutoras su apoyo durante el proceso de planificación, investigación y redacción del ensayo: a mi directora, la Dra. Helena Chávez Mac Gregor, por hacerme recordar siempre la importancia de encontrarme a mí misma y a mis intereses dentro de mi trabajo, así como a prever límites claros en la investigación. A la Dra. Mónica Amieva Montañez por el profundo conocimiento impartido en el Seminario de Curaduría pedagógica, así como por su entusiasmo y atinadas observaciones y recomendaciones a lo largo del proceso. A la Mtra. Paula Duarte –a quien le agradezco doblemente por ser tutora y coordinadora en estudios curatoriales–, le tengo una enorme gratitud por brindarnos apoyo hasta en las peores circunstancias, también por sus palabras de aliento y por darnos seguridad al estar a nuestro lado durante estos años.

Agradezco también a Sofia Olascoaga por la entrevista que me concedió, que resultó mucho más que eso al ser una agradable y enriquecedora plática en torno a su participación en documenta 14 y sus experiencias en el mundo del arte y de la educación. Igualmente le hago un gran reconocimiento a la mediadora Esther Poppe quien, durante mi estancia en Kassel, despertó mi interés por las actividades de *aneducation*; y también debido a que el año pasado me brindó una interesantísima entrevista en torno a su visión y experiencias como corista de documenta 14.

Estoy enormemente agradecida a mi familia, ya que cada uno de ellos ha sido un gran ejemplo para mí. A mi mamá, Erika Ehnis le agradezco por apoyarme siempre, por darme ánimos y por impulsarme para lograr lo que me proponga. Gracias por la lectura exhaustiva a mis ideas y textos y por siempre creer en mí. Gracias a ella y a mi abuela, Oma, les debo el enorme arraigo a la cultura alemana. A mi hermana, Ilse Sosa, por enseñarme a identificar las cualidades de la palabra escrita, por leerme incansables veces y por ayudarme a mejorar mi redacción. A mi papá, Sergio Sosa, le agradezco por hacerme creer en mí para nunca darme por vencida, así como para desarrollar la capacidad de autocrítica.

Finalmente, hago un reconocimiento a mis amigos y a mis compañeros de la maestría en estudios curatoriales con quienes viví inigualables anécdotas: Maga, Edlin, Aarón, Male y Paulina, gracias por vivir esta aventura juntos, por todos los aprendizajes, risas y sorpresas compartidas. A mis amigos: Adiee por estar siempre, en las buenas y las malas; a Lalito por ser cómplice en los logros y fracasos; a Gaby y a Mali porque su amistad me ha fortalecido en cada paso.

Tengo gratitud por muchos otros maestros y amigos que por falta de espacio no mencionaré, pero no por ello son menos importantes.

Índice

Agradecimientos	3
Introducción	6
Capítulo 1: Antecedentes de las propuestas de mediación en <i>documenta</i>	
1.1) <i>documenta</i> alude a <i>docere</i>	12
1.2) La <i>Besucherschule</i> (la Escuela para Visitantes) de Bazon Brock	15
1.3) <i>documenta X</i> : El primer equipo de educación y de mediación en <i>documenta</i>	19
1.4) <i>documenta 12</i> : Paradigma del “giro educativo en las prácticas curatoriales”	20
Capítulo 2: El programa curatorial y el programa público en <i>documenta 14</i>	
2.1) La propuesta curatorial de Adam Szymczyk: “ <i>Von Athen Lernen</i> ” (“Aprender de Atenas”)	24
2.2) Aprender y <i>desaprender</i> de Atenas	27
2.3) Paul Beatriz Preciado y El Parlamento de los cuerpos	33
Capítulo 3) “<i>andeducation</i>” y su propuesta de mediación	
3.1) <i>What shifts, what drifts, what remains?</i> (Qué cambia, qué queda a la deriva, qué permanece?)	35
3.2) Una polifonía de coristas en desarmonía	37
3.3) La propuesta para <i>desaprender</i> (<i>Verlernen</i>) de Nora Sternfeld	42
3.4) Problemáticas y críticas ante <i>documenta 14</i>	46
Conclusiones:	50
Bibliografía:	55

Aprender y *desaprender* de las propuestas de mediación
de la curaduría educativa de
*documenta 14*¹

Introducción

El objetivo del presente ensayo es analizar la propuesta de mediación educativa de *documenta 14* (d14) de acuerdo con el planteamiento del programa educativo de Sepake Angiama nombrado “*andeducation*” y revisar sus aportaciones al campo de la mediación contemporánea en relación a las propuestas previas de educación en *documenta*.

El interés por llevar a cabo esta investigación surgió a partir de mi visita a Kassel a la d14 hace unos años, así como a la fuerte impresión que causó en mí haber formado parte del evento “*Under the Mango Tree: Sites of Learning*” (“Debajo del árbol de mago: sitios de aprendizaje”).

Era una mañana nublada del verano de 2017, en la que nos reunimos un grupo de personas al frente del museo *Fridericianum* en Kassel. La cita se había dado en el primer árbol plantado por Joseph Beuys para su obra “*7000 Eichen*” (7000 robles). Había personas de diversas nacionalidades e idiomas, a todas nos interesaba el evento que estaba por iniciar y que buscaba dar a conocer las iniciativas que mostraban los cambios (*shifts*²) educativos contemporáneos surgidos en el arte en distintas latitudes del planeta: bajo el encuentro “*Under the Mango Tree: Sites of Learning*” en el marco de la d14. Cuando éramos aproximadamente 70 personas, el artista y docente de la Universidad *Kala Bhavan Visva Bharati* de la India, Sanchayan Ghosh nos dio la bienvenida y nos invitó a formar un círculo alrededor del primer árbol plantado por Beuys. Mediante la desjerarquización de los actores presentes –que implicó mantener el círculo–, hicimos un recorrido hacia *L’Orangerie* y pasamos por el parque que antecede la *Kunsthochschule Kassel* (Universidad

¹ Nótese que en el presente ensayo se hace uso de la numeración de cada *documenta* de acuerdo a lo estipulado para De igual manera, sigo lo estipulado en estos medios oficiales para escribir *documenta* siempre con minúscula.

² “*Under the Mango Tree: Sites of Learning*” y el programa “*andeducation*” hace uso de esta palabra como parte de su propuesta de curaduría educativa en *documenta 14*, para referirse a los cambios que han tenido las prácticas de arte-educación en los últimos años.

de Artes de Kassel). Ahí se dio inicio a la presentación de un gran número de propuestas de arte-educación convocadas por la curadora educativa de d14, Sepake Angiama, asistido por la coordinadora de educación, Clare Butcher. Había propuestas de variados continentes e intereses, todas enfocadas en generar plataformas de conocimiento que se diferenciaron de la educación positivista tradicional. “*Under the Mango Tree: Sites of Learning*” reunió iniciativas de artistas, librerías de escuelas y proyectos de espacios de distintas latitudes que se presentaron en la d14. Entre los expositores se encontraba la artista mexicana Sofia Olascoaga con su proyecto en Cuernavaca “Entre utopía y desencanto”; el colectivo chileno “Ciudad abierta”; el artista puertorriqueño Jorge I. González con “Escuela de oficios”; así como otros colectivos que expusieron sus propuestas en el marco de este evento y en algunas de las sedes de exposición de *documenta*.

La perspectiva de educación política decolonial de Paulo Freire fue uno de los ejes teóricos del evento reconocido por sus iniciativas como educador y activista político. El evento partió desde la referencia a Freire, quien reconoció la importancia de los momentos de reunión y de sociabilidad, por lo que este encuentro en d14 se conformó de prácticas alternas y diversas de creación de conocimiento desjerarquizado, descentralizado y politizado que recopilaron conocimientos tradicionales indígenas, de la historia oral, así como prácticas no jerárquicas de intercambio (*Under the Mango Tree*, s.f.).

Iniciar el evento desde el primer árbol plantado de los “7000 robles” de Beuys fue una invitación a recordar a uno de los artistas más importantes en prácticas en las que convergen arte y pedagogía que han existido en la historia del arte contemporáneo y en la historia de la *documenta* de Kassel. En esta emblemática obra, que ha enmarcado la vida de los habitantes y visitantes de Kassel desde hace más de treinta años, se pueden encontrar varios de los fundamentos que hicieron de las obras de Beuys propuestas valiosas y vigentes para los proyectos pedagógicos y de mediación educativa como el abandono de la galería con el ímpetu para lograr una continuidad entre el arte y

la vida. A lo largo de su carrera, sobresale el compromiso de Beuys por la educación libre y por fomentar la creatividad en sus alumnos y en los espectadores, lo cual se refleja en su famosa aseveración de 1969 “ser maestro es mi mayor obra de arte”³ [la traducción es mía] (Verwoert 2006).

Beuys formó parte del cuerpo docente de la *Kunstakademie* de Düsseldorf (la Academia de Artes de Dusseldorf) y desde el comienzo se negó a seguir el programa establecido para implementar en sus clases una práctica discursiva de “conversación en círculo” en la cual se discutían temas artísticos y sociales mediante una perspectiva antropológica y filosófica. Por sus fuertes principios de libertad en la educación, que intercedían con los del funcionamiento burocrático de la *Kunstakademie*, Beuys fue destituido de su cargo en 1972 y para 1974 fundó con Heinrich Böll la “*Freie Internationale Universität*” (Universidad Internacional Libre). La ampliación del concepto del arte de Beuys trajo consigo la integración de aspectos sociales y políticos a la obra, así como la posibilidad de concebir el arte como una acción (Hütte 2010, 11).

documenta contó con la presencia de Beuys desde su quinta edición en 1972 y hasta la séptima de 1982. En esta última fue en la que expuso su obra “7000 Eichen” como un acto de reforestación urbana para la que mandó traer 7000 robles y 7000 piedras de basalto que, en conjunto, constituirían un monumento que se compone del árbol como la parte viva, activa y cambiante, y del basalto como la parte inerte y pasiva (Pérez Chávez 2015, 332). Para la apertura de la exhibición, se acumularon las piedras fuera del museo y, a lo largo de los siguientes años de planeación de *documenta 8* (1987), se llevó a cabo la organización y el sembrado de los árboles en un acto comunitario con personas voluntarias que, en su mayoría, pertenecían a la misma ciudad. Esta forma de producción artística fue denominada por Beuys como “escultura social” que es “expresamente un intento de construir un organismo social como una obra de arte” (Viveros-Fauné 2010, 30). La participación de la colectividad y la acción de regeneración urbana

³ El texto en inglés dice: “To be a teacher is my greatest work of art” (Verwoert 2006)

que estaba implícita en la obra era así el primer paso para transformar el cuerpo social en una comunidad de artistas. Esta idea hace eco a su famosa frase: “Todo ser humano es un artista”. Con ello quería decir que todo ser humano cuenta con un potencial creativo que puede ser activado (Hütte 2010, 10). Así, estos voluntarios se convirtieron en artistas, en seres capaces de ejercitar, crear e implicarse políticamente como colectivo (Pérez Chávez 2015, 347). Su nuevo concepto de arte se refleja en esta obra como una de sus últimas y más apreciadas producciones, que trajo y dejó consigo una visión utópica del arte como medio para la transformación social.

Según la curadora María Lind, la mediación artística proviene del vocablo alemán *Vermittlung* que significa una transferencia de una parte a otra; es la transmisión pragmática de un mensaje que asume las discordancias (Lind 2013, 99). Por su parte, la mediadora e investigadora alemana Carmen Mörsch destaca que existen diversas corrientes de mediación. En este ensayo, se parte de la premisa de que la mediación:

[...] trata de crear superficies de contacto entre las obras de arte, proyectos curados, las personas y varias formas e intensidades de comunicar sobre y alrededor del arte. Como un término, la mediación parece abrirse lo suficiente para permitir una mayor variedad de modos de aproximación de intercambios entre el arte, las instituciones y el mundo externo. En resumen, la mediación parece proporcionar menos didacticismo, menos escolaridad, más persuasión, y más compromiso activo que no tiene que ser auto-expresivo o compensatorio [la traducción es mía] (Lind 2013, 102-104).

Dichas “superficies de contacto” a las que se refiere Lind, han dado lugar a una enorme gama de posibilidades que existe en la mediación y con las que ha contado *documenta*. Como han mencionado diversos autores, *documenta* cuenta con una larga historia en las prácticas de mediación que han sido escasamente analizada.

Mörsch destaca que las diversas corrientes de la mediación surgen debido a las condiciones históricas de los museos y las exposiciones que pretendían formar a sus ciudadanos en los “ritos civilizadores” que funcionaban mediante una lógica hegemónica, patriarcal y colonizadora. Desde los ochenta la nueva museología incorporó la necesidad de integrar las posiciones diversas de los sujetos para formular “contra-narrativas” que le permitieran a la exposición transformarse en un espacio de intercambio e interacción. En el contexto británico y americano se sumó a esta postura

una lectura crítica de las instituciones culturales vinculadas así a una pedagogía emancipadora. (Mörsch 2015, 48-49). En los noventa, apareció la “*Künstlerische Kunstvermittlung*” (“la educación de museos y la mediación como práctica artística”) que reconoce los procesos de interpretación no concluyentes como necesarios en la discusión sobre el arte. Otra corriente –que es la que utilizaré en este ensayo al hablar sobre mediación educativa–, es la educación crítica de museos que se desprende de la pedagogía crítica, la teoría constructivista del aprendizaje, el psicoanálisis, los estudios culturales, la teoría de la *performatividad*, la teoría y la práctica poscolonial, feminista y queer. Ésta busca proveer a los públicos “[...] de las herramientas conceptuales necesarias para apropiarse del conocimiento [...]” (Mörsch 2015, 50).

Como lo ha estudiado fuertemente la filósofa, mediadora y profesora de los *documenta studien*⁴ (Estudios de la *documenta*), Nora Sternfeld, cada *documenta* desde su décima edición en 1997 ha avanzado en sus prácticas de mediación, permitiendo que se fortalezca como una práctica independiente, crítica y deconstructiva (Sternfeld 2019, 2).

Para analizar a detalle la mediación de d14 propongo remitirme a la historia de *documenta*. El presente ensayo está organizado de manera que en el primer capítulo haré un rápido recorrido de la historia de *documenta* desde su visión educativa, partiendo de su fundador, el profesor Arnold Bode. Con ello revisaré algunos de los lineamientos con los que se constituyeron las primeras muestras y el interés por la educación que permaneció en algunos métodos que podríamos clasificar como mediación. Es importante tomar en cuenta que en cada edición se hicieron diversos planteamientos y acercamientos desde la pedagogía. A partir de 1997 inicia la historia oficial de la educación en *documenta X* (dX), debido a que a partir de entonces se empezaron a hacer contrataciones para el programa público, el programa educativo y los mediadores. Desde dX hasta la actualidad, cada una de estas exposiciones, específicamente la 12ª edición, ha marcado

⁴ Nótese que hago uso de la escritura del título de esta institución como está estipulado en sus medios oficiales. Esto se puede corroborar en su sitio web oficial: <https://documenta-studien.de/>

paradigmas en la educación y en su relación con la curaduría que no sólo han impactado en la historia de *documenta*, sino también en las discusiones y la redefinición de las prácticas de educación y mediación en otras plataformas y exposiciones.

En el segundo capítulo me centraré en el planteamiento curatorial de *documenta 14* con el título “*Von Athen Lernen*” (Aprender de Atenas), donde Adam Szymczyk fungió como director artístico. Fue una propuesta fuertemente política que retomó las problemáticas que se vivieron en el contexto de la exhibición. Analizar la educación desde una perspectiva deconstructiva y poscolonial fue uno de los fundamentos de la propuesta curatorial que permite reflexionar en torno al papel de las prácticas educativas después del giro pedagógico. Por ello, la exhibición planteó temas como la crisis presente en Europa y particularmente la de Grecia, el fenómeno del gran verano de la migración en Europa, la crisis de la democracia en las ciudades globales y la crisis económica para cuestionar la construcción de saberes y de la historia. La d14 se propuso revisar la forma en que hemos generado una centralización de poderes y saberes que conforman la hegemonía de occidente y de ciertos países sobre otros para plantear un “*desaprender*” de estas prácticas. Por este motivo, la exhibición comenzó en Atenas, capital de los inicios de la historia, de los conocimientos y de la política occidental y, posteriormente, siguió en la ciudad sede de *documenta*: Kassel.

En el tercer capítulo me ocuparé por completo de revisar la propuesta educativa “*aneducation*” diseñada para d14 por la curadora del programa educativo, Sepake Angiama, cuyos lineamientos siguieron el planteamiento curatorial de Szymczyk, así como un replanteamiento de la educación y la mediación educativa después del “giro pedagógico”. Según Mörsch, la presencia de lo pedagógico en las prácticas curatoriales y artísticas representan una crítica a los modelos que conciben al aprendizaje como una transmisión de conocimiento unidireccional y de la mercantilización de la educación, así como la formación de artistas y la producción de conocimientos institucionalizados que conforman a las sociedades dentro del “capitalismo cognitivo”. De tal manera, que las prácticas de arte-educación intentan llevar a cabo una

desjerarquización del conocimiento desde proyectos artísticos, exposiciones e instituciones que aspiren a brindar espacios que congreguen diversos públicos encaminados a transformar a la institución (Mörsch 2017A, 19). Por ello, esta revisión de los modelos de mediación en la *documenta* de Kassel se centra en el perfil educativo en que ha incursionado desde su fundación.

Capítulo 1: Antecedentes de las propuestas de mediación en *documenta*

1.1) *documenta* alude a *docere*

“documenta has its own (rarely documented) educational history. The exhibition itself could be seen as an education project, which, from the beginning, forged relationships between art, knowledge, and the public.” (Angiama 2018, 19)

“La historia de la enseñanza del arte es al menos tan complicada como la historia del arte.” (Viveros-Fauné 2010, 32)

La historia de la *documenta* de Kassel ha sido ampliamente discutida por su importancia en el devenir de la historia del arte contemporáneo, pero sus programas educativos han sido escasamente documentados como sugiere Sepake Angiama en el epílogo citado.

Los orígenes de *documenta* se remontan al año de 1955 durante la planeación del festival alemán federal de jardinería “*Bundesgartenschau*” (BUGA) que proponía mejorar la imagen, turismo e ingresos de esta ciudad que, por haber fungido como el centro de las productoras de armas de Hitler, había sido drásticamente bombardeada en 1943 (Haacke 2009). Durante la planeación del festival se decidió sumar arte contemporáneo al evento, tarea que se le asignó a un ex-alumno de la Universidad de Artes de Kassel: Arnold Bode, quien a su vez se asesoró del historiador del arte Werner Haftman. Bode era artista visual de vanguardia y profesor de artes, pero con el surgimiento del nazismo fue obligado a dejar de ejercer su profesión, por lo que regresó a su tierra natal, Kassel; y, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, se sumó al cuerpo docente de la Universidad de Artes de Kassel.

La primera *documenta* se tituló “*Art of the Twentieth Century*” (“Arte del siglo XX”) y se centró en el arte europeo de vanguardia (Grasskamp 2009). Como ha analizado el historiador del

arte y filósofo alemán Walter Grasskamp, en la época de la posguerra el público alemán contaba con un amplio conocimiento de arte moderno debido a la propaganda y las exposiciones que los Nazis habían realizado en contra del arte de vanguardia, particularmente por la exposición “*Entartete Kunst*” (“Arte degenerado”) de 1937. Por ello, esta primera *documenta* funcionó como contra-exposición al trauma de la campaña antimodernista Nazi (Grasskamp 1994, 165). Es importante notar que, tanto la propuesta Nazi como la *documenta*, tuvieron como objetivo central educar a su público sobre arte moderno. La exposición Nazi lo hacía mediante la disposición de los elementos museográficos y los textos que saturaban las paredes –escritos por Goebbels, Hitler y otros partidarios del Nazismo– como herramientas sugestivas que propiciaran prejuicios anti-semitas y anti-comunistas. Se pretendía manipular la percepción de los visitantes mostrando los precios de adquisición de las obras y contratando actores que las denigraran públicamente (Zuschlag 1991). En cambio, en *documenta* los organizadores optaron por oponerse a la saturación del espacio y omitieron cualquier comentario, de manera que confiaron en la autonomía de las obras de arte para que ellas se legitimaran a sí mismas (Grasskamp 1994, 170). De igual forma, en esta primera exposición se mostraron obras que se habían contextualizado como “degeneradas” en la época de terror y barbarie Nazi con la intención de transformar la visión que el público podía tener sobre ellas y tomar el lugar así de un arte contemporáneo atemporal.

En oposición a la exhibición “*Entartete Kunst*” y, siguiendo los principios de Bode como docente, tomaron el nombre de *documenta* del latín *documentum* que alude a *docere* y que significa enseñar o educar. Así, el objetivo de la exposición se constituyó a través de exhibir documentos, archivos y documentos oficiales, ya que al aludir a *Dokumente* (documentos) y no *Kunst* (Arte) legitimaban el lugar del arte moderno en la historia cultural y hacían de esta muestra un acto liberador para redimir el arte moderno a la cultura occidental (Floyd 2017, 11-13).

Se hicieron uso de muros cubiertos de posters de esculturas de formas estilizadas de distintos lugares y épocas, como las culturas precolombinas, bizantinas y medievales que pretendían mostrar

la teoría de la universalidad en el arte que era evidente en el gusto por lo exótico y estaba presente en varias de las obras de vanguardia (Grasskamp 2009). Me gustaría señalar que éstos fungieron como primera herramienta de mediación debido a que funcionaron como una evidente “superficie de contacto” que se encontraba de manera intermediaria entre el público y las obras, además de que contaban con objetivos ilustrativos y didácticos. La exhibición constituyó parte de los esfuerzos de los aliados por re-educar a sus ciudadanos (Grasskamp 2009); fue un “acto civilizatorio”⁵ [la traducción es mía] (Buerger 2010, 31). Otro acto de intermediación entre el público y las obras fue el de los estudiantes que Bode llevó para ayudar a instalar las obras y que, posteriormente, dieron visitas guiadas de manera informal a los públicos. Tanto en la exhibición, como en su trato hacia los alumnos, siempre fue notable la habilidad inherente de Bode hacia la educación, a motivar a sus alumnos, a entusiasmarlos y a reconocer sus capacidades (Angiama 2018, 19).

Esta exhibición no era permanente, pero sus discursos sí buscaban legitimar una visión universalista del arte que reivindicara el reciente rechazo al arte moderno. Mientras que el arte de vanguardia se había mostrado como revolucionario y crítico, la *documenta* se encargó de enmarcar a las obras modernas dentro del canon aurático de la institución museo e historia del arte afincándola a un ideal intemporal que se adscribía al arte como tradición:

Después de la primera *documenta*, era posible ver que el canon artístico que promovía no estaba falto de contradicción. Una modernidad que ya se había convertido en histórica era declarada como un ideal intemporal con el que los “modernistas” podían identificarse, pero en el proceso se convertían en guardianes de una nueva tradición. Esto planteaba sobre todo la insistente pregunta sobre lo que habría de seguir ahora que la modernidad ya había cumplido su papel en la historia (Belting 2010,62).

Por un lado, la *documenta* presentó la “autocrítica del presente” (Bürger 1987, 60),⁶ inherente al contexto de las vanguardias, mediante la crítica a la institución de la visión moderna canónica del arte que el Partido Nazi había implantado. Por otro lado, omitió el debate anti-artístico presente en

⁵ El texto en inglés dice “*The exhibition was, in short, an act of civilization.*”

⁶ Peter Bürger presenta en su libro la tesis de que la “autocrítica del arte” se deriva de la tesis marxista de la “autocrítica del presente”

el discurso de vanguardias y que por su naturaleza apostaba por la abolición de la autonomía del arte y el ataque hacia la institución del arte autónomo (Medina 1998, 656)⁷.

1.2) La *Besucherschule* (la Escuela para Visitantes) de Bazon Brock

La “participación” del espectador, teorizada por los happenings y las performances Fluxus, se ha vuelto una constante de la práctica artística (Bourriard 2008, 27)

documenta hizo uso de los posters como herramienta de mediación hasta *documenta III*, mientras que para *documenta 4* (d4) se integró en su lugar la “*Besucherschule*” (“Escuela para Visitantes”) del artista fluxus Bazon Brock. La investigadora Marina Biryukova rescata los orígenes de la mediación de *documenta* desde este artista que nombró a su práctica como *Vermittlung*, dato que se puede corroborar en su libro “*Ästhetik als Vermittlung*” (“La estética como mediación”) que cuenta con los escritos de todas las Escuelas para visitantes que él dirigió.

La d4 se llevó a cabo en 1968 y fue invadida por las críticas y manifestaciones juveniles de estos años. Por ello, Arnold Bode pretendió armonizar el espíritu juvenil del 68 haciendo por primera vez una exhibición dirigida específicamente para este público a la que tituló “*Die jüngste documenta, die es je gab*” (“La *documenta* más joven que ha existido”). En ésta integró arte posmoderno –en su mayoría estadounidense– como el *Pop Art*, el *Color Field*, la abstracción post-pictórica, entre otros (*documenta 4 Retrospective*). Al incorporar por primera vez arte posmoderno, se le sumó una nueva propuesta de mediación del artista polaco Bazon Brock. Este artista –que contaba con estudios de filosofía, historia del arte y teatro–, propuso hacer la Escuela para visitantes en donde ganó presencia el espíritu anti-artístico del fluxus. Como comenta Cuauhtémoc Medina, el movimiento anti-artístico fluxus se dio por casualidad a finales de 1950, cuando distintos artistas de diferentes países comenzaron a hacer obras que compartían algunas características en común como trabajar entre los medios (*Intermedia*), presentar eventos con respecto a la dicotomía arte y vida, y

⁷ Este debate está presente originalmente en el texto Bürger, Peter. *Teoría de la vanguardia*.

el interés por los juegos y las bromas como principio estético (Medina 1998, 661). A lo largo de los sesenta, George Maciunas escribió el manifiesto de fluxus, en donde definió el arte y el anti-arte desde el argumento kantiano que establece la distinción entre “arte y eficacia, racionalidad instrumental y apariencia estética”, concluyendo que se encuentra en el límite entre el arte y el no-arte (Medina 1998, 684-688). Estos principios estuvieron presentes en la Escuela para visitantes de Brock que inició en d4 y se mantuvo hasta d9. De esta manera, Brock fue el primer educador en introducir una práctica pedagógica de mediación para arte posmoderno (Biryukova 2018, 207-209) que funcionaba mediante el abandono de la comprensión tradicional de la obra de arte e intentaba propiciar la unión entre arte y vida (Hütte 2010, 11).

En la Escuela para visitantes, Brock asumió el rol del curador-educador siendo el intermediario entre el público y las obras con el objetivo de explicar los contenidos de la exhibición a las personas presentes. Esta Escuela incorporaba *performance* educativo que hacía uso del teatro, show de una persona, clases, pláticas y eventos artísticos (Biryukova 2018, 208). Él definió de esta manera las intenciones de la Escuela para visitantes:

La escuela para visitantes –como yo entiendo mi tarea–, es más que una visita guiada tradicional por la exposición que solamente brinda información y fechas de los objetos expuestos. La escuela para visitantes debe demostrarle al público una posibilidad para ver y comprender la totalidad de los objetos de la exhibición desde un punto de vista holístico en su conexión expresiva. La base de la comprensión está en crear conexiones entre los mensajes [la traducción es mía] (cita de Wackerbath en: (Biryukova 2018, 210)

Brock hizo uso de algunas técnicas de otros artistas fluxus que, tiempo después, fue adaptando al guión curatorial de cada *documenta*. Un ejemplo de ello es la metodología que desarrolló con Alan Kaprow: “*action-teaching*” (“educación en acción”). En ésta, los actores (curadores y artistas) y la audiencia (el público) se involucraron en una relación problemática en donde la actividad se acercaba a prácticas sociales como las fiestas o las celebraciones. Brock también llevó a cabo el “*Alltag Theater*” (“teatro de todos los días”) que intentaba excluir una recepción pasiva por parte de los espectadores para involucrarlos de manera activa con base en sus

experiencias de vida mediante el diálogo y la discusión (Biryukova 2018, 209-210). Asimismo, Brock creó el concepto de “imagen hablante” desde la d4, pero lo desarrolló más ampliamente en las *documenta* 8 y 9:

[...] el concepto de “imagen hablante” [...] implica reconocer la capacidad que tiene la imagen (*Bild*) para ser un medio en sí mismo. *Das Bild spricht mich an* (la imagen me habla), por lo tanto esta imagen requiere de un público que elija una forma de recepción consciente *Zuhören* (alguien que escuche) en vez de únicamente *Hin-Sehen* (alguien que vea). *Zuhören* significa proyectar ideas y significados personales que la obra puede provocar en cualquier persona del público (Biryukova 2018, 219).

Las manifestaciones estudiantiles en contra de *documenta* hicieron que Bode perdiera relevancia y que a partir de *documenta V* en 1972 (dV), se eligiera a un nuevo secretario general para cada muestra; el primero fue Harald Szeemann. Esta exhibición se tituló “*Documenta V: Questioning Reality/Artistic Worlds Today*”, el cual puso el acento en el cuestionamiento hacia la representación (*Abgebildetes*) y la presentación (*Abbildung*) en el arte contemporáneo. Como señala Grasskamp, dV logró finalmente dar la respuesta merecida a “*Entartete Kunst*”, la cual no se había logrado previamente (Grasskamp 1994, 185). Brock fue co-curador de la sección “*Parallel Artistic Worlds*” (“Mundos artísticos paralelos”) para la que creó el concepto “*Ein neuer Bildkrieg*” (“Una nueva guerra de imágenes”) en la que él justificó los cambios en la producción artística de los sesenta, debido a que la producción de imágenes ya no se limitaba al arte, sino a todas las áreas de la sociedad. Fue por estos motivos que también justificó la importancia que tiene para esta sociedad tener una educación de la imagen que no existe en las escuelas:

Debemos aprender a pensar en imágenes. En las escuelas solo se nos enseña el lenguaje oral, mientras que las imágenes permanecen sin ser desarrolladas y se dejan en meras suposiciones vagas. Esto es aún más grave ya que hoy en día percibimos nuestro mundo más en imágenes (por televisión, películas, periódicos, publicidad, decoración, diseño) que por lenguaje de palabras. [la traducción en mía] (Brock 1977).

Así, en sus reflexiones sobre la mediación (*Vermittlung*), Brock establece, por un lado que, con los cambios de materialidad que ha experimentado el arte desde los años sesenta, el medio funge como mediador e intermediario entre la idea que la obra busca transmitir y el público. Por otro lado, y siendo congruente con la postura de Szeemann, la curaduría logró dar lugar a un nuevo

modelo para mediar el arte, en el que el mediador se desempeñó como el héroe que manda y recibe la inspiración (Grasskamp 1994, 164). Así, en la práctica de Brock durante dV, el curador se convierte en mediador, ya que intercede entre el visitante y las obras por medio de una comunicación activa de tal modo que se constituye como un proceso en el que ambas partes enseñan y aprenden (Biryukova 2018,211). A pesar de que la Escuela para visitantes de la dV fue la más consistente según Jean-Christophe Ammann, Bazon Brock y Harald Szeemann, en la concepción de la exhibición, ésta siguió estando presente hasta d9 (1992) y fue adaptándose a las propuestas curatoriales de cada exhibición. A lo largo de los años en que se llevó a cabo, la Escuela para visitantes asumió la importancia de vincular al público y darle a conocer de los cambios que se estaban viviendo en el arte contemporáneo.

De manera paralela, existieron otras propuestas de *Künstlerische Kunstvermittlung* (mediación artística) y mediación educativa en *documenta*, como las obras que llevó a cabo Joseph Beuys: “*Büro für Direkte Demokratie durch Volkabstimmung*” (Oficina para la Democracia Directa a través del Plebiscito) y “*Box für Direkte Demokratie*” (Boxeo para la Democracia Directa) en dV; el foro de discusión internacional de la “*Freie Internationale Universität*” que funcionó mediante talleres, mesas de diálogo y discusión con diversos invitados en d6; y “*7000 Eichen*” para d7. Además, desde la d6 Evelyn Lehman llevó a cabo una “*Kinderdocumenta*” (“Documenta para niños”) dirigida a infantes sin sus tutores, donde se les incentivaba a desarrollar su creatividad mediante dinámicas desarrolladas por Lehman y diversos ejercicios con artistas (Angiama 2018, 20).

Recuperando la opinión de la investigadora Marina Biryukova, al incrementarse las técnicas didácticas para el contacto con los públicos a lo largo de estas nueve exhibiciones en que estuvo presente la “*Besucherschule*”, ya se estaba dando a notar un giro hacia la pedagogía que se interrelacionaba con la labor curatorial. De manera que, no es únicamente desde “el giro educativo en las prácticas curatoriales” que “la curaduría contemporánea está marcada por un giro hacia la

educación” (Biryukova 2017,1-2), sino que esto ya estaba presente a lo largo de estas 5 ediciones de *documenta*.

1.3) *documenta X*: El primer equipo de educación y de mediación en *documenta*

documenta X de 1997 (dX) fue la última *documenta* del siglo XX y la primera en haber contado con una curadora mujer, Catherine David, cuya propuesta enfatizó las respuestas culturales complejas en el proceso de unificación de la modernidad global. La dX abordó las crisis globales que se desataron desde la Segunda Guerra Mundial y que han creado inestabilidad social y rechazo hacia las minorías; desde la barbarie Nazi, Hiroshima, el racismo colonial, la violencia hacia los judíos, el muro de Berlín, la represión de los ochenta en la URSS, la Guerra Fría, hasta las otras crisis de finales de siglo XX (Documenta X-The Book, 25).

Como ha rescatado Sternfeld, a partir de esta muestra es que se comenzaron a subcontratar formalmente a mediadores para el evento, juntando en dX alrededor de 60, debido a que la educación artística apareció en el campo del arte como una práctica reflexiva en la década de 1990 (Sternfeld 2019,3). Con ello, la institución enfatizó su interés en incentivar la participación activa del espectador.

Una de las renombradas aportaciones de dX fue su programa “100 Tage-100 Gäste” (“100 días-100 invitados”) que funcionó mediante conferencias, discusiones y ofertas artísticas (Angiama 2018), y que mezcló a especialistas de diferentes áreas para discutir entre sí y con los públicos. Como enfatizó Irit Rogoff varios años más tarde, uno de los grandes logros de dX fue traer la noción de conversación a la plataforma de exposición, que convirtió al mundo del arte en un espacio para la plática extendida, un lugar para tener acceso al conocimiento y hacer interconexiones (*networking*) (Rogoff 2010,43). La curadora, profesora e investigadora, Claire Bishop sostiene que este evento fue un renacer del formato que Beuys llevó a cabo en la d6 de 1977 con el evento: “100 días de la Universidad Internacional Libre” que se efectuó en 13 talleres

interdisciplinarios abiertos al público y que conjuntaron a abogados, economistas, políticos, periodistas, trabajadores comunitarios y sociólogos con artistas jóvenes y músicos (Bishop 2016, 385-387).

Para la primera *documenta* del siglo XX, *documenta 11* (2002), dirigida por el comisario de origen nigeriano Okwui Enwezor, la noción de conversación continuó y se extendió a las cinco plataformas en que se llevó a cabo la muestra, promoviendo un descentramiento desde una perspectiva poscolonial para des-occidentalizar el campo del arte. La noción de educación fue esencial en esta *documenta* (*documenta Retrospective*, 2002). Tanto la directora organizacional Karin Rebbert, como el filósofo y sociólogo Oliver Marchart fueron responsables de la concepción y gestión del programa de mediación, así como de desarrollar el programa de estudios para los mediadores. Participaron aproximadamente 120 mediadores con la tarea de hacer claro el planteamiento crítico y discursivo de la curaduría para los públicos, así como de invitarlos al diálogo. Marchart definió a “la mediación como contra canonización” y a la educación como un “proceso esencialmente incompleto” [la traducción es mía] (Sternfeld 2019, 4-5).

1.4) *documenta 12*: Paradigma del “giro educativo en las prácticas curatoriales”⁸

Citando a Roger Buergel, “how can education become more? How can it be more than the site of shrinkage and disappointment?”
(Rogoff 2010, 39)

“Las instituciones culturales como museos y exposiciones de arte son espacios exclusivos. Excluyen. Una motivación importante para realizar programas de mediación es trabajar en contra de esas exclusiones. Generar acceso, disminuir barreras, estimular la inclusión y participación de personas que no van al museo por sí mismos, son elementos centrales en el discurso de mediación.”
(Landkammer 2015, 22)

documenta 12 (d12, 2007) fue dirigida por Roger Buergel y contó con Ulrich Schötter como responsable de la mediación artística. Carmen Mörsch estuvo presente debido al desarrollo de un

⁸ Tomo a consideración “el giro educativo en las prácticas curatoriales” porque, a pesar de que su validez es muy debatido en contextos como el latinoamericano, en el contexto europeo es de gran importancia. Además d12 fue uno de los eventos que permitieron abrir la discusión sobre el papel de la educación para la curaduría.

proyecto de investigación para analizar las condiciones institucionales de la educación dentro de d12. Fue la primera vez que la educación en una exposición artística fue un tema de investigación y se desarrolló de manera paralela a su práctica. El equipo de mediadores se compuso de 80 integrantes –en su mayoría mujeres–, que pasaron por un proceso de selección y formación (Stenfeld 2019, 6). d12 es una de las referencias más importantes para “*Educational Turn in Curating*” (“el giro educativo en las prácticas curatoriales”) anunciado por Irit Rogoff en 2006, que surgió por el debate alrededor de las reformas educativas de la Declaración de Bologna en Europa (Rogoff 2010, 36).

Como lo destacó la curadora educativa Muna Cann, este giro se distingue por no surgir del interés de los mediadores ni de los departamentos educativos, sino de los mismos curadores. En consecuencia, hace uso de la educación por ser una herramienta que puede generar un discurso crítico como soporte para crear exposiciones y actividades paralelas; para repensar los modelos educativos y pedagógicos en un sentido tradicional mediante un trabajo colectivo que genere conocimiento y que responda a sus propios procesos (Cann Cagigas 2013, 38-40).

De esta forma, d12 hizo uso por primera vez de la mediación educativa y se consideró desde el inicio como uno de los componentes básicos de la exposición. En palabras de Mörsch:

“Ulrich Schötter y yo concebimos la educación de museos y mediación educativa en la documenta 12 como una práctica crítica y reflexiva sobre la exposición y la institución. Nos motivó el deseo de contribuir a la formación, profesionalización y teorización de la educación de museos de manera deconstructiva y transformativa. Tuvimos la intención de establecer un precedente para que las subsiguientes exposiciones la documenta después después de 2007 fueran campos experimentales: en el futuro, la documenta será inconcebible si en el ámbito de educación. Y por eso, se asumiría con la misma atención a la especificidad, la complejidad, la autonomía relativa y la intención tanto con el contexto local, con su tema central: la exposición.” (Mörsch 2015, 56-57)

La propuesta se distinguió por permitir el empoderamiento de los mediadores para que ellos mostraran sus propias posturas y reflexiones, así como que contaran con la posibilidad de realizar dinámicas propias y experimentales con los públicos, además de que se promovieron formas alternas y colectivas de organización. Los lineamientos para realizar las mediaciones incluyeron: contar con el deseo de actuar; aprovechar la vestimenta, las dinámicas y gestos para transmitir más

durante el diálogo con los públicos; tomar a la audiencia como expertos; y asumir la relevancia social del arte (Sternfeld 2019, 6). El artista Hansel Sato, quien fue mediador en d12 dice lo siguiente:

Hablar de arte en la documenta 12 no significaba únicamente entregar información; se trataba también de la producción de conocimiento compartido y de la transferencia recíproca de información. Por lo tanto, su objetivo era de naturaleza política: cambiar las relaciones de poder en el contexto de la exposición a través de la reflexión compartida. (Sato 2009)

A través de los diferentes mediadores, los visitantes lograron tener una gran variedad de perspectivas y de historias que, como comenta Hansel Sato, fue bien recibida por el público (Sato 2009). La mediadora Julia Ziegenbein recuerda una simbólica actividad de Sato, que se distinguió por no dar visitas guiadas en el sentido tradicional: mientras él comenzaba el discurso con el público hacía uso de una playera que decía “*Glauben Sie mir*” por el frente y “*Kein Wort*” por la parte de atrás.⁹ Con ello, Sato fomentaba la duda hacia la figura de autoridad en la educación promoviendo una desjerarquización de poderes en el proceso de aprendizaje (Sternfeld 2019,6).

Una de las más importantes atribuciones de este giro, es que gracias a la Nueva Museología, el giro educativo no sólo contempla a las prácticas educativas que ya estaban presentes en los ideales del museo público desde su constitución durante la Revolución Francesa, sino que el giro significa desafiar la educación tradicional del museo público como mera transmisión de valores burgueses y nacionalistas para explorar las posibilidades alternativas de producción de conocimiento. El giro tiene importancia únicamente para el rol de la curaduría, que asume con él la posibilidad de hacer uso del potencial de transformación que trae consigo la educación (Sternfeld 2010). De acuerdo con Mörsch y su experiencia en d12, el giro educativo tiene la capacidad de abrir nuevas perspectivas para los dispositivos de exhibición, pero para ello hace falta que en el campo

⁹ “*Glauben Sie mir*” significa en español “Crea lo que le digo” y “*Kein Wort*” podría traducirse como “ninguna palabra”. La genialidad de esto radica en que hay una clara contradicción y un mensaje escondido para el espectador.

curatorial la mediación educativa se reconozca como una práctica cultural autónoma de creación de conocimiento (Mörsch 2015, 21).

Entre las reflexiones que elaboraron los integrantes del equipo de d12 años más tarde, recalcaron la importancia que tuvo para la mediación crear conexiones entre la exposición —que en el caso de la *documenta* es de alcance internacional— con el medio local. Casi todas las actividades experimentales de d12 se lograron debido a que se promovió la vinculación con organizaciones locales como empresas y organizaciones. Por otro lado, también se retomaron las fuertes críticas que ya habían enmarcado este campo debido a las condiciones laborales precarias que han conducido a manifestaciones y huelgas de los trabajadores temporales tanto en *documenta* como en la Bienal de Venecia en 2009.

El programa público y educativo de *documenta 13* (d(13)) fue dirigido por Julia Moritz y se tituló “*Maybe Education and Other Programs*” (“Quizás educación y otros programas”) e intentó dar continuidad a algunos de los impulsos educativos de d12. En este contexto, los únicos requisitos para los mediadores era que pudieran establecer alguna conexión con Kassel y que sus antecedentes profesionales pudieran extenderse a cualquier campo de conocimientos. 160 mediadores fueron nombrados “*Wordly companions*” (“Acompañantes de la palabra”), la mayoría de ellos eran nativos de Kassel y tenían distintas formaciones como jardinería, medicina, agricultura y pedagogía. Su capacitación para d(13) se conformó de reuniones mensuales en que se leían y discutían textos teóricos y se hacían caminatas con artistas, filósofos y científicos. Los “*Worldly Companions*” realizaban las mediaciones nombradas *d-tours*, y el programa para niños y jóvenes nombrado “*Studio for Kids & Teens*” (“Estudio para niños y adolescentes”) en el que varios artistas de la d(13) crearon talleres de tres horas con niños y adolescentes explorando su relación con las obras y con la exposición (Sternfeld 2019, 8-9). Las mediaciones se centraron en el conocimiento de la experiencia local, pero fueron criticadas por contribuir a una devaluación de la obra de arte, ya que en varias ocasiones se dejó de lado lo que sucedía en la exposición por preferir la experiencia local

(Sternfeld 2019, 7). En relación con esto, Ayse Güleç ha señalado que los “*Wordly Companions*” nunca fueron reconocidos en los catálogos ni en las publicaciones oficiales; además de que en una sesión pública de “*Maybe Education*” la directora afirmó que ella nunca quiso contar con mediadores porque la exposición funcionaba sin ellos (Güleç 2017). En este sentido, d(13) presentó una oferta de mediación desligada del planteamiento curatorial de Carolyn Christov-Bakagiev. Esto permite cuestionar los cambios que “el giro educativo en las prácticas curatoriales” pretendía causar, al intentar funcionar como precedente para que la educación crítica permaneciera como uno de los pilares de la exposición en sus subsecuentes ediciones.

Capítulo 2: El programa curatorial y el programa público en *documenta 14*

2.1) La propuesta curatorial de Adam Szymczyk: “*Von Athen Lernen*” (“Aprender de Atenas”)

[...] documenta 14 is conceived as a Project driven by the urgent need to rethink and transform our everyday experience, to reimagine the role of artistic production (both material and immaterial) beyond its application as the currency of the art market and the culture industry, in times marked by the recurring convulsions of financial capitalism [...]. There is not such thing as the “banality of good” – and it is against the banality of evil that we must rise, now and tomorrow. We hope that documenta 14 will be one of many steps toward a world in which we want to live –even if it seems unlikely that this world will be “civilized free, prosperous, law-abiding, moderate, and cautious. (Szymczyk 2017,42)

El 8 de abril de 2017, contrario a todas las expectativas, se inauguró la 14ª edición de la *documenta* de Kassel por primera vez en otra ciudad: Atenas. El curador polaco Adam Szymczyk fue nominado como director artístico de d14 el 14 de noviembre de 2013 por crear una propuesta innovadora al contar con dos sedes base, y al mismo tiempo tener un planteamiento político propositivo ante las crisis que asediaban al planeta en ese momento. Así, su plan para d14 era distribuir y sobreponer los eventos y los mismos artistas en dos plataformas distintas: Atenas y Kassel (Szymczyk 2017,19).

La decimocuarta *documenta* surgió de un sentido de urgencia ante las crisis globales que asediaban principalmente a Europa en esos años, cuyo preludio surgió con la crisis de las hipotecas basura en 2007 que repercutió principalmente en la capital griega y en los países despectivamente denominados PIIGS¹⁰– (Pozzi 2010). A esto se le sumó la “crisis de los refugiados” integrada por los miles de migrantes que huían de la guerra en Siria y que, como ha reportado la ONU, “es la mayor crisis de refugiados a nivel mundial en los últimos 25 años” (ACNUR 2020). Por ello, durante los años de planeación de d14, se tomaron en cuenta varias de las problemáticas políticas y sociales a las que se enfrentó esta capital en los años previos como la violencia económica hacia la población, las distintas fases de austeridad impuestas por las instituciones financieras internacionales y por los líderes de las Naciones Unidas, la pérdida de soberanía de la política griega, los autoritarismos y el derechismo populista (Szymczyk 2017, 23).

El planteamiento político se enriqueció de la creciente vida cultural de Grecia, que desde hacía varios años había dado lugar a la aparición de ferias y eventos artísticos de importancia como la “Biennale de Atenas”. Por eso, d14 pretendía sumar a esta exposición de renombre internacional –la *documenta* de Kassel– a la esfera local de esta ciudad –Atenas– integrada por sus artistas, curadores, directores de teatro, escritores y representantes de instituciones culturales públicas (Szymczyk 2017, 19).

Si bien es cierto que para d11 en 2002 el director artístico Okwi Enwerzor hizo uso de cinco plataformas descentralizadas (Viena, Berlín, Nueva Delhi, Santa Lucía y Lagos), nunca antes se había elegido a otra ciudad como sede principal que mantuviera el mismo valor que su ciudad de origen: Kassel. La ciudad alemana se negaba a ceder este gran evento a otra capital por lo que un movimiento de resistencia buscaba convencer al público a no dejar que *documenta* saliera de Kassel. Unos meses después, el 20 de junio de 2017, d14 se inauguró en su tierra natal con la obra

¹⁰ Según el autor, este acrónimo –que en español significa “cerdos”–, se acuñó en los años noventa e incluye a los países que han acarreado más problemas económicamente para el euro. De éstos se derivan las siglas del término: Portugal, Italia, Irlanda, Grecia y España (Pozzi 2010).

del “Partenón de los libros” de Marta Minujín como emblema al frente del Fridericianum. Este enorme Partenón construido de 7000 libros prohibidos por distintas dictaduras en la historia fue realizado por primera vez en Argentina cuando Raúl Alfonsín ganó las elecciones, dando por terminado el periodo de dictaduras. Su reconstrucción en d14 funcionaba como símbolo del cuestionamiento al que aludía el guión curatorial hacia las construcciones de saberes y poderes que fundamentan sus orígenes en Grecia.

Con ambas sedes, en esta ocasión se abandonó la vieja tradición de tener a *documenta* como un “museo de los 100 días” o un “evento de 100 días” y más bien se erigió como un *continuum* de experimentación estética, política, económica y social que duró 163 días. Además, acorde con sus últimas cuatro ediciones –desde dX–, d14 mantuvo una postura política que, mediante una autocrítica al modelo eurocéntrico de las viejas ediciones de *documenta*, buscaba transformar a la exhibición en algo significativo y con propósito para las interminables catástrofes del mundo actual. Por ello, d14 se posicionó como una propuesta para tomar postura ante la situación global ensombrecida frente a la implementación de la deuda como una medida política, la destrucción gradual de lo que había quedado del estado de bienestar, las guerras y las múltiples e interminables catástrofes humanitarias (Szymczyk 2017, 22-23).

Como comentó Szymczyk, cuando su propuesta para descentralizar la *documenta* ganó, seguía pareciendo improbable que realmente fuera posible llevarla a cabo de esta manera. Siguiendo las palabras de su curador, *documenta* le “pertenece” a las partes interesadas, que legalmente se conforman de: la gGmbH de *documenta* (es una organización sin fines de lucro), el gobierno de la ciudad de Kassel, el Estado de Hesse y la *Kulturstiftung des Bundes* (la Fundación Cultural Federal) del gobierno alemán representada por el comisionado de cultura y medios del gobierno federal. Sin embargo, la propuesta de d14 fue asumir a este evento no únicamente como una herramienta de la política cultural alemana debido al impacto significativo para Kassel y toda la región de Hesse –que ha defendido históricamente a este evento en Kassel–, sino como una empresa artística con

autonomía, inclusiva, auto-organizada y que se emprende en multitud sin limitarse a un solo lugar en particular. Con ello, se pretendía que este evento ya no siguiera siendo de acceso limitado para la cultura europea privilegiada y que permitiera la participación colectiva, mediante “[...] una nueva forma de estar en el mundo” [traducido por mí] (Szymczyk 2017, 40-41).

En esta ocasión, el Museo Fridericianum expuso únicamente obra del museo de arte de Atenas y de artistas atenienses. La obra de Vlassis Canaris exponía la diferencia laboral en Alemania entre un “trabajador invitado” y un “trabajador ilegal” que reciben tratos, condiciones y hasta salarios diferenciados. En las obras relativas a la migración, Rebecca Belmore en Atenas colocó una tienda de campaña aludiendo al tipo de hogar de los migrantes; el artista mexicano Guillermo Galindo ejecutó una pieza sonora con objetos encontrados en la ruta típica de los migrantes sirios, afganos e iraquíes en su traslado hacia Grecia. Hiwa K. fue uno de los artistas más reconocidos por sus diferentes obras tanto en Atenas, como en Kassel, todas ellas aludían a experiencias personales que vivió él como migrante de Irak hacia Grecia. Una de las obras más reconocidas de Hiwa K. en d14 fue “*When we were exhaling images*” (“cuando estuvimos exhalando imágenes”) colocada en Kassel fuera de la *documenta Halle* que se componía de varios tubos de drenaje que mostraban en su interior distintas formas de habitar el espacio. La obra era una evidente alusión a la precariedad y falta de vivienda de los migrantes, así como a las construcciones actuales que son cada vez más pequeñas.

2.2) Aprender y *desaprender* de Atenas

El título “*Von Athen lernen*” (“Aprender de Atenas”) hace referencia al rol que tiene para nuestra configuración histórica occidental moderna el aprender y reevaluar lo que creemos saber (Folkerts 2017,10). Uno de los objetivos de d14 era el de romper las grandes narrativas mediante cambios y reposicionamientos que permitieran dar visibilidad a las pequeñas historias y a lo que

aparentemente no es nada espectacular (Angiama 2018,17). Por ello, tanto el aprender y el *desaprender* fueron metodologías importantes en el planteamiento curatorial de d14.

De esta manera, d14 asumió la necesidad de *desaprender* y abandonar las condiciones culturales predominantes que presuponen la supremacía de occidente sobre los otros. Con ello expuso diversas prácticas indígenas y otras técnicas de conocimiento de todo el mundo para cuestionar nuestra forma de ser en el mundo y dejar la visión supremacista, nacionalista y colonialista (Szymczyk 2017, 30); ejemplo de ello fueron las obras de los artistas Beau Dick y Cecilia Vicuña.

Como curador de d14, Hendrik Folkerts recalca que esta exhibición fue demasiado grande, tanto, que abarcó varios temas que se interrelacionan entre sí. La curaduría y las propuestas artísticas buscaban ofrecer distintas formas de pensar, de ver el arte y de tomar otras posturas ante el mundo. “En este sentido, es más una exposición metódica, que temática.” [la traducción es mía] (Folkerts 2017, 8).

Como punto de partida, el planteamiento curatorial se propuso investigar los orígenes de la crisis global actual, por lo que se vio en la necesidad de repensar los orígenes de la historia como una construcción moderna encaminada al ideal de progreso; a la historia del arte que funciona mediante una perspectiva eurocentrista; las instituciones modernas regidas desde el biopoder; la crisis de la democracia; y con todo ello, la “violencia del capital global” (Ferreira da Silva, 2017). Así, se propuso analizar desde una postura decolonial “las evidencias del fracaso de la modernidad” (Mignolio 2015, 11) que han conducido a este oscuro presente.

Al repensar la historia como una construcción e institución modernas, los distintos espacios de exposición aludieron a varios momentos del pasado, ejemplo de ello son: el valor histórico de Grecia como origen de la cultura occidental; las relaciones entre Alemania y Grecia desde la antigüedad; las historias de colonialismo e imperialismo que abundan en el pasado de Europa y que

la constituyeron como primer mundo; y la historia de la misma *documenta* que se vio entrecruzada por el nazismo y la otredad.

En Kassel, en la sede ubicada en la *Neue Hauptpost* (la oficina de correos central) nombrada por d14 como *neue neue Galerie* se exhibía en sus vitrinas la obra que marcaba el origen de la historia del arte en Grecia y Roma: el libro escrito por Joachim Winckelmann a lo largo de 20 años y que apareció en 1764, *Geschichte der Kunst um Alterum* (*La historia del arte en la antigüedad*). La obra rinde homenaje a los ideales de belleza, de verdad y de la política que se proyectan en el arte griego y ateniense, y que precisamente fue escrita en un momento en que el imperio alemán estaba emergiendo gradualmente con intenciones de reclamar el Partenón, los templos y las ruinas griegas como parte del patrimonio cultural de Europa occidental (Folkerts 2017, 9-10).

A diferencia de otras exposiciones anteriores, d14 exhibió ciertos documentos históricos, algunos de los cuales nunca antes se habían mostrado al público y que ponían en evidencia e indagaban sobre el pasado colonial de Europa. El archivo se denominó “Documentos del Imperio/Documentos decoloniales”, entre los que se encontraba uno de las más brutales evidencias de colonialismo europeo y del imperio francés: *Le Code Noir* (El Código Negro). Escrito bajo el reinado de Luis XIV en 1685, fue el documento legal financiero que establecía los lineamientos para la venta de esclavos con especificaciones como el precio, cómo se podían vender y cómo se debían comercializar (Folkerts 2017, 12). Posteriormente fue añadido por Napoleón Bonaparte al código civil en 1803 y permaneció en uso hasta 1848 (documenta 14, 207). Además, se exhibieron: *Aboriginals Protection Act from Queensland* (Acto de protección de los indígenas de Queensland) de 1869, que establecía las condiciones de poder sobre los indígenas de Australia y los requisitos para su residencia, trabajo, matrimonio y esclavitud; el *Indian Act* de Canadá (Acto de las Indias de Canadá) que especificaba los asuntos de los indios de Canadá (Szymczyk 2017, 203); el *General Act of the Berlin Conference* (Conferencia de Berlín) firmado entre 1884 y 1885 convocada por el canciller alemán Otto von Bismarck, que estipulaba las normas de los imperios interesados para

ocupar el territorio de África y el Congo; el *McKee Treaty* (tratado McKee) que regulaba la venta de hectáreas de Canadá a Gran Bretaña; entre algunos otros.

Abordar la colonialidad desde una visión decolonial implica reconocer que ésta “[...] es constitutiva de la modernidad” (Mignolio 2015, 26) que incluye la clasificación racial, étnica y sexual de los seres humanos, y que ha sobrevivido a la historia del colonialismo. De acuerdo con Denise Ferreira da Silva, colonialismo, racismo y capitalismo son interdependientes. Esta relación se manifiesta en las dimensiones raciales de la crisis global financiera. La diferencia racial es un arsenal político simbólico que deviene desde el siglo XIX para demarcar los límites de las operaciones del principio en el pensamiento moderno, que es la libertad. Esto lo comenta Ferreira da Silva con el ejemplo actual del enorme valor que ocupan la clase media baja y los latinos en EUA que no han podido pagar sus deudas para que se detonara la crisis financiera de EUA, motivo por el cual ellos se han vuelto de suma importancia para el sistema. Esta autora recalca que esta interrelación no ha sido profundamente estudiada, pero –además de las elecciones para la presidencia de EUA en 2016 que pusieron a Donald Trump al poder y antecedieron a la apertura de d14–, la crisis financiera fue el evento racial más importante que se vivió en este contexto porque demostró cómo funciona la raza en el capital global (Ferreira da Silva 2017, 88-90). En ese sentido, y acorde al pensamiento de Walter Mignolio (Mignolio 2015, 15-17), la propuesta de d14 buscaba no sólo revelar la herida colonial del pasado y el presente, sino contribuir a su sanación. Por ello, gran parte de los artistas seleccionados para esta exhibición provenían de Grecia y tenían poco reconocimiento en la esfera internacional. Sus obras representaban las realidades del Sur global desde Atenas, como es el caso de la artista pakistaní y feminista Lala Rukh; las pinturas hindús que hablan de la trata y venta de mujeres de Nilima Sheik; el arquitecto ateniense Andreas Angelidakis cuyas investigaciones muestran las huellas que el imperio otomano dejó en la actual Grecia; Eva Stefani que con su filme *Acrópolis* explora la forma en que esta construcción se transformó en símbolo de la cultura griega; entre muchos otros.

Otro momento histórico que sobresalió en d14, fue el del origen de *documenta* en 1955 como una exposición que surgió 12 años después de la guerra y 6 después de la separación de Alemania, por lo que *documenta* se inauguró como una feria de arte de Alemania Occidental. Nueve años después se dio la introducción del *Marshal Plan*, el cual fue una iniciativa de los Estados Unidos de América para apoyar a Europa occidental en la reconstrucción de los países devastados después de la Segunda Guerra Mundial. Ello permite abrir cuestionamientos en torno a los intereses educativos que pudieron modelar las primeras ediciones de *documenta* al exhibir arte moderno occidental y estadounidense. Con esto, *documenta* fue una de las exposiciones más políticas del siglo XX (Folkerts 2017,11).

Como ya mencioné en el primer capítulo de este ensayo, Kassel contó con un pasado fuertemente activo durante el periodo de la Segunda Guerra Mundial. En las proyecciones filmográficas de Bali Kino en d14, Jonas Mekas hizo lectura de sus diarios de juventud durante su paso y estancia en uno de los campos de trabajos forzados para desplazados (*displaced persons camps*) establecido en Kassel, que albergaba a sobrevivientes de campos de concentración y refugiados políticos. A pesar de que estas personas no tenían restricciones para su movilidad, debían de pertenecer a uno de estos campos para poder recibir alimentación, alojamiento y asistencia con su emigración (Mekas 2017). En sus escritos titulados *I Had Nowhere to Go* (“Yo no tenía a dónde ir”), Quinn Latimer escribe lo siguiente:

En sus memorias de posguerra Jonas Mekas lee: “El siglo XX ha producido millones de refugiados, exiliados y personas desplazadas sin pertenencia a un Estado.” En esto, parece que el siglo XXI no es muy diferente. Con lo que respecta a este escrito, refugiados de los aparentemente nunca terminados conflictos y guerras en Siria, Iraq, Afganistán y Eritrea –cada uno relacionado indisolublemente a la historia colonial y a las políticas de la Guerra Fría– desesperadamente se mueven a través del Mediterráneo y los mares egeanos y al Norte a través de Europa, buscando la seguridad y la dignidad de un futuro. Si los engranajes que chocan del Este y del Oeste acerca de los cuales Mekas escribió tan acertadamente han sido sustituidos por aquellos entre el Norte y el Sur, hace que el desplazado y el desposeído continúen siendo, aparentemente, la condición humana esencial de nuestra era [la traducción es mía] (Mekas 2017).

Las categorías modernas del espacio de exhibición fue tomado en cuenta en d14 desde el planteamiento de Tony Bennet en su famoso ensayo *The Exhibitionary Complex* (“El complejo expositivo”). De acuerdo con esta revisión, los museos son instituciones que se acoplan a los paradigmas modernos occidentales de poder biopolítico dominados por las políticas de la verdad. Desde su apertura, el museo público fue una institución que, como las otras instituciones modernas, tenía como intención educar y civilizar al público dentro de los valores cívicos¹¹ del Estado moderno (Bennett 2017). En sus propias palabras:

Visto en términos de las historias coloniales, el orden evolutivo de las personas y de las cosas que usaba el museo, tuvo sus consecuencias en el desarrollo de nuevas formas de biopoder, dando una gama de programas que pretendían –de manera poco satisfactoria– manipular a las personas indígenas de la fase de la tierra [la traducción es mía] (Bennett 2017a, 345).

De esta manera, las plataformas de exhibición como los museos públicos y las exposiciones temporales funcionaron como instituciones del Estado moderno que reproducían el colonialismo Europeo. Para el planteamiento decolonial de d14 se intentó involucrar a un público más amplio dentro del panorama actual; que incluyera a jóvenes, comunidades de inmigrantes, y gente que no es asidua a los museos. Ayse Güleç, –que se hizo cargo de ser el enlace comunitario de esta exposición–, resalta que las instituciones culturales ya se habían interesado previamente por integrar a grupos heterogéneos y a la sociedad migrante. “El cambio no significa que estas instituciones se transformen en <<museos migrantes>>, sino en museos en una sociedad migrante.” [la traducción es mía] (Güleç 2017). La propuesta de d14 es extenderse a estos públicos, comunidades locales e instituciones que están o no relacionadas con el arte, esta vez “[...] no solamente aprendiendo de Kassel, sino también aprendiendo de Atenas.” [la traducción es mía] (Güleç 2017).

Aunado a las distintas temáticas que se tomaron en cuenta en el planteamiento curatorial de d14, se integraron propuestas artísticas que brindaran otras perspectivas alternas a nuestra lectura occidental de la historia; ejemplo de ello son los murales de Gordon Hookey expuestos en la

¹¹ Bennet usa el término: *civic engines*

Universidad de Artes de Atenas y en la *neue neue Galerie* de Kassel. Éstos mostraban la perspectiva aborigen de la tribu australiana waanyi, con lo que él expone varios momentos del presente, pasado y futuro en un mismo lienzo, que muestran así que la historia es más bien compleja y espesa.

2.3) Paul Beatriz Preciado y El Parlamento de los cuerpos

En el proceso de investigación en Atenas fue crucial vivir el fracaso democrático que supuso el referéndum del oxi (no) el 5 de julio de 2015. Cuando el Gobierno griego se negó a aceptar la decisión ciudadana, el Parlamento apareció como una institución en ruinas, vacía, incapaz de representar. Al mismo tiempo, la plaza Syntagma y las calles de Atenas se llenaban durante días de voces y de cuerpos. El Parlamento estaba en la calle. De ahí surgió el programa público de Documenta 14: El Parlamento de los cuerpos. (Preciado 2017)

La dimensión pública del proyecto se dividió entre el programa público curado por el filósofo y activista español Paul B. Preciado, y el programa educativo dirigido por Sepake Angiama como curadora educativa. Así, el programa público se proyectó como un espacio de activismo cultural para inventar nuevos afectos y crear alianzas entre diversas luchas por la soberanía, el reconocimiento y la sobrevivencia en un presente políticamente convulso. Se motivó e inspiró en la organización micropolítica, la pedagogía radical, la experimentación artística y las prácticas colaborativas. Por ello, la propuesta fue un “[...] dispositivo crítico queer de lo que ha quedado de las instituciones democráticas y de los formatos tradicionales de las exposiciones y los programas públicos” [la traducción es mía] (documenta 14 2017A). En palabras de Paul Preciado: “El parlamento estaba en ruinas. El verdadero parlamento estaba en las calles, constituido de cuerpos no representados e indocumentados que resistían las medidas de austeridad y las políticas xenofóbicas” (documenta 14 2017A).

En ambas sedes, el Parlamento de los cuerpos reconoció su práctica a partir del pasado traumático que conforma la historia de cada lugar. En Atenas se desarrolló en *Parko Elefherias*, que es el centro municipal de las artes, y que entre 1967 y 1974 fue sede de la policía militar

durante los años de dictadura de Grecia. En Kassel, su espacio fue la rotonda del Fridericianum, que había sido el primer parlamento alemán nombrado así por Jerome Bonaparte en 1810 y más tarde en 1930 pasó a ser el espacio de reunión de los miembros del partido Nazi antes de ser bombardeado en 1941 y 1943 (documenta 14 2017A).

De ahí, este programa público desencadenó plataformas de discusión y diálogo sobre los temas de índole política de d14 articuladas en seis sociedades distintas: “la Sociedad Noosférica”; “la Sociedad Apátrida para los Otros Políticos” que explora los discursos y prácticas anticoloniales, la migración global y la transformación actual del Estado-nación; “la Sociedad de Amigos de Sotiria Bellou” dedicada a la proliferación de políticas queer y transfeministas; “la Sociedad para el Fin de la Necropolítica” que busca formas de contrarrestar las tecnologías de muerte de la historia colonial capitalista; “la Sociedad de Amigos de Ulises Carrión” que toma las tácticas del artista mexicano para examinar estrategias y prácticas culturales del arte no institucionalizado; y “la Sociedad Cooperativista” que trabaja mediante una economía circular.

Estas sociedades se inspiraron en *la Société des amis des noirs* (“La sociedad de amigos de los negros”) que existió en el imperio Francés de 1788 y fue una sociedad antiesclavista que imaginaba otras posibilidades ante el régimen colonial. De esta manera, las sociedades del Parlamento de los cuerpos actuaban dentro de los actuales discursos neofascistas, neonazis de economía neoliberal, desde el centro del dispositivo exhibitivo de *documenta* (documenta 14 2017^a). En conjunto, estas sociedades se proponían luchar en contra de las formas de racismo institucionalizado.

De manera posterior, se integró una nueva sociedad propuesta por Ayşe Güleç: “*The Society of Friends of Halit*” (“La sociedad de los amigos de Halit”), que conmemoraba el asesinato de Halit Yozgat en 2006 cometido por el grupo neo-nazi NSU (*National Socialist Underground*) en su café internet en Kassel. Éste fue el décimo crimen cometido contra distintas personas de origen griego o turco en diferentes lugares de Alemania. Durante las investigaciones, los obvios motivos

de odio fueron fuertemente negados por las instituciones, y los familiares fueron señalados como sospechosos (Güleç 2018, 4). En Kassel, en la sede de la *neue neue Galerie*, se expusieron distintos materiales e investigaciones del caso. Contaba con un documental de la protesta en contra de estos asesinatos llamada “*no 10th victim*” del 2006. También habían tres entrevistas realizadas por el colectivo artístico *spot_the_silence* y la investigación realizada por el colectivo inglés *Forensic Architecture* titulada “*77SQM_9:26MIN*”. Este último colectivo realizó un video de su investigación de los hechos por medio de un testigo, Temme, quien se encontraba en la escena de los hechos y cuya testificación permitió recrear lo acontecido. Este video abrió debates entre la coalición de Hesse, conformada por el partido CDU (*Cristliche Demokratische Union*) y el Partido Verde, que excluía esta obra como evidencia para la investigación por tratarse “solamente de una obra de arte” (Güleç 2018, 6-8). De esta manera, “La sociedad de los amigos de Halit” fungió como una intervención política activa en las estructuras del poder político que media entre la exposición y la política y expone el racismo hacia los migrantes a través de evidenciar el silencio al que se le había sometido (Güleç 2018, 9). Como Ayse Güleç argumenta, al sumar este tema en la exposición, “el espacio de exhibición funcionó como un espacio de negociación, en donde estas distintas realidades se pudieran considerar nuevamente a través de hacer negociable lo que generalmente fue negado” [la traducción es mía] (Güleç 2018, 6).

Capítulo 3) “*andeucation*” y su propuesta de mediación

3.1) *What shifts, what drifts, what remains?* (Qué cambia, qué queda a la deriva, qué permanece?)

“[...] educational projects are always located in social circumstances, they are also determined by them. The goal is to create distance, attack the canon, the dominant school of thought, or history, but it can never succeed completely –these elements cannot be replaced, but they can be engaged with. (Sternfeld 2010)

Desde finales de 1990 a la par que dX integró una postura política y posestructuralista, esta exposición que se lleva a cabo cada cinco años, ha contado con un área especializada y un interés en la mediación conocida en alemán como *Vermittlung*. Sternfeld destaca que por las características de *documenta*, al ser un trabajo intensivo por 100 días, su mediación a menudo tiene repercusiones en distintas ferias y bienales, especialmente en Europa y países de habla alemana (Sternfeld 2019, 10-11).

La mediación de d14 dio continuidad a lo que se había realizado en *dOCUMENTA (13)*, tanto en términos de la precarización laboral de los mediadores (que incluye horas de trabajo no remuneradas y contratos mediante *outsourcing*) como del interés por generar y nutrir el “conocimiento compartido”. También existieron confluencias con la propuesta de d12, en donde el programa de mediación tendió lazos con la vida local de esta ciudad y creó vínculos con organizaciones, empresas y colectivos locales.

En esta ocasión, se articuló de manera acorde a la propuesta curatorial que tomó una postura decolonial y crítica con la matriz colonial del poder mediante la que se proponía poner en duda las formas de adquisición de conocimiento, lo que debería ser olvidado y replanteado, y hacer un examen del poder y la violencia epistémica. Por estos motivos, se centró en las nociones de aprender y *desaprender*.

El subtítulo “Aprender de Atenas” se proponía hacer una dislocación de perspectiva para redistribuir los saberes desde el Sur y con ello se asumieron a los visitantes de d14 como portadores de conocimiento para crear así un coro de voces colectivo (Sternfeld 2019, 9). Es por ello que en esta ocasión a los mediadores se les denominó “coristas” (*Choristen*).

Junto con la exposición, la publicación, las revistas “*South as a State of Mind*” y el programa público, “*aneducation*” fue uno de los pilares clave de d14. La curadora educativa y educadora poscolonial feminista Sepake Angiama, fungió como directora del programa educativo de d14. Su propuesta se tituló “*aneducation*”, que es una palabra inventada en inglés, imposible de traducir al

alemán, al griego o en este caso al español; y que buscaba capturar el sentido cambiante (*shift*) de esta propuesta educativa. El cambio (*shift*) fue un principio clave en “su constante hacer y deshacer, tejer y desenredar, conocer y desconocer, aprender y *desaprender*” [la traducción es mía] (Angiama 2018, 17). El término se podría entender también como “*an education*”, que en inglés se traduciría como “una educación” y que conlleva así la alusión al auto-aprendizaje o a una mala conducta que cuestiona a la educación y trae consigo un cambio de perspectiva para adquirir conocimientos de modos creativos que salen del canon epistémico (Angiama 2018, 17). Con un interés comunitario, “*aneducation*” buscaba que la educación en d14 no se ciñera a un público definido o a un resultado establecido con antelación, sino que les permitiera a todos los visitantes hacerse preguntas profundas sobre la exposición y pensar abiertamente sobre el arte.

El slogan fue “*What shifts, what drifts, what remains?*” (“¿Qué cambia, que queda a la deriva, qué permanece?”), aludiendo a este cuestionamiento sobre los cambios que ha tenido la educación para los museos y el rol que pueden tener hoy en día de acuerdo con la postura poscolonial de esta exposición. Esta palabra de cambio (*Shift*) no alude a un giro completo, como sí lo fue el “giro en las prácticas curatoriales” (*Turn*) que fue mucho más radical. Fue un giro de 180 grados en la concepción y aceptación de la necesidad de tomar a lo educativo dentro del programa curatorial. En cambio, en d14, *shift* ahora solo buscó motivar a los visitantes e involucrados a tomar otra perspectiva. Es un movimiento, un ligero cambio que se ejerció en el trabajo en conjunto con los artistas (Angiama y Kats 2017, 15).

3.2) Una polifonía de coristas en desarmonía

Szymczyk destacó su interés en que d14 funcionara como un mapa desplegable que los visitantes de manera autónoma pudieran desenvolver y recorrer. Por eso, los curadores tomaron el proceso de aprendizaje como un principio de acción, que también fue asumido para el proceso de los coristas, ya que “Aprender de Atenas” se transformó en el principio activo para el equipo

educativo. La mayoría de ellos provenían de distintas ciudades y países distintos a Atenas y Kassel, por lo que su forma de prepararse para ser coristas, de aprender y de conocer, fue a través de su recorrido y sus experiencias corporales en estas ciudades desconocidas. La invitación al aprendizaje era también una forma de instigar al público a navegar libremente por la exposición, a examinar y a entrelazar las experiencias individuales y las colectivas ante la muestra de manera continua. Los “coristas” en este sentido, debían de llevar a los visitantes fuera de su zona de confort y despertar la curiosidad (Angiama y Butcher 2018, 93-94).

El concepto del coro se retomó del teatro griego, en que habían alrededor de 12 a 50 miembros que cantaban y bailaban al unísono con la intención de mediar lo que sucedía en el drama y la audiencia. Ellos proveían al público del contexto, la información faltante y comentarios que permitían crear conexiones más significativas. De esta manera, en “*aneducation*”, el coro se asumió como un colectivo que une sus voces individuales en un mismo sonido comunitario, un coro que asume la polifonía y la desarmonía como parte de su manifestación. Todos podían sumarse y mientras más voces en disenso se incorporaran, este coro se fortalecía. Angiama reconoció así que el coro hablaba de “aquellos que cantan diferente con el objetivo de aceptar la falta de armonía y dejar que otros canten” [la traducción es mía] (Angiama y Butcher 2018, 15). Cada miembro del coro debía acercarse desde una postura más personal a los visitantes en lugar de hacer uso de algún script dado. Sus actividades eran subjetivas, individuales y, por ello, también imperfectas y dependían de las personalidades e intereses de cada miembro del coro en particular (Sepake y Butcher 2018,93-94).

Los pequeños centros de reunión fungieron como espacios de aprendizaje y desaprendizaje que permitían dibujar el conocimiento, discutir distintas perspectivas, abrir posibilidades de diálogo y detonar conversaciones. Por eso, la metodología del coro fue hacer *Spaziergänge* (caminatas) en las que convergieran lo personal, lo comunitario y lo local (Sepake y Butcher 2018, 179). Las caminatas también remitían al pasado de Grecia por ser la práctica característica de los

peripatéticos. A su vez, ellas le rendían homenaje al arquitecto suizo Lucius Burckhardt, quien también entre 1970 y 1980 fue profesor de la universidad de Kassel y defendió el “derecho a la ciudad” mediante la caminata como una estrategia inspirada en aquella de los situacionistas con la “*derivé*” (Sepake y Butcher 2018, 13). Cada caminata que brindaban los coristas era única, funcionaban como formas de navegar de distintas maneras la exposición. Además de sus caminatas regulares, ocho miembros del coro trabajaron de manera organizada, sin ningún pago extra para realizar caminatas inclusivas para personas con discapacidades físicas organizado por Per Busch, un mediador que estuvo desde dOCUMENTA (13) y que es ciego, y Karin Müller, una educadora que casi no cuenta con capacidad auditiva (Angiama y Butcher 2018, 173).

Para Sepake Angiama y Clare Butcher en concordancia con la curaduría, las prácticas de crear y compartir conocimiento se expandieron a lo que el cuerpo nos puede aportar. Para ello hizo uso de la figura de la partitura (*Score*) que estuvo presente principalmente en ciertas obras de *documenta Halle* y que en la mediación permitió experimentar con actos corporales como: gesticular, bailar, caminar, hacer, leer, platicar, estar con otras personas, moverse, etc. (Sepake y Butcher 2018, 182). El programa buscaba posicionar a la experiencia como centro del conocimiento y asumir al cuerpo como un sitio de aprendizaje. De este interés por lo corporal y lo instantáneo como detonantes del conocimiento es que se hicieron varios talleres para los coristas y para los públicos en el marco de d14 titulados “*Schule des Hörens*” (“Escuela de la escucha”) y “*Schule des Gestens*” (“Escuela de los gestos”). Igualmente, se hicieron otros talleres, cursos y seminarios intensivos con artistas de d14 invitados, curadores y pensadores para dialogar en torno a los temas que se trabajaron en esta exposición. Como comenta Sepke Angiama, los primeros aliados para el proyecto educativo fueron las escuelas de arte en Atenas y en Kassel, y algunos de los programas comenzaron a llevarse a cabo desde un año antes (Angiama 2018, 21). Éste fue el caso de la formación de los coristas.

Angiama y Butcher le dieron importancia a crear pequeños espacios que permitieran la intimidad como elemento vital del aprendizaje. “Aprender de cada quien o del otro y mantenerse

abierto al conocimiento requiere que seamos vulnerables, que confiemos y estemos dispuestos a escuchar abiertamente. La intimidad es un clima o una atmósfera que crea familiaridad de manera temporal, una cercanía con el espacio o con las personas.[...]" [la traducción es mía] (Sepake y Butcher 2018, 178). Para generar estos espacios de intimidad se eligió la librería ASFA en Atenas y la cafetería que funcionaba también como librería de los Burckhardt "*Peppermint*" en Kassel. En estas sedes se realizaron varias reuniones con alumnos internacionales, coristas durante su periodo de formación, proyectos en proceso, artistas y personas interesadas que fueran gustosas a compartir, conocer y descansar. "[...] "*Peppermint*" fue un espacio para cocinar, leer, pensar, descansar y recuperarse [...]" [la traducción es mía] (Angiama y Butcher 2018, 15). A su vez, como parte de las prácticas enfocadas a promover encuentros comunitarios nutritivos, Clare Butcher puso en marcha "*Kochenaktionen*" ("Acciones para cocinar") y "*Nourishing Knowledge*" ("Conocimiento que nutre") que se hacían en diferentes lugares de Kassel y que estaban enfocadas principalmente en los habitantes locales de esta ciudad que no se involucraban tanto en esta feria internacional. Estos encuentros tenían como objetivo crear un espacio de confianza e intercambio por medio de reunir a distintas personas para cocinar algún platillo que generalmente era sugerido por el artista invitado. Así se rompían las barreras entre los artistas como representantes internacionales del arte contemporáneo y se establecían puentes de comunicación desde lo cotidiano. De manera similar, se llevó a cabo la iniciativa "*Lose Fäden*" ("Hilos sueltos"), conformada por un colectivo de mujeres –muchas de ellas migrantes– que se reunían semanalmente a coser juntas, y dentro de estas reuniones en alguna ocasiones los artistas se integraban a la práctica o las invitaban a participar en otras obras. Aparentemente, según la publicación de "*aneducation*" hecha un año después, el grupo ha continuado reuniéndose.

Asimismo, se realizó el encuentro "*Under the Mango Tree: Sites of Learning*", que –como narró Sofía Olascoaga en entrevista para este trabajo–, funcionó como un punto de reunión de artistas, curadores, educadores, mediadores e invitados internos y externos a la *documenta* que han

puesto en práctica proyectos, iniciativas y escuelas de diversas latitudes que reflejan los *Shifts* educativos contemporáneos (cambios) en la esfera artística. Éste congregó prácticas radicales de educación que buscaban desestabilizar el canon occidental hegemónico y permitían establecer encuentros afortunados entre el aprendizaje desde el cuerpo y desde el reconocimiento del otro. El grupo convivió durante todo el encuentro, viajaron juntos desde Atenas a Kassel y compartieron prácticas y experiencias. “*Under the Mango Tree*” fusionó la propuesta curatorial sobre educación que estuvo en Atenas, así como diversos talleres dirigidos por los distintos integrantes del grupo y exposiciones de los proyectos.

Con este interés por interconectar lo educativo y lo político, se hizo un estudio de radio abierto y un espacio de escucha bajo la dirección del artista Anton Kats –quien fue invitado especial de “*aneducation*”–, como estrategia de interacción social donde se llevaron a cabo eventos, exhibiciones y transmisiones entre la *documenta* y la ciudad de Kassel (Angiama y Butcher 2018, 228-230). También, en Atenas para el proyecto titulado “*A-letheia*” (que en griego significa verdad, franqueza o sinceridad), se recuperaron dos kioscos que habían sido cerrados después de las medidas de austeridad de Grecia en 2014. Históricamente, los kioscos en Grecia eran muy importantes para el vecindario, ya que se usaban como modelos de negocio para ayudar a los veteranos de guerra de la Segunda Guerra Mundial. Eran negocios locales que pasaban de una generación a otra y, además, permitían crear lazos comunitarios. Por ello, este proyecto de “*A-Letheia*” buscaba revivir los lazos sociales y comunitarios a través de la reactivación de estos dos kioscos con invitaciones a artistas, residentes, transeúntes e iniciativas y organizaciones (Angiama y Butcher 2018, 3-4).

Asimismo, además de todos los talleres y actividades que conformaron el programa educativo y que se integraron perfectamente bien con las exposiciones, se desarrollaron varios materiales complementarios hechos para aquéllos que buscaran profundizar en d14 de manera autónoma. Hicieron así “*Material Matters*” (“El material importa”) que es una enciclopedia virtual de los

artistas que integraron d14 de acuerdo con los materiales que utilizan en su práctica diaria. El “*Laufmappe*” (“Carpeta del caminante”) fue un material desarrollado para maestros que visitaban las exposiciones con grupos y, a su vez, una serie de entrevistas a artistas que sigue vigente en su sitio web.

3.3) La propuesta para *desaprender* (*Verlernen*) de Nora Sternfeld

La propuesta “*aneducation*” fue concebida por Sepake Angiama y Clare Butcher, que la articularon de manera acorde al programa curatorial de Adam Szymczyk, y la enriquecieron mediante diversas teorías del aprendizaje y de la pedagogía, formas de auto-aprendizaje y diferentes innovaciones de varios artistas que estuvieron presentes en las exposiciones. Teóricamente “*aneducation*” tomó como base libros fundamentales de la pedagogía radical, la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire y la “desescolarización” de Ivan Illich (término que proviene de su famoso libro de crítica hacia la educación formal *Deschooling society* escrito en 1970).

A pesar de que las teorías de Sternfeld no fueron mencionadas dentro del programa “*aneducation*”, igualmente resultan de fundamental importancia para entender a la mediación como una práctica crítica y política que deviene del *desaprendizaje*. Sus ideas han sido desarrolladas en múltiples publicaciones que anteceden al inicio de d14 y que por ello pueden dar lugar a entender la relevancia que estas ideas tomaron para el programa de los coristas. En su libro *Das pädagogische Unverhältnis (La desrelación pedagógica)* del año 2009, ella explica a la pedagogía como una práctica en constante cambio y evolución que se deriva, en un principio, de la relación pedagógica que funciona de manera similar a aquella que existe entre el psicoanalista y su paciente. Esta relación se encuentra en una constante retroalimentación, por lo que podemos entender que, aunque la educación formal funciona mediante el establecimiento de una distancia que separa al conocedor y al ignorante, en realidad la educación nunca ha funcionado de manera unidireccional, sino que se desempeña como una calle de doble sentido en la que ambas partes aprenden del otro. Antonio

Gramsci lo explica como una relación activa en la que cada alumno es maestro y cada maestro es un alumno (Sternfeld 2009,12).

Su artículo posterior titulado “*Verlernen Vermitteln*” de 2014 se tradujo en lengua hispana en 2017 en la revista *Errata* como: “*Aprender desaprender*”, que es el mismo año en que Sternfeld asumió el puesto de profesora de los *documenta Studien* (estudios sobre documenta) en la Universidad de Kassel. En este texto hace una lectura de la mediación desde una perspectiva posestructuralista enriquecida con los estudios de gubernamentalidad, el neomarxismo y la teoría de la hegemonía desde Spivak, Gramsci, Rancière y Foucault (Sternfeld 2009, 10).

En los años noventa –en que se enmarca dX–, se comenzó a utilizar la palabra *Vermittlung* en las exposiciones de arte en Europa y se comenzó a introducir al contexto internacional mediante la traducción al inglés “*art mediation*”. Sin embargo, la palabra alemana conlleva en sí una antítesis de la pedagogía del museo y la crítica a la institución que no es perceptible en su traducción. El prefijo de la palabra germana *Vermittlung*: *Ver-* sería equivalente a los prefijos en español *des-* o *en-*, que en realidad resultan contradictorios. Es el mismo que utilizaba Brecht en su *efecto de enajenamiento* “*Verfremdungseffekt*”, o el que aparece en la palabra alemana de *en-amorarse*, *verlieben*. La mediación parece implicar que se encuentra algo previamente establecido de manera concreta y aprehensible que debe ser mediado; y el mediador es quien se hace cargo de transmitir este conocimiento a quien lo desconoce. Sin embargo, en palabras de Sternfeld:

Si tomamos el prefijo *ver-* [des- o en-] en serio, la palabra *ver-mitteln* (des-medar) también tiene que ver con oponerse a una transferencia simple o a una mediación que busca consenso, e implica convertir aquello que se media en objeto de reflexión. De ese modo, al mediar, el conocimiento no sería simplemente pasado a alguien más, sino que podría ser analizado críticamente y quizás incluso sacudido. [...] En el centro mismo del concepto de mediación del arte, debe abrirse un espacio para el disenso, unido a la disposición de que siempre pueda suceder algo inesperado. (Sternfeld 2017, 48).

Es por esto que la aparición de la mediación desde dX trajo consigo un planteamiento deconstructivista que permite la transformación y el entendimiento de algo que no es completamente traducible (Sternfeld 2019, 2).

La mediación artística tiene implícita una crítica al aprendizaje que está inserto en la teoría poscolonial que analiza el aprender como el resultado de las relaciones hegemónicas que coloca a la teoría política como pedagogía. Como comenta Gramsci: “Toda relación de hegemonía es necesariamente una relación pedagógica” [citado por Sternfeld 2009, 60]. De esta manera el aprendizaje nos enseña quiénes somos “nosotros” y quiénes son los “otros”, que deviene de las relaciones históricas que han construido a un ser Otro deficiente por medio del racismo, el capitalismo y la hegemonía. Con ello, al poner en ejercicio este conocimiento, nos transformamos en *performers* de las relaciones de poder ya existentes (Sternfeld 2017, 50-52). Por ende, queda claro que en nuestra cultura la educación y las relaciones de poder están íntimamente ligadas; ahí radica la importancia de cuestionar y modificar el aprendizaje.

Como lo ha investigado profundamente Carmen Mörsch, la educación artística desde sus comienzos “[...] fue un espacio para la articulación de contra narrativas y para pugnas por justicia, participación y redistribución. Aunque está determinada también por las relaciones de poder, el colonialismo y la devaluación del otr@. Para romper eso, tendría que hacerse un trabajo de decolonización” (Mörsch 2017a, 20).

De esta manera, “El método de enseñanza de Jacotot” del que habla Rancière en su libro *El maestro ignorante* muestra que el aprendizaje es posible sin la reproducción permanente de la superioridad y de la inferioridad debido a la igualdad de inteligencias. Estas ideas fueron fuertemente influenciadas por el trasfondo de la Revolución Francesa que había acontecido recientemente y que lo influyó para pensar que todos los seres humanos cuentan con una igualdad de inteligencias. En 1818 este diplomático francés, Joseph Jacotot, tuvo que dejar su tierra natal y refugiarse en los Países Bajos, donde trabajó como lector de literatura francesa en la Universidad de Lovaina. A través de estas clases, que resultaban complejas por su desconocimiento del idioma de sus alumnos, él usó un libro traducido en donde aparecían ambos idiomas con el objetivo de enseñar desde su propio desconocimiento (Rancière 2003,). Él prescindió de la lógica de la explicación

porque aunque ésta funge como un proceso constitutivo y necesario del aprendizaje tradicional, también contribuye a fortalecer una lógica de adoctrinamiento que acentúa la distancia jerárquica entre el maestro y el alumno por medio de la obediencia, y que por lo tanto así continuaría reproduciendo las relaciones de poder (Sternfeld 2009, 28).

Las propuestas por cambiar este paradigma de educación desde la teoría poscolonial de Spivak propone “usar la Ilustración europea desde abajo”. Ella utiliza el término “ab-usar” para indicar el doble vínculo de los poscoloniales y los emigrantes metropolitanos frente a la Ilustración, ya que ésta llegó tanto a los colonizadores, como a los colonizados mediante el uso de la violencia y el racismo colonizador (Spivak 2017, 20-21). Por ello, su propuesta por *desaprender* asume que “debemos *desaprender* activamente las diferencias dominantes y las consabidas relaciones de poder, trabajando desde los márgenes.” (Sternfeld 2017, 52). *Desaprender* implica aprender analíticamente cómo funciona el aprendizaje racista, hegemónico, moderno y excluyente para poder transformarlo.

En la conformación de la propuesta por *desaprender* encontramos el concepto al que apunta la crítica a la educación formal de Rancière en su libro antes mencionado. Él señala que la educación debería encaminarnos hacia la emancipación para lograr una auto apropiación del conocimiento. Sternfeld señala que probablemente la postura de Rancière se vio influenciada por la postura política y social del planteamiento de Marx en “Sobre la cuestión judía”, en el que dice “Tenemos que auto emanciparnos antes de poder emancipar a otros” [citado por Sternfeld 2009, 50]. Con ello Nora establece:

Para la política de tolerancia que estableció Josef II de Austria durante el s.XVIII, “la emancipación significó la equiparación de derechos y la adaptación a la sociedad mayoritaria con un aumento de la eficiencia y control de la población.” A partir del siglo XVIII, el significado del término emancipación cambió: ser liberado implicaba que se había ejercido una auto liberación política y comunitaria. Marx creía que quien no se emancipara por sí mismo, no podría ser emancipado por otros. Hasta cierto punto, con ello ya estaba cuestionando el paternalismo social en la retórica emancipadora. El escepticismo marxista sobre la política de defensa se vuelve aún más claro en el famoso dicho de la auto liberación de la clase trabajadora: << La liberación de la clase trabajadora debe ser la causa de la misma clase trabajadora >> [la traducción es mía] (Sternfeld 2009, 50-51)

La emancipación debe llevarse a cabo de manera personal para conducir a una autoliberación y a un auto empoderamiento.

Es así que la palabra que utiliza Sternfeld en conjunto a la de mediación (*Vermittlung*) contiene el mismo prefijo (*Ver-*) que ayuda a complejizar el concepto; la palabra es *Verlernen* que quiere decir *desaprender*. Ella relaciona ambas ideas para establecer a la mediación como una forma de conocimiento que permite “desaprender los propios privilegios” mediante un proceso político colectivo (Mörsch 2017A, 20) que detone procesos de conocimiento compartido para permitir que se convierta en una práctica transformadora y emancipadora (Mayo 2006, 22).

3.4) Problemáticas y críticas ante *documenta 14*

“the commercialization of mediation through third-party contracts that puts freelancers in precarious conditions and gives a price to neoliberalism’s stake in education. The position of freelancers like the Chorus members incited furious negotiations within documenta 14 on its overall structure.” (Angiama 2018, 20)

d14 fue fuertemente criticada desde sus primeros anuncios por sacar a *documenta* de su ciudad natal. Al final del evento de 163 días en Atenas y Kassel, se hizo público un escándalo por haber tenido un déficit de \$6.3 millones de euros por el que se culpabilizó a su director artístico. A su vez, Symczyk hizo público su desacuerdo debido a que a él no se le mostró el reporte de auditoría que explicaba dicho déficit. Esto levantó aún más revuelo al anunciarse en medios de comunicación internacionales que esto podría causar que no se le diera continuidad a esta feria de más de 60 años de antigüedad (Perlson 2017). Sin embargo, el especialista alemán de los estudios sobre la *documenta*, Harld Kimpel, señaló en su reciente artículo “*The Avant-Garde Gets Kassel’s Cash Registers Ringing*”. *On the Discovery of documenta as an Economic Factor*” (“La vanguardia hace sonar las cajas registradoras de Kassel. Sobre el descubrimiento de la *documenta* como un factor económico”) que este tipo de aseveraciones que ponen en duda la permanencia de la

exposición forman parte de su propia historia, ya que se formularon desde su primera edición. Desde entonces, también se hicieron múltiples propuestas por relocalizar a la *documenta* en otras locaciones; como fueron que desde dII la propusieron para Fráncfort; después Sandberg la quiso llevar a Ámsterdam; tiempo después se corrieron rumores de que se llevaría a Berlín, a Hannover o a Munich; y luego inclusive Bode negoció con los museos de Nueva York y Pittsburg para co-organizar la exposición entre EUA y Kassel. Ninguna de estas alternativas fue aceptada por los representantes municipales de Hesse debido a que ella constituye un factor económico determinante para esta ciudad, “casi no existen otros ingresos en Kassel que aporten tanto dinero a esta ciudad, como nuestro compromiso con *documenta*” [La traducción es mía] (Kimpel 2018, 8). Como Kimpel señala, aún hacen falta más estudios que nos hagan entender los efectos económicos que estos eventos traen en las ciudades en que se llevan a cabo, ya que es una industria que hace que el turismo, el ocio y la cultura se conjunten. Así, es posiblemente este factor el que hizo que desde 1959, las diversas asociaciones gremiales de Hesse –que al mismo tiempo reconocieron oficialmente a Bode–, solicitaron que esta feria se repitiera de manera regular (Kimpel 2018, 6).

En 2017, el escándalo del déficit de d14 explicaba que su estancia en Atenas era el motivo causante de su fracaso. De no haberse realizado en Atenas, al contrario, hubiera tenido una importante ganancia (Perlson 2017). Con todo el revuelo que estas noticias despertaron, Symczyk acusó a la mesa directiva de *documenta* de “fabricar” esta controversia y crear un “escándalo controlado” sin tener realmente razones sólidas para tales denuncias (Perlson 2017). Ahora, a cuatro años después de que se llevó a cabo d14, y a un año para la apertura de d15 –para la que ya se anunció al colectivo *Ruangrupa* como equipo curatorial de *documenta* 15–, podemos suponer que esta noticia del déficit fungió a manera de escándalo para asegurar que *documenta* permanezca en su ciudad natal en las siguientes ediciones. Si bien la mediación en *documenta* es bastante compleja –tanto por ser una exposición demasiado grande e inabarcable para el visitante promedio, como por

involucrar las relaciones entre la institución y las pretensiones antipedagógicas emancipadoras–; d14 agravó estas problemáticas al extenderse a Atenas.

La segunda crítica que me parece de particular importancia en este ensayo es el de el carácter paradójico de esta muestra. La llegada de *documenta* a Atenas estuvo cargada de fuertes acusaciones en las noticias internacionales y en intervenciones callejeras en Atenas que denunciaban su inconformidad con darle bienvenida a esta exposición de arte internacional. Entre estos inconformismos se tomó el acrónimo despectivo “*Crapumenta*” para evidenciar que esta feria –proveniente de la hegemonía de Europa–, no era bienvenida en esta ciudad que sufría una creciente crisis económica y humanitaria. En la exposición de la Universidad de Atenas, así como en las calles de Atenas, se encontraron también varios graffitis e intervenciones, como uno que decía: *DEAR DOCUMENTA I REFUSE TO EXOTICIZE MYSELF TO INCREASE YOUR CULTURAL CAPITAL*¹² (Días 2019, 131), y que terminaba por denunciar a la muestra como un atentado más del imperialismo cultural alemán o del “turismo de miseria” que promovía que los turistas fueran a conocer cómo es la vida de esta ciudad en crisis.

[...] si uno de los temas era la crítica poscolonial, el que la *documenta* llegara a Atenas con un equipo externo de curadores institucionalizados, con un modo de hacer y de pensar imperialista (una muestra colosal con más de 100 artistas con una duración de 163 días que es inabarcable para cualquier visitante), la *documenta* era en sí misma un evento colonial. Aunque Adam Szymczyk intentó crear un programa público donde participaran artistas locales, muchos de ellos no dejaron de sentir la muestra como algo lejano, pues no todos pudieron participar ahí; por ello, la *documenta* se sintió como algo implantado en su país, no como una colaboración sino como una forma de explotación. (Díaz 2019, 131)

Por otro lado, la mediación artística que cuenta con este carácter de autocrítica a la educación formal y a la institución fue nuevamente motivo de múltiples denuncias y críticas por parte de los trabajadores que se manifestaron en contra. El equipo de mediadores se organizó de manera autónoma para crear dos publicaciones independientes conformadas por artículos con diversas

¹² En español se traduciría: “Querida *documenta*, me niego a exotizarme a mi mismo para incrementar tu capital cultural.”

temáticas y puntos de vista relativos a sus experiencias en d14. Entre ellas, así como en la publicación de “*aneducation*”, son interesantes los comentarios que rescata Maximilan Gallo en torno a las expectativas de los visitantes por recibir una visita guiada (*Führung*) en sentido tradicional y las dificultades que representa para los coristas hacer que los visitantes participen en el diálogo (Gallo 2017, 8-9). Asimismo, algunas otras opiniones dentro de la publicación hablan en torno a la precarización laboral, las actividades y talleres que fueron organizadas por el coro y también las inconsistencias entre la teoría y la práctica de la mediación (Die Arbeitsgruppe 142). Esta publicación enfatizó así que el coro está conformado por muy diversas voces que en conjunto crean una polifonía.

La corista y mediadora alemana Esther Poppe comentó en diálogo para esta investigación la complejidad que implicó llevar todas las teorías de la mediación educativa a la praxis. En el programa de formación previo a la apertura de *documenta*, se hicieron dinámicas experimentales que involucraban algunos intereses curatoriales de esta exposición para la práctica de mediación, como por ejemplo: el desenvolvimiento de las *scores* (partituras) en el espacio físico, el uso del cuerpo y la *performatividad*, y el acercamiento subjetivo desde el desconocimiento. Sin embargo, el tiempo limitado de las mediaciones, el contar con grupos diversos y en ocasiones disímiles entre sí, las condiciones de precariedad laboral y las expectativas que tienen los visitantes por obtener información; hicieron que la mayoría de los *Spaziergänge* funcionaran a manera de visita guiada en un sentido más tradicional. Es así que las condiciones de la exposición –en sus dimensiones, sus temas, sus condiciones laborales, sus pretensiones de negocio, etc.–; y la práctica de la mediación – como una praxis indeterminada, experimental, crítica, deconstructiva, lúdica y subjetiva–, se oponen y limitan entre sí.

En esta ocasión se formó un colectivo de mediadores llamado *d14_workers* y algunos otros

portaron bolsas de mano que decían “*feel free to ask me about my labour conditions*”¹³ con lo que ponían en evidencia tanto su inconformismo con su situación laboral ejercida mediante *Outsourcing*, como el interés por hacer público y debatible este asunto. Con esto quedó en evidencia que la visión hegemónica contra la cual luchaba la d14 permeaba la misma estructura laboral de los mediadores.

Conclusiones:

En este ensayo analicé la congruencia de la propuesta de mediación educativa de d14 en relación a las anteriores iniciativas de índole educativo y pedagógico que ha tenido *documenta* desde su fundación. Hemos visto que la historia de esta exposición ha estado determinada por una perspectiva educativa y pedagógica, ya que su fundación se derivó de un fuerte interés educativo por modificar el entendimiento del arte moderno vanguardista en Alemania, que previamente había sido denigrado bajo el nacional socialismo. Posteriormente, cada *documenta* ha contado con diversos modelos de mediación –como curaduría, mediación educativa, etc.– que, aunque no se reconocían como tal, sí han contenido un carácter de crítica institucional hacia el concepto de arte y de la historia del arte como fueron previamente concebidos en Alemania.

La d14 “*Von Athen Lernen*” no fue la excepción, ya que asumió un rol político y se visualizó como un potencial de cambio ante las crisis globales del momento. Fue una propuesta curatorial que desafió el concepto de aprendizaje tradicional y cuestionó los procesos de producción de saberes en occidente. Su enfoque postcolonial permitió abrir diferentes líneas de investigación que actualmente intentan deconstruir a la misma exhibición. Con ello se ha reconocido que la visión del arte moderno durante las primeras ediciones de *documenta* se sumó a las iniciativas de los Aliados que, a través de las leyes de “*Entnazifizierung*” (“desnazificación”) buscaron, tanto liberar a la sociedad

¹³ En español se traduciría: “Siéntase libre de preguntarme por mis condiciones laborales”

de las políticas, personajes e ideologías Nazis, como crear un rechazo general hacia el socialismo. De esta manera, el interés educativo de las primeras exposiciones buscaron liquidar la perspectiva Nazi mediante los intereses políticos y educativos de los Aliados.

Acorde con esto, también se han iniciado investigaciones sobre el pasado Nazi de algunos de sus miembros fundadores. Tal es el caso de las recientes publicaciones de *documenta Studien* en torno al pasado oculto de Werner Haftman y su participación en el programa “*Kunstschutz*” (“protección de la cultura”), como miembro del partido Nazi para confiscar obras en Italia bajo el pretexto de proteger, preservar y almacenar la herencia cultural de este país. Por eso se han abierto indagaciones en torno a los intereses que la apertura de *documenta* pudo tener para funcionar como una lavadora que se dedicó a blanquear el pasado Nazi de estos personajes (Buurman 2020,3).

En torno a la revisión histórica de las propuestas educativas de *documenta*, aún queda mucho por analizar con respecto a la *Besucherschule* de Bazon Brock, ya que en la historia de *documenta* parece ser el modelo más cercano al de la pedagogía dentro del museo tradicional. Sin embargo, es interesante que, como él fue un artista del fluxus, la *Besucherschule* fue una práctica que se colocó entre los límites del arte y el anti-arte desde la definición de Maciunas sobre el fluxus. El impulso de crítica institucional que Beuys y Kaprow demostraban en sus obras, también estuvo presente en las de Brock. Asimismo, es también importante enfatizar que el reconocimiento que hizo Brock al introducir un espacio para el público que le permitiera pensar, aprender y dialogar sobre el arte de *documenta*, surgió por reconocerlo como una necesidad cuando ésta empezó a exponer arte contemporáneo estadounidense que le resultaba ajeno al público alemán. Las reflexiones filosóficas de Brock puestas en práctica en la *Besucherschule*, hacían una revisión de los cambios que se vivió en el arte contemporáneo desde los 60 y que contribuían a generar distintas formas de intermediación entre el público y el significado de la obra. Así, estas diversas mediaciones eran: el cambio de materialidad; la interacción con el público que el performance y el fluxus requieren; la selección de obras que hacen los curadores en las exposiciones temáticas; así como la educación y

los conocimientos previos que tiene el público sobre arte. Precisamente por ello, Brock enfatiza que la educación ha perdido vigencia con respecto a la producción visual de los 60 y 70, y destaca que ésta debe actualizarse e incluir el pensar desde las imágenes. En este sentido, la *Besucherschule* fue una apuesta por establecer puentes de contacto con el público en esta época de transición del arte moderno al contemporáneo, mucho antes de la aparición formal de la mediación y del “giro educativo en las prácticas curatoriales”.

Al derivarse de las tendencias artísticas críticas como el fluxus y el performance, la *Besucherschule* contenía en su núcleo un carácter de crítica institucional que, a lo largo de los 90, definió a la mediación educativa en Europa. Es importante hacer énfasis en que, como Sternfeld ha señalado, la mediación (*Vermittlung*) se posicionó desde los años 1990 como una propuesta distinta a aquella de la pedagogía del museo y con un sentido de crítica que desafortunadamente es lo que contribuyó a su precarización laboral (Die Arbeitsgruppe 2017).

Por otro lado, es relevante notar que d14 se llevó a cabo nueve años después del “giro educativo en las prácticas curatoriales” de 2008, y por ello el presente ensayo me permitió cuestionar la relevancia que éste conservó para las exposiciones posteriores. A través de la revisión histórica de la educación en *documenta*, me atrevo a decir que las nociones que Irit Rogoff anunció como las que dieron lugar al “giro” habían ido apareciendo paulatinamente desde mucho antes de lo que ella menciona. En *documenta* podemos aludir a distintos atributos que se han ido sumando y que lo constituyeron. Éstos muestran también algunos de los cambios que la educación y la pedagogía han tenido en los dispositivos de exhibición de arte contemporáneo, como por ejemplo: desde dIV apareció la *Besucherschule* de Bazon Brock, que hizo uso de la práctica anti-artística del fluxus como mediación para arte posmoderno; dV –al contar con Harald Szeemann como secretario general–, es uno de los más famosos ejemplos donde la figura del curador funge como mediador; las obras de Beuys en *documenta* se accionaban por medio de la horizontalidad del mediador con el público, la *performatividad* y el crear comunidad como práctica artística; desde dX se integró el

enfoque poscolonial en el planteamiento curatorial que se alió a la propuesta educativa, además se sumó la concepción del espacio de exposición como uno para crear conversación; desde d12 también se recurrió a crear conexiones con el medio local para las prácticas de mediación, lo cual ha seguido utilizándose en d(13) y d14.

Rogoff, al anunciar el “giro”, visibilizó la necesidad de establecer horizontalidad entre la curaduría y la educación, ya que ambas prácticas constituyen parte esencial de las exposiciones de arte contemporáneo. Quizás lo que aún hace falta accionar para los detonantes del “giro” en *documenta*, son algunas nociones que Mörsch señaló en d12. Lo fundamental es que la mediación aún está pendiente de ser reconocida como una práctica autónoma en el campo curatorial, para que exista una horizontalidad entre ésta y la curaduría. En sus distintas ediciones, desde d12 a d14, podemos ver que la mediación representa un conflicto que se divide entre fungir como un mecanismo que forma parte de la institución internacional –y que a su vez funciona como negocio–; ser parte de los servicios que ofrece la institución para brindar información de manera tradicional unidireccionalmente a sus visitantes; formar parte de la oferta artística y de eventos de la exhibición; o ser una estrategia crítica de producción de conocimiento cuya meta es la emancipación. Si bien en algunas ocasiones la mediación sigue creando conflictos para el público que espera obtener una visita guiada en el sentido más tradicional como parte de los servicios que se pagan de la exhibición, también hay grupos que se adaptan, fluyen y aprecian las propuestas experimentales y dialógicas de cada mediador.

Para desarrollar dicho “giro” en d12 fue fundamental el ejercicio de autocrítica que surgió desde la misma institución hacia su propio aparato institucional, lo que permitió cuestionar a la estructura como sistema. Éste es aún un ejercicio único en su tipo que no se ha repetido. Por el contrario, el escándalo del déficit de d14 y la falta de diálogo para su solución, dejaron en evidencia que esta institución y aquellos a quienes les pertenece no están en una posición de consenso ni de autocrítica. A pesar de que d14 aconteció de manera posterior a la propuesta de Carmen Mörsch en

d12, queda de manifiesto que, en la práctica, la mediación educativa aún no es tan radical como pretende.

En d14 los elementos que constituyeron el “giro” están distribuidos desde la dirección curatorial –cuyo tema ya problematizaba las formas de construcción de saberes–, el programa público –con su interés por crear conversación mediante un enfoque decolonial–, el programa educativo –que contó con un fuerte bagaje teórico, así como el ímpetu por mostrar la diversidad de prácticas actuales de educación artística radical–, y el programa de mediación –que en su desarmonía permitió que cada corista creara diversas propuestas para los públicos cercanas al *performance*, el uso del cuerpo, el diálogo y la experimentación–.

La crítica al colonialismo, a las exclusiones y a las jerarquías que la nueva museología evidenció dentro del museo público permitió reconocer las relaciones de poder y de verdad. Acorde con esto, d14 buscó adaptarse a las circunstancias políticas migratorias para constituirse como un dispositivo de exhibición de arte contemporáneo “después de lo moderno” distinto de aquél que Tony Bennet había evidenciado en “El complejo exhibicionario”. Con ello, y siguiendo la tesis de Ayçe Gülec, la exposición –especialmente en la sede de *Neue Hauptbahnhof*, que estaba en el barrio migratorio de Kassel–, se intentó transformar en un museo en una sociedad migrante que contemplara a las audiencias más excluidas del sector cultural. Por otro lado, al exponer el caso de Halit Yozgat permitió que el gobierno alemán reabriera los procedimientos legales y tomara el video de *Forensic Architecture* “77SQM_9:26MIN” como evidencia para hacer visible, y por lo tanto negociable, lo que antes había sido negado, con lo que la exposición se transformó en un espacio de negociación.

Debido al enfoque postcolonial de d14 y sus intereses por aprender y *desaprender*, me remito a un antecedente del museo moderno del estilo de “El complejo exhibicionario”:

Un informe de 1936 elaborado por un comité encargado de examinar la situación de los museos en la India, se quejó de que el problema museológico más grave del país era que grandes multitudes de personas analfabetas acudían en masa a los museos no a “saber”, sino a “asombrarse”. De hecho, el término coloquial indostaní para los

museos era *ajab-ghar* o “casa de las maravillas”. El informe llegaba a la conclusión de que la única manera de mejorar los museos, la asistencia a los mismos y la apreciación del arte y la cultura en la India era desalentar a los analfabetos errantes y hacer de los museos lugares en los que se crearan sujetos modernos apropiadamente “conscientes”: los conocedores futuros. Desde ese día, los museos de la India se han convertido en sepulcros. (Raqs Media Collective 2014, 12)

Así, la mediación educativa contemporánea parece tener reminiscencias de estos antecedentes del museo moderno. La mediación nos invita a asumir una postura de incertidumbre dentro del museo para estar abiertos a la experimentación y al diálogo, implica dejarnos asombrar nuevamente ante lo que no conocemos, pero que es aquello en lo que sí podemos vernos reflejados.

El bagaje teórico de aprender y *desaprender* de d14 fue un catalizador que intentaba dejarnos empapar por la duda, romper las jerarquías dentro de la exposición, de sus mediaciones y de sus plataformas de intercambio, para así involucrarnos en una relación problemática en la que nos cuestionemos a nosotros mismos en un proceso colectivo encaminado a la transformación.

Bibliografía:

Libros:

- Angiama Sepake, y Butcher, Claire, et. al. *aneducation documenta 14*. Berlín: Archive Books, 2018.
- Bourriard, Nicolas. *Estética relacional*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora, 2008.
- Cervetto, Renata, A. López, Miguel. *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. San José, Costa Rica: TEOR/ÉTICA, 2016.
- Dewey, John. *El arte como experiencia*. Barcelona: Editorial Paidós, 2008.
- Chávez Mac Gregor, Helena. *Insistir en la política, Rancière y la revuelta de la estética*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2018.
- Díaz, Yunuen. *SUR. La verdadera historia falsa de la documenta 14*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura, INBAL, 2019.
- Documenta X-The Book. Pol/Étics*. Alemania: Hatje Cantz verlag, 1998.
- Foucault, Michel. *Defender la sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Traducción de Jorge Mellado. Ciudad de México. Siglo XXI, 2016.
- Filliou, Robert. *Teaching and Learning as Performing Arts*. Colonia y Nueva York: Edited by Kasper König, 2013.
- https://monoskop.org/images/9/93/Robert_Filliou_Teaching_and_Learning_as_Performing_Arts.pdf
- Koh, Yul; Gallo, Maximilian; et. al. *Dating the Chorus. Ausgabe 1*. Eine selbstverlegte, unabhängige Publikation zur Kunstvermittlung, 2017.
- https://issuu.com/datingthechorus/docs/dating_the_chorus_1
- Mbembe, Achille. *Necropolítica*. España: Editorial Melusina, 2006.

- Mignolio, Walter. *Habitar la frontera. Sentir y pensar la decolonialidad*. Editado por Francisco Carballo y Luis Alfonso Herrera Robles. España: Edicions Bellaterra, S.L., 2015.
- Mörsch, Carmen. *Contradecirse a una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde la mediación en documenta 12*. Traducido por Nora Landkammer, Javier Rodrigo y Camila Molestina. Quito: Co-editor Javier Rodrigo, 2015.
- O'Neil, Paul y Wilson, Mick. *Curating and the Educational Turn*. Reino Unido: De Appel Arts Centre, 2010.
- Ranciére, Jacques. *El maestro ignorante*. Traducción de Núria Estrach. España: Editorial Laesrtes, 2002.
- Spivak, Gayatri. *Una educación estética en la era de la globalización*. México: Siglo XXI editores, 2017.
- Sternfeld, Nora. *Das pädagogische Unverhältnis. Lehren und lernen bei Ranciére, Gramsci und Foucault*. Austria: Verlag Turia + Kant, 2009.
- Sternfeld, Nora, et. al. *It's all mediating. Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context*. Inglaterra: Cambridge Scholars Publishing, 2013.
- Szymczyk, Adam, et. al. *Documenta 14 Reader*. editado por Adam Szymczyk y Quinn Latimer. Kassel, Alemania: gGmbH, Kassel y Prestel Verlag, Munich, London New York, 2017.

Artículos de libros:

- Amieva, Mónica. "La dimensión pedagógica de las vanguardias presituacionistas." En *LA CREACIÓN HOY: PERSPECTIVAS POSHUMANISTAS*, p 41-60. México: Editorial Itaca, 2018.
- Arendt, Hannah. "Approaches to "The German Problem" Restoring the Old Europe." En *Pol/Etics. Documenta X-The Book*, editado por cantz, 54-59. Alemania: Hatje Cantz verlag, 1997.
- Belting, Hans. "El culto tardío a la modernidad: Documenta y el arte occidental." En *La historia del arte después de la modernidad*, p 57-64. México: Universidad Iberoamericana, 2010.
- Belting, Hans. "El sentido de la historia de arte en la cultura contemporánea." En *La historia del arte después de la modernidad*, p 23-34. México: Universidad Iberoamericana, 2010.
- Bennett, Tony. "Exhibition, Truth, Power: Reconsidering "The Exhibitionary Complex"." En *documenta 14 Reader*, editado por Adam Szymczyk y Quinn Latimer, p 339-352. Kassel, Alemania: gGmbH, Kassel y Prestel Verlag, Munich, London New York, 2017a.
- Bennett, Tony. "The Exhibitionary Compex." En *documenta 14 Reader*, editado por Adam Szymczyk y Quinn Latimer, p 353-400. Kassel, Alemania: gGmbH, Kassel y Prestel Verlag, Munich, London New York, 2017b.
- Bishop, Claire. "Proyectos pedagógicos: ¿Cómo hacer vivir una clase escolar como una obra de arte?." En *Infiernos artificiales. Arte participativo y políticas de la espectaduría..* México: Editorial t-e-e oría, 2016.
- Brock, Bazon. "Ein neuer Bildkrieg." *Ästhetik als Vermittlung*, editado por Karla Fohrbeck. Alemania: DuMont Verlag, 1977. <https://bazonbrock.de/werke/detail/?id=54§id=380#sect>
- Brock, Bazon. "Man sollte zwei Documentas veranstalten." *Ästhetik als Vermittlung*, editado por Karla Fohrbeck. g. Alemania: DuMont Verlag, 2006. <https://bazonbrock.de/bazonbrock/aktionen/besucherschulen/>
- Brock, Bazon. "Das sprechende Bild ist da." En *Ästhetik als Vermittlung*, editado por Karla Fohrbeck. Alemania: DuMont Verlag, 1977. <https://bazonbrock.de/werke/detail/?id=54§id=379#sect>
- Buergel, Roger M. "The origins." En *Documenta Magazine No1 -3, 2007 READER*, p 25-39. Alemania: Taschen, 2007.
- Derieux, Florence. "Interview with Co-Curators: Jean-Christophe Ammann, Bazon Brock, François Burkhardt, and Johannes Cladders." En *Harald Szeemann. Individual Methodology*, editado por Florence Derieux, p 132-138. Suiza: JRP Ringier Verlag, 2008.

<https://bazonbrock.de/werke/detail/?id=3416>

- Ferreira da Silva, Denise. "Unpayable Debt: Reading Scenes of Value against the Arrow of Time." En *The documenta 14 Reader*, editado por Adam Szymczyk y Quinn Latimer, p 81-112. Kassel, Alemania: gGmbH, Kassel y Prestel Verlag, Munich, London New York, 2017.
- Hütte, Friedhelm. "Arte=Capital. Joseph Beuys, sus alumnos y la colección Deutsche Bank." En *Beuys y más allá. El enseñar como arte*, editado por Deutsche Bank, p 9-17. México: Museo Universitario de Arte Contemporáneo, 2010.
- Khan, Hassan. "A simple Turn: Notes on an Argument." En *Curating and the Educational Turn*, editado por Open Editions/ de Appel, p 118-123. Reino Unido: De Appel Arts Centre, 2010.
- Landkammer, Nora. "Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa." *Contradecirse a una misma. Museos y mediación educativa crítica. Experiencias y reflexiones desde la mediación en documenta 12*, edición en español Alejandro Cevallos y Anahí Macaroff, p 22-37. Quito: Mediación comunitaria, hdk, Another Roadmap School, 2015.
- Lind, María. "Why Mediate Art?." En *Ten Fundamental Questions of Curating*, edited by Jens Hoffmann, p 99-126. Milan, Italia: Contrapunto S.R.L., 2013.
- Lorey, Isabell. "Presentist Democracy: Reconceptualizing the Present." En *documenta 14 Reader*, editado por Adam Szymczyk y Quinn Latimer, 169-202. Kassel, Alemania: gGmbH, Kassel y Prestel Verlag, Munich, London New York, 2017.
- Medina, Cuauhtémoc. "George Maciunas: El Anti-Kant: Notas sobre el proyecto anti-artístico de fluxus (1961-1966)." En *La abolición del arte. XXI Coloquio internacional de historia del arte*, p 653-691. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1998.
- Mörsch, Carmen. "At a crossroads of four discourses. Documenta 12 Gallery education between affirmation, reproduction, deconstruction, and transformation." En *Documenta 12 Education 2*, editado por Carmen Mörsch, p 9-31. Zúrich-Berlín: Diaphanes, 2009.
- Raqs Media Collective. "Maravillosa Incertidumbre." En RAQS MEDIA COLLECTIVE. ESTÁ ESCRITO PORQUE ESTÁ ESCRITO, p 7-12. España: MUAC, Museo Universitario de Arte Contemporáneo, 2014.
- Ray, Gene. "Joseph Beuys and the After-Auschwitz Sublime." En *Joseph Beuys: Mapping the Legacy*, editado por Gene Ray, p 55-74. Nueva York: D.A.P./Distributed Art Publishers, Inc. y The John and Marble Ringling Museum of Art, 2001.
- Reynoso Pohlenz, Jorge. "Beuys y más allá + Coordenadas, Marios Rangel Faz – Dos visiones del vínculo entre arte y enseñanza." En *Beuys y más allá. El enseñar como arte*, editado por Deutsche Bank, p 10-12. México: Museo Universitario de Arte Contemporáneo, 2010.
- Richter, Petra. "Joseph Beuys como maestro –Desafío para el hallazgo de sí mismo." En *Beuys y más allá. El enseñar como arte*, editado por Deutsche Bank, p 19-25. México: Museo Universitario de Arte Contemporáneo, 2010.
- Rogoff, Irit. "Turning." En *Curating and the Educational Turn*, editado por Open Editions/ de Appel, p 32-46. Reino Unido: De Appel Arts Centre, 2010.
- Sato, Hansel. "Performing essentialism at documenta 12". En *Kunstvermittlung als gesellschaftliche Praxis*, 2009.
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjZkazQnKLPahVDWK0KHUjUCi4QFjAAegQIARAB&url=http%3A%2F%2Fwww.hanselsato.com%2Fpdf%2FKunstvermittlung.Publikation.pdf&usq=AOvVaw1-0X_DJ11KaJuqN_2xsMEZ
- Szymczyk, Adam. "14: Iterability and Otherness-Learning and Working from Athens." En *The documenta 14 Reader*, editado por Adam Szymczyk y Quinn Latimer, p 17-42. Kassel, Alemania: gGmbH, Kassel y Prestel Verlag, Munich, London New York, 2017.
- Viveros-Fauné, Christian. "Yo quiero a América Latina y América Latina me quiere a mi: Pedagogía como práctica o Joseph Beuys, artista y maestro vuelve a casa." En *Beuys y más allá. El enseñar como*

arte, editado por Deutsche Bank, p 27-32. México: Museo Universitario de Arte Contemporáneo, 2010.

Winckelmann. "Reflexiones sobre la imitación del arte griego en la pintura y la escultura". En *Belleza y verdad. Sobre la estética entre la Ilustración y el Romanticismo*, p 79- 102. Barcelona: Alba. 1999.

Zuschlag, Christoph. "An "Educational Exhibition" The Precursor of Entartete Kunst and Its Individual Venues." En *Degenerate Art. The Fate of the Avant Garde in Nazi Germany*, Edited by Susan Caroselli, p 83-104. Los Angeles County: Museum of Art, 1991.

Artículos de revistas y periódicos:

Angiama, Sepake y Kats, Anton. "ANEDUCATION" – DAS VERMITTLUNGSKONZEPT DER DOCUMENTA 14. Laboratorium und Spaziergang – Zu den Workshops für Schulklassen." *VON DER DOCUMENTA LERNEN? TRANSKULTURELLE PERSPEKTIVEN IN DER KUNST UND KUNSTVERMITTLUNG, Tagung zur documenta 14 Von Athen Lernen*, (23 junio 2017): p 14-20.

Arend, Ingo. "Braune Schatten über der documenta in Kassel." Deutsche Welle, (23 de febrero de 2020), <https://www.dw.com/de/braune-schatten-%C3%BCber-der-documenta-in-kassel/a-52463373>

ArtReview. "Documenta 14 Curators Respond to Criticism." *ArtReview*, (14 de septiembre de 2017). <https://artreview.com/news-14-sept-2017-documenta-14-curators-respond-to-criticism/>

Bal-Blanc, Pierre; Fokidis, Marina; Latimer, Quinn; Makris; Yorgos y Minujín, Marta. "What Foundations Have Been Laid for Them: The Building and Burning of Knowledge." *South as a State of Mind*, Issue #6 [documenta 14 # 1] https://www.documenta14.de/en/south/29_what_foundations_have_been_laid_for_them_the_building_and_burning_of_knowledge

Biryukova, Marina. "Bazon Brock's Visitor's School on Documenta in Kassel: Training for Reception of Contemporary Art." *Wiley Online Library*, (23 September, 2018). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/jade.12172>

Biryukova, Marina. "Reconsidering the Exhibition *When Attitudes Become Form* Curated by Harald Szeemann: Form Versus "Anti Form" in Contemporary Art". *Journal of Aesthetics & Culture*, (27 September, 2017)

Buurman, Nanne. "Northern Gothic: Werner Haftmann's German Lessons, or A Ghost (Hi)Story of Abstraction" *documenta studies #11*, (diciembre de 2020).

Buchloh, Benjamin. "ROCK PAPER SCISSORS." *ARTFORUM*, (septiembre de 2017). <https://www.artforum.com/print/201707/benjamin-h-d-buchloh-on-some-means-and-ends-of-sculpture-at-venice-muenster-and-documenta-70461>

De La Villa, Rocío. "Robert Filliou, sonrisa múltiple." *El Cultural*, (17 diciembre de 2019). <https://elcultural.com/robert-filliou-sonrisa-multiple>

Die Arbeitsgruppe. "Gespräch mit Nora Sternfeld." *Dating the Chorus 2*(15 de septiembre de 2017): 142-145. https://issuu.com/datingthechorus/docs/dating_the_chorus_2

documenta 14 artists. "Documenta 14 artists Defend Exhibition in Open Letter." *ARTFORUM*, (18 de septiembre de 2017). <https://www.artforum.com/news/documenta-14-artists-defend-exhibition-in-open-letter-71159>

Figge, Maja. "Reparatives Erinnern. Der Code Noir auf der documenta 14." *WISSENDERKUENSTE.DE*, (Julio de 2017). <https://wissenderkuenste.de/texte/ausgabe-6/reparatives-erinnern/>

Fokianaki, iLiana. "Documenting documenta 14 Athens." *Metropolis M*, (5 de mayo de 2017). https://www.metropolism.com/en/opinion/31387_documenting_documenta_14_athens

Folkerts, Hendrik. "Keeping Score." *South as a State of Mind*, Issue# 7 [documenta 14 #2], (2016). https://www.documenta14.de/en/south/464_keeping_score_notation_embodiment_and_liveness

- Folkerts, Hendrik. "Von Athen lernen" – Zum kuratorischen Konzept der documenta 14." *VON DER DOCUMENTA LERNEN? TRANSKULTURELLE PERSPEKTIVEN IN DER KUNST UND KUNSTVERMITTLUNG*, *Tagung zur documenta 14 Von Athen Lernen*, (23 junio 2017): p 8-14.
- Fontaine, Claire. "Chorus Anonymous: Voices from Documenta 14." *E-Flux*, no. 84 (septiembre de 2017). <https://www.e-flux.com/journal/84/151271/chorus-anonymous-voices-from-documenta-14/>
- Forbes, Alexander. "How Documenta's Curators Failed Its Artists." *artsy*, (14 de junio de 2017). <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-documentas-curators-failed-artists>
- Grasskamp, Walter. "To Be Continued: Periodic Exhibitions (documenta, for Example). Landmark Exhibitions Issue." *TATE PAPERS*, (otoño 2009). <https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/12/to-be-continued-periodic-exhibitions-documenta-for-example>
- Gülec, Ayse. "Learning from Kassel". *ONCURATING. documenta. Curating the History of the Present*. Issue 33 (Junio 2017): p 139-143
- Güleç, Ayse. "The Society of Friends of Halit. Migrant-Situated Knowledge and Affirmative Sabotage." *documenta studies #01*, (octubre de 2018).
- Haacke, Hans. "Lessons Learned." *Landmark Exhibitions Issue. Special issue of Tate Papers Autumn*, (2009). <https://www.tate.org.uk/research/publications/tate-papers/12/lessons-learned>
- Hille, Peter. "Kolonialgeschichte: kein Platz im Unterricht?" Deutsche Welle (8 de octubre de 2020). <https://www.dw.com/de/kolonialgeschichte-kein-platz-im-unterricht/a-55200764>
- Hishon, Henry. "Exploring the Greek Chorus." *Acting Production*, (2 de mayo de 2016). <https://www.theatrefolk.com/blog/exploring-greek-chorus/>
- Kimpel, Harald. "The Avant-Garde Gets Kassel's Cash Registers Ringing". On the Discovery of documenta as an Economic Factor." *documenta studies #02*, (octubre de 2018).
- Laubscher, Felix. "FEEL FREE TO ASK ME ABOUT MY WORKING CONDITIONS. Eine kleine Stilkritik der documenta 14." *Wissenderkuesnte.de*, (2017). <https://wissenderkuenste.de/texte/ausgabe-6/feel-free-to-ask-me-about-my-working-conditions/>
- Mayer, Mariano. "Una proposición, un problema, un peligro y una idea." *Eterna Cadencia*, (31 de octubre 2019). <https://www.eteracadencia.com.ar/blog/ficcion/item/una-proposicion-un-problema-un-peligro-y-una-idea.html>
- M. Floyd, Kathryn. "d is for documenta: institutional identity for a periodic exhibition." *ONCURATING. documenta. Curating the History of the Present*. Issue 33 (Junio 2017): p 9-18
- Medina, Cuauhtémoc. "Sobre la curaduría en la periferia." *salonKritik*. Temporada 08-09, (septiembre 24 de 2008). <https://es.scribd.com/doc/99903433/salonKritik-Temporada-08-09-Sobre-la-curaduria-en-la-periferia-Cuauhtemoc-Medina>
- Mekas, Jonas. "I had Nowhere to Go." *South as a State of Mind #6* [documenta 14 #1], (otoño-Invierno 2015). https://www.documenta14.de/de/south/39_i_had_nowhere_to_go
- Mörsch, Carmena. "Lo común disensual: producción de saberes críticos en exposiciones". *Revista Errata #16. Saber y poder en espacios del arte: pedagogías/curadurías críticas*, (15 de octubre, 2017a): 18-23. https://issuu.com/revistaerrata/docs/af_web_errata_16
- Mörsch, Carmen. "Educar a los otros a través del arte: una historia poscolonial del dispositivo arte / educación." *Revista Errata #16. Saber y poder en espacios del arte: pedagogías/curadurías críticas*, (15 de octubre, 2017b): 24-45. https://issuu.com/revistaerrata/docs/af_web_errata_16
- Perlson, Hili. "Adam Szymczyk Pushes Back Against documenta's Financial Audit, Accusing the Board of "Fabricating" a "Controlled Scandal"." *artnews*, (21 de noviembre de 2017). <https://news.artnet.com/art-world/adam-szymczyk-replies-to-documenta-14-audit-report-1154420>
- Perlson, Hili. "The Tao of Szymczyk: documenta 14 Curator Says to Understand His Show Forget Everything You Know." *artnews*, (6 de abril de 2017). <https://news.artnet.com/art-world/adam-szymczyk-press-conference-documenta-14-916991>

- Preciado, Paul B. “La exposición apátrida.” *EL PAÍS*, (8 de abril de 2017). https://elpais.com/cultura/2017/04/05/babelia/1491405260_376869.html
- Pozzi, Sandro. “El Banco Mundial estigmatiza a los “PIGS” con una definición errónea.” *EL PAÍS*, (10 de junio de 2010). https://elpais.com/diario/2010/06/10/economia/1276120806_850215.html
- Redman, Mirld. “Das Füstern der Fussnoten. Zu den NS-Biografien der documenta Gründer*innen*.” *Documenta studien* #09, (Junio 2020): p 1-20.
- Rikou, Elpida y Yalouri, Eleana. “Learning from documenta: A Research Project Between Art and Anthropology.” *ONCURATING*, (Junio 2017): 132-138. <https://www.on-curating.org/issue-33-reader/learning-from-documenta-a-research-project-between-art-and-anthropology.html#.Xx8Usx17lt8>
- Smith, Helena. “Crapumenta!... Anger in Athens as the blue lambs of Documenta hit down”. *The Guardian*, (14 de mayo de 2017). <https://www.theguardian.com/artanddesign/2017/may/14/documenta-14-athens-german-art-extravaganza>
- Sterfeld, Nora y Kolb, Gila. “Galuben Sie mir. Kein Wort.” Die Entwicklung der Kunstvermittlung zwischen documenta X und documenta 14.” *Documenta studien* #06, (Mayo 2019): p 1-14
- Sterfeld, Nora. “Aprender desaprender.” *Revista Errata* #16. *Saber y poder en espacios del arte: pedagogías/curadurías críticas*, (15 de octubre de 2017): p 46-58. https://issuu.com/revistaerrata/docs/af_web_errata_16
- Sterfeld, Nora. “Para-Museum of 100 Days: documenta between Event and Institution.” *ONCURATING. documenta. Curating the History of the Present*. Issue 33 (Junio 2017): p 165-171.
- Sterfeld, Nora. “Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?” *E-flux*, #14 (marzo de 2010). <https://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>
- Sterfeld, Nora. ”Verlernen Vermitteln.” *Kunstpädagogische Positionen*, #30, (2014).
- Tramboulis, Theophilos y Tzitzilakis, Yorgos. “When Crisis Becomes Form. Athens as Paradigm.” *STEDELIJK STUDIES*, # 6 (primavera 2018). <https://stedelijkstudies.com/journal/when-crisis-becomes-form-athens-as-a-paradigm/>
- Verwoert, Jan. “Class Action.” *Frieze*, (2 septiembre 2006). <https://frieze.com/article/class-action>
- Verwoert, Jan. “The Boss: On the Unresolved Question of Authority in Joseph Beuys’ Oeuvre and Public Image.” *E-flux*, #01 (diciembre 2008). <https://www.e-flux.com/journal/01/68485/the-boss-on-the-unresolved-question-of-authority-in-joseph-beuys-oeuvre-and-public-image/>

Tesis:

- Amieva, Mónica. “La deriva situacionista como herramienta pedagógica.” Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2014.
- Cann Cagigas, Muna. “La curaduría educativa: análisis, reflexiones y estudios de caso.” Ensayo de investigación para optar por el grado de maestra en historia del arte. Universidad Nacional Autónoma de México, 2013.
- Pérez Chaves, Ruth. “La reelaboración artística del recuerdo en Joseph Beuys y sus raíces románticas.” Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2015.
- Platzer-Stessl, Eveline Maria. “Auseinandersetzung mit der Entnazifizierung in der Memoirenliteratur.” Magistra der Philosophie, Universität Wien, 2008.

Sitios web:

- ACNUR. “GUERRA EN SIRIA.” Revisado el 4 de agosto de 2020. <https://eacnur.org/es/labor/emergencias/guerra-en-siria>

- Documentaarchiv. “#2 Joseph Beuys und seine Initiative für direkte Demokratie.” Kassel, Alemania, 2018. Revisado el 10 abril 2020. <https://www.documenta-archiv.de/de/aktuell/termine/1244/2-joseph-beuys-und-seine-initiative-fuer-die-direkte-demokratie>
- Documenta 4 Retrospective. “Documenta 27 June-6 October 1968. International Exhibition.” Revisado el 19 noviembre 2019. https://www.documenta.de/de/retrospective/4_documenta#documenta14.”The Parliament of Bodies.” 2017a. Revisado el 4 de junio de 2020. <https://www.documenta14.de/en/public-programs/>
- Documenta 14. “Under the Mango Tree: Sites of Learning.” 2017. Revisado el 25 abril 2020. <https://www.documenta14.de/en/calendar/23687/under-the-mango-tree>
- Documenta 14. “Le Code Noir.” Revisado el 27 de julio de 2020. <https://www.documenta14.de/en/artists/22771/le-code-noir>
- documenta. “documenta gGmbH.” Revisado el 2 de enero de 2021. https://www.documenta.de/de/about#16_documenta_ggmbh
- Vázquez Rocca, Adolfo. “Joseph Beuys “Cada hombre, un artista”; los documenta de Kassel o el arte abandona la galería” Revisado el 10 de abril de 2020. Documento electrónico: <https://es.slideshare.net/AdolfoVasquezRocca/joseph-beuys-cada-hombre-un-artista-por-adolfo-vasquez-rocca-phd>.