



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

ENTRE LA CRÍTICA INSTITUCIONAL Y EL ARTE EDUCACIÓN: UNA REVISIÓN
DE *MAKING A FLAN WITHOUT KNOWING THE MOULD* Y *¿DÓNDE ESTÁ LA
OFICINA DE MEDIACIÓN?* DE JORDI FERREIRO

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

PRESENTA:

ANDRÉS CABALLERO ZAFRA

COMITÉ TUTORIAL
DRA. BLANCA GUTIÉRREZ GALINDO
FAD – UNAM

DRA. ÉRIKA CECILIA CASTAÑEDA ARREDONDO
FAD - UNAM
MTRO. BRIAN SMITH HUDSON
FFYL-IIIE-UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MEXICO, MAYO DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

I. Introducción

El objetivo de este ensayo es presentar un análisis de dos proyectos del artista-educador barcelonés Jordi Ferreiro enfatizando las particularidades de las instituciones de las instituciones a las que se adscriben. Dichos proyectos son *Making a flan without knowing the mould* presentado en el Bergen Kunsthall en Suecia durante el 2018 y *¿Dónde está la oficina de mediación?* realizado en LABoral, ubicado en Asturias, España durante 2016 y 2017. Ambos proyectos se presentaron en instituciones dedicadas a mostrar arte contemporáneo y que han integrado a sus prácticas institucionales ciertos experimentos pedagógicos.

A través del análisis de los proyectos, los espacios de exhibición donde se realizaron y los públicos a los que involucraron, encuentro en la obra de Ferreiro algunas apropiaciones de estrategias artísticas propias de artistas asociadxs¹ con la Crítica Institucional, el arte participativo y el *socially engaged art*, conceptos que preciso a lo largo del ensayo. Estos proyectos que responden a estrategias del arte contemporáneo, pero con fines pedagógicos forman un campo que si bien se ha entendido desde diferentes conceptos, para este ensayo el término más pertinente es el de arteducación².

De este modo, se manifiesta que los proyectos de arteducación responden a un entendimiento de la institución del arte contemporáneo posterior a las exploraciones de la crítica institucional, la cual ha sido explorada puntualmente por Andrea Fraser a partir de los postulados de Peter Bürger en *Teoría de la Vanguardia*³. Esta noción de “institución” excede

¹ A lo largo de este ensayo hago uso de un lenguaje no sexista, que elimina el género masculino como neutro utilizando en lugar de la letra “o”, la “x”, para dar cabida a la pronunciación que mejor acomode a lxs lectorxs.

² Sobre esto existe una minuciosa investigación por una red de arteducadoras en España. Investigación en Cartografías de Arteducadores. Consultado en marzo de 2021
<https://cartografiasarteducadores.com/investigacion/>

³ Bürger, Peter. *Teoría de la vanguardia*, Península: Barcelona, 1995

el entendimiento de ésta como solamente el espacio expositivo, y se refiere a una construcción ideológica que abarca a diferentes agentes y espacios del sistema artístico.

Así, la obra de Ferreiro se vuelve un caso modélico de proyectos que se presentan en el marco de ciertos museos y galerías dedicadas al arte contemporáneo con fines pedagógicos y sociales precisos. Mi objetivo es entonces sugerir diferentes problemas que se presentan en este tipo de proyectos especialmente en función al lugar que ocupan dentro de una institución museística de carácter experimental, y al modo en que se adecúan y replican estrategias artísticas que en décadas anteriores buscaban una crítica a la institución y las implicaciones que supone dicha apropiación con fines pedagógicos.

El ensayo consiste en tres momentos principales; en primer lugar, una presentación sobre la condición de la Crítica Institucional y el Giro Educacional como punto de partida para la obra de Ferreiro. Seguidamente, la descripción y análisis de los dos proyectos y las instituciones donde se realizaron. Finalmente, problematizo los dos ejes conceptuales que se presentan en estos proyectos; con el fin de problematizar la relación que tienen con las instituciones artísticas y con lxs públicos a los que se dirigen. Para este último fin, recorro a los postulados teóricos de Janna Graham y de Claire Bishop.

A través del rastreo de referentes de la historia del arte que establecen los marcos institucionales y las estrategias artísticas que posibilitan la obra de Ferreiro, busco señalar algunas de las problemáticas que se presentan en prácticas artísticas afines. Al traer a cuenta ejemplos de artistas como Daniel Buren, Michael Asher o Tania Bruguera, busco situar la práctica de Ferreiro en un marco histórico-artístico que responde a nuevas relaciones entre lxs espectadorxs y las instituciones museísticas.

1. Entre la Crítica Institucional y el Giro Educativo

En 2005 se publicó el texto *De la crítica institucional a la institución de la crítica* de Andrea Fraser⁴ en el que, como su título lo indica, la autora plantea que aquello denominado “crítica institucional”, que desde la década de los 60 planteaban artistas como Marcel Broodthaers, había sido institucionalizado por grandes museos. Lo que Fraser planteó no apuntaba tanto a una crisis de la crítica institucional sino más bien hacia un análisis del proceso en que diferentes agentes e instituciones museísticas apoyaban y comisionaban proyectos con ese carácter “crítico” que se había popularizado por Daniel Buren, Michael Asher y Hans Haacke.

Los proyectos a los que se refería Fraser consisten en estrategias heterogéneas entre las que se encontraban *happenings*, instalaciones, intervenciones *in situ*, las cuales se planteaban como una búsqueda por señalar y revelar algunos límites y vicios de las instituciones dedicadas al arte contemporáneo. En el mismo texto, Fraser enfatiza que la categoría “crítica institucional” hace uso de los términos “crítica” e “institución” de forma ambigua y que más bien responde a una categorización de artistas cuyas prácticas se plantean desde un entendimiento de las instituciones artísticas como un universo social que abarca “todos los lugares donde se muestra arte: desde museos y galerías hasta oficinas de empresas y casas de coleccionistas, incluso el espacio público cuando en él se instala arte. Se incluyen igualmente los sitios donde se produce arte –el estudio y también la oficina– y los lugares de

⁴ Fraser, Andrea. *Andrea Fraser: de la crítica institucional a la institución de la crítica*. Siglo XXI Editores: Ciudad de México, 2016

producción del discurso artístico: revistas de arte, catálogos, columnas en la prensa popular, simposios y conferencias.”⁵

De tal forma el entendimiento de la institución a la que estos artistas “critican” es mucho más amplia que solo el espacio de exhibición museístico, y dado que su producción activamente depende de todas estas plataformas, será desde este entendimiento de la institución (empresas, publicaciones, simposios) que se plantea su propia práctica. Es decir, lxs artistas de la crítica institucional trabajan desde la institución para hacer críticas –o tal vez más precisamente señalamientos– con los mismos recursos de ésta.

¿Qué sigue después de la institucionalización de la crítica? Si bien esto ha sido objeto de discusión de un puñado de publicaciones y exhibiciones, cabe aclarar que no es un tema resuelto, ni siquiera del todo agotado dentro de las prácticas de artistas contemporáneos más jóvenes. No es como que la Crítica Institucional como un movimiento homogéneo que predomina en todos los rincones de las prácticas artística, pero sí existe una reflexión posterior a esta institucionalización de la crítica a la que apuntaba Andrea Fraser. Desde los inicios del siglo XXI se volvió mucho más habitual que en muchos museos de arte contemporáneo –que no todos– se propiciaran proyectos de carácter experimental, autocrítico y que responde a nuevos intereses y posibilidades.

Como plantean Graham, Graziano y Kelly⁶, alrededor de 2006 surge el giro educacional o *educational turn*, cuando “el mundo del arte desarrolló una fascinación prolongada con preguntas de educación, pedagogía y la escuela de arte”⁷ Este interés por lo

⁵ *Ibid.* p. 18

⁶ Graham, J., Graziano, V. & Kelly, S. *The Educational Turn in Art: Rewriting the Hidden Curriculum* Performance Research, vol. 21, no. 6, pp. 29-35.

⁷ *Ibid.*

educativo se volvió cada vez más común en proyectos curatoriales, bienales y publicaciones tales como lo plantea Irit Rogoff en su texto “*Turning*”⁸. Rogoff se pregunta por las características de dicho giro, ubicando por un lado una estética de la pedagogía dentro de espacios expositivos, y por otro el problema que implica la noción de giro, ahora aplicado a la pedagogía. Así, la autora concluye que el giro educativo es una suerte de reacción hacia el Acuerdo de Boloña⁹, en la que el arte contemporáneo se vuelve un campo donde se pueden crear colectividades a través de la educación fuera de las instituciones escolares.

La relación entre lo pedagógico y los espacios de exhibición artística definitivamente no eran nada nuevo para el año 2006. Desde los primeros intentos de Henry Watson Kent por sistematizar la comunicación al público de los materiales de consulta del Metropolitan Museum of Art alrededor de 1905¹⁰ hasta la *Free International University*¹¹ de Joseph Beuys y Heinrich Böll hacen evidente que la educación había sido una inquietud común a las prácticas artísticas modernas y contemporáneas. Para inicios del siglo XXI, los departamentos de educación o comunicación en grandes museos ya eran un recurso habitual, pero este incisivo interés de curadorxs y artistas por plantear la producción artística desde lo pedagógico, es precisamente lo que define al giro educacional.

⁸ Rogoff, Irit. “*Turning*” en *E-flux Journal*. Noviembre, 2008. Disponible en <https://www.e-flux.com/journal/00/68470/turning/> Consultado marzo 2021

⁹ Según Rogoff el Acuerdo de Bolonia fue una reforma educativa con un énfasis en resultados cuantificables y comparables que buscaba producir trabajadores eficientes, perfectamente entrenados e informados. (*Ibid.*) Este proceso se dio en 1999 entre diversos países europeos.

¹⁰ Maddux Parsons, Merribell. “*Henry Watson Kent: Distinguished Museum Educator at the Metropolitan Museum of Art*” en Roundtable Reports, Spring - Summer, 1984, Vol. 9, No. 2/3, Museum Education: Past, Present, and Future, pp. 5-7

¹¹ La *Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research* (F.I.U.) fue un Proyecto educativo que –a modo de universidad y sin una sede concreta– se presentó de 1974 a 1988 en el marco de diferentes eventos (principalmente instituciones artísticas como el museo Guggenheim de Nueva York o la bienal Documenta en Kassel) y se presentaba como un modelo educativo colectivo fuera de las instituciones escolarizadas oficiales. En cada emisión de este proyecto se plantearon diferentes programas y líneas pedagógicas de carácter interdisciplinario.

Las prácticas que se plantean entre el arte y la educación se vuelven mucho más comunes entrada la primera década del siglo XXI, no solo como proyectos artísticos que piensan en las dimensiones pedagógicas, sino también en proyectos educativos que se valdrán de estrategias artísticas. Un caso modélico de esto es el del artista-educador barcelonés Jordi Ferreiro, quien plantea su práctica no desde el giro educacional, ni desde la crítica institucional; sino desde la mediación institucional.

2. Jordi Ferreiro, artista – educador barcelonés

Jordi Ferreiro es un artista-educador nacido en 1982 en Barcelona, España. Su educación fue como diseñador gráfico, pero su práctica se ha enfocado sobre todo al trabajo con espacios educativos experimentales dentro del arte contemporáneo. Sus intereses como artista se centran en las pedagogías alternativas y las prácticas de sitio específico. Los proyectos de Ferreiro se insertan en un lugar ambiguo entre la del artista contemporáneo (pues ha sido exhibido dentro de muestras individuales y colectivas en espacios de arte contemporáneo) y las del educador de museo (dado que ha formado parte de departamentos educativos y colaborado con servicios educativos de museos como el MACBA). Al preguntarle sobre su lugar como artista y educador Ferreiro explica:

“Definirme de esa manera es, en primer lugar, algo que me ayuda a entender mi postura frente al arte contemporáneo. En mi caso concreto, soy incapaz de diferenciar dónde empieza mi práctica artística y dónde mi práctica educativa, ya que una alimenta a la otra, dándose sentido mutuamente”¹².

¹² Marta Sese, *Jordi Ferreiro: «Los museos que precarizan su departamento educativo demuestran que no entienden cuál es su verdadera función»* en *Barcelonés*, 9 de enero de 2017. Consultado en marzo de 2021. <https://barcelones.com/talento/jordi-ferreiro-los-museos-que-precarizan-su-departamento-educativo-demuestran-que-no-entienden-cual-es-su-verdadera-funcion/2017/01/>

Este lugar entre el arte contemporáneo y la educación ha sido determinante en la obra de Ferreiro, pues sí bien tiene proyectos que actúan como intervenciones *in situ* y eventos participativos de carácter convencional; la mayoría de sus proyectos se plantean desde los departamentos educativos o de mediación, pero que habitualmente se llevan a cabo en el espacio expositivo del museo o galería.

3. Making a flan without knowing the mould

Kunsthall Bergen es una institución dedicada a la exhibición de arte contemporáneo en Bergen, Noruega. Se trata de un edificio funcionalista construido en 1935¹³ por el arquitecto noruego Ole Landmark, el cual fue posteriormente adaptado en 2001 para ser un centro cultural pero que, debido a su carácter patrimonial, no puede ser objeto de intervenciones ni modificaciones arquitectónicas.

Making a flan without knowing the mould se presentó en 2018 en este espacio y fue parte de un proyecto de cuatro años en el Bergen Kunsthall llamado “*Re-imagine Europe*”¹⁴, el cual, de acuerdo con la curadora, Eva Rowson¹⁵, ligaba a 10 organizaciones culturales diferentes de toda Europa las cuales trabajaban con artistas en los campos de *performance*, nuevos medios o música, entre otros. El propósito de éste era invitar a dichas instituciones a reflexionar sobre sus propias prácticas de trabajo y la relación con sus audiencias. En el caso del Bergen Kunsthall se decidió trabajar con *Unge Kunstjennere*¹⁶, un grupo de jóvenes de

¹³ Jepsen, p. 23

¹⁴ Traducción al español: Re-imagina Europa

¹⁵ Eva Rowson fue curadora de *Landmark* en el Bergen Kunsthall, un programa de intervenciones, *performances*, y espectáculos en vivo. Para más información sobre la curaduría del proyecto de Jordi Ferreiro por Rowson consulte la siguiente entrevista, misma de la cual se obtiene parte de la información de este apartado del ensayo. Bergen Kunsthall, *Other Supports*, 2018. Consultado en marzo de 2021. <https://vimeo.com/341757871>

¹⁶ Traducción del noruego: “Jóvenes conocedores del arte”. Bergen Kunsthall *Unge Kunstjennere*. Consultado en noviembre de 2020. <https://www.kunsthall.no/?k=9&id=250>

13 a 23 años formado dentro de esta institución en el 2017, el cual busca acercar el arte contemporáneo a las nuevas generaciones a través de pláticas, visitas guiadas y talleres¹⁷. Este grupo es una iniciativa del Bergen Kunsthall que no se limita a acercar a lxs jóvenes el programa establecido por el museo, sino que propicia generar y planear estrategias atractivas para éstxs.

Es en este contexto que Ferreiro fue invitado en 2018 por Rowson para realizar una intervención al Bergen Kunsthall en el marco de *Reimagine Europe*. Las acciones propuestas por el artista-educador barcelonés fueron diversas en objetivos y realización, pero fueron entendidas como “talleres”¹⁸, los cuales fueron acompañados por la muestra de sus resultados a modo de una pequeña exhibición dentro del mismo espacio. Dichos talleres consistían en una serie de actividades de diálogo y acciones colectivas distintas: desde almuerzos y diálogos de Jordi con el grupo de jóvenes, hasta acciones participativas, pasando por experimentos a modo de performances y visitas a sitios de relevancia para el proyecto.

Una de las primeras acciones participativas consistió en que, bajo la dirección de Ferreiro, lxs jóvenes construyeran una “casa” con bolsas de plástico de diferentes tamaños, unidas con cinta adhesiva, que eran infladas por ventiladores, creando así una suerte de arquitectura efímera. (fig. 1) En un primer momento esta “casa” se realizó en las oficinas del Kunsthall donde lxs jóvenes se reunieron y mantuvieron conversaciones sobre sus

¹⁷ Por “talleres”, me refiero a una práctica pedagógica la cual consiste en diferentes experimentos dialógicos, vivenciales y participativos. Estos son tan sólo una de las estrategias que se han tomado frente a lo que Paulo Freire plantea como “educación bancaria”, es decir; una aproximación pedagógica en la que se entiende a lxs educandxs como recipientes del conocimiento de lx educadorx. El formato de los talleres (conocidos también desde el anglicismo *workshops*), si bien requiere de la intervención de un tallerista, confía en que el diálogo, la participación dentro de un suceso, implican un proceso de aprendizaje. Sobre la educación bancaria: Freire, Paulo. *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI, 1987

¹⁸ Si bien en el en el sitio web de Ferreiro, en la entrevista a Rowson citada anteriormente y en algunas otras fuentes electrónicas –específicamente la página del Bergen Kunsthall– existe registro de estos proyectos, no se cuenta con suficiente material fotográfico o escritos de todas las acciones realizadas.

experiencias dentro de ésta. En un segundo momento del proyecto, se instaló en la exposición posterior, en la que se instalaron objetos similares (ya no a modo de casa, sino estructuras más simples). De acuerdo con Rowson:

“La idea era pensar cómo los museos e instituciones son usualmente espacios blancos con paredes planas y pisos duros en los que todos entendemos cómo se supone que debemos comportarnos en ellos, así que la idea de hacer las esculturas o construcciones de plástico era hacer algo que pudiera tener [...] cualquier forma que quisiéramos y pudiera ser construida por diferentes personas a la vez; pensar en una arquitectura que respondiera a lo que nosotros quisiéramos que fuera.”¹⁹

En estos señalamientos se refiere a ciertas relaciones impuestas entre cuerpos y espacio a través de recorridos determinados y codificados por los agentes de la institución. Este es uno de los gestos que muestra un acercamiento tradicional a la Crítica Institucional como la obra de Daniel Buren²⁰, pero ya no como una aproximación innovadora, sino como una estrategia experimental integrada a las dinámicas habituales de proyectos educativos en museos.

Por otra parte, dentro de “*Making a flan without knowing the mould*” se hizo uso del diálogo colectivo en diferentes formatos; dentro de experimentos como el de las bolsas de plástico, pero también en sesiones dedicadas específicamente a conversar y analizar temas del interés de los jóvenes participantes (como fueron la accesibilidad a personas con

¹⁹ Traducción de: “*The idea of making the plastic sculpture was to think about how museums and art institutions are often white spaces with flat walls and hard floors and we all understand how we are supposed to behave in them, so the idea with making the plastic sculpture or the plastic building was to make something that could be any shape and that could change shape and that could have the shape we wanted to and that could be built by lots of people at the same time; to think about an architecture which sort of responds to what we wanted it to be*” por Rowson, op. cit. 8:19

²⁰ El artista francés Daniel Buren (1938 -) es conocido por su utilización de patrones de franjas usualmente entremezcladas entre una franja blanca y otra de color, las cuales ha utilizado en diferentes soportes para realizar instalaciones de sitio específico. Piezas como *Pintura-Escultura (Peinture-Sculpture)* de 1971, exploran ideas similares a las que presenta Rowson. Dicha pieza consistió en un lienzo de algodón de 20 x 10 metros con franjas verticales azules y blancas alternadas, que fue colocada en el centro del Museo Guggenheim de Nueva York, la cual buscaba que, mientras los espectadores recorrían las rampas helicoidales del museo, pudieran encontrarse con distintas perspectivas de este objeto, alterando así su percepción del espacio museístico. *Peinture-Sculpture* en Daniel Buren <https://catalogue.danielburen.com/artworks/view/1152/Peinture-Sculpture> consultado en marzo de 2020

discapacidades o la condición patrimonial del museo). En una segunda acción, lxs jóvenes junto con Ferreiro se sentaron en el piso de una sala del Kunsthall alrededor de pliegos de papel con diferentes materiales como cintas y rotuladores. A través de un diálogo abierto, se compartieron los distintos puntos de vista sobre posibilidades de trabajo sobre problemáticas de la propia institución. Así, cada participante externaba sus intereses y motivos para trabajar con diferentes áreas de oportunidad del museo.

Como parte de este taller se realizaron diferentes visitas y recorridos a varios espacios del museo, los cuales no están usualmente disponibles al público, con el fin de explorar “cada esquina” de éste. En este ejercicio, Ferreiro utilizó una metodología la cual él denomina “De arriba abajo”, en la cual se explora el edificio del museo desde su parte más alta –la azotea– hasta la más baja –el subsótano–, haciendo una minuciosa observación colectiva de los diferentes espacios del museo. Con esta exploración, se visitaron espacios no accesibles para la audiencia del museo –como el cuarto de ventilación– y se descubrieron objetos antiguos como una lámpara hecha en hierro y papel que funcionaba como señalamiento del museo, incluyendo su precio de entrada (fig. 2)²¹. Así, fue que surgieron inquietudes de lxs participantes respecto a la relación del museo con problemáticas sociales contemporáneas como inclusión, accesibilidad, discapacidades.

Uno de los principales intereses del grupo fue la accesibilidad al museo para personas con discapacidades²², por lo que se decidió trabajar directamente sobre este tema en los

²¹ Esta información fue compartida por Jordi en distintas conversaciones personales a lo largo del 2020.

²² A partir del 2007, con la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, se estableció que el término para referirse a estas personas es “personas con discapacidad”. Disponible en Organización de las Naciones Unidas, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo, 2006 [Archivo PDF] <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf> consultado en marzo de 2020

talleres y la exposición. El edificio del Kunsthall no cuenta con rampas de acceso para personas que usan silla de ruedas o tienen alguna limitante motriz, además de que su arquitectura no permite una adaptación fácil. Las escaleras pronunciadas dentro del espacio o pisos en desniveles dificultan la posibilidad de instalar rampas para el espacio. Adicionalmente, al tratarse de un edificio de carácter histórico, legalmente no está permitido hacer alteraciones en el edificio.

El grupo de jóvenes y Jordi exploraron la posibilidad de instalar rampas en el museo, pero tras percatarse de que una rampa funcional no cabría en el espacio de exhibición, se diseñaron algunas más cortas e inclinadas para remarcar la dificultad de accesibilidad en este espacio (fig. 3), de ahí que, en cuanto “objetos”, tengan una apariencia no funcional. Se colocaron rampas instaladas en las escaleras del Kunsthall y en la sala de exhibición, acompañadas de planos y evidencias de la imposibilidad de la instalación de rampas en el museo. Es por tal, que no se pudieron realizar intervenciones arquitectónicas que respondieran a las distintas búsquedas por hacer este espacio accesible para personas con discapacidades motrices.

Si bien la mayoría de las acciones fueron ejercicios experimentales sobre las relaciones de los usuarios del museo; dos actividades concretas tuvieron mucho mayor relevancia. En primer lugar, el gesto más evidente fue que durante el tiempo de la exposición, se cerró la entrada principal del museo y se abrió una entrada lateral (que estaba restringida únicamente para el uso del personal administrativo y de servicio), la cual es el único acceso con rampa en todo el museo. En segundo lugar, es importante remarcar que los Jóvenes Embajadores del Arte (*Unge Kunstkjennere*) y Ferreiro hicieron una visita a la Asociación Noruega de Ciegos (*Norges Blindforbund*), una fundación que busca la igualdad social para

personas con ceguera y debilidad visual²³. Con esto, se informó a lxs jóvenes sobre el tema de discapacidad visual especialmente sobre las dificultades sociales que encuentran las personas ciegas o débiles visuales. Igualmente se abrió el diálogo sobre estrategias que deberían ser diseñadas por las instituciones públicas –y específicamente los museos– para la accesibilidad en temas de discapacidad visual. Si bien no encontré registro específico de la implementación de alguna herramienta para la accesibilidad del museo a personas con discapacidades visuales; la sensibilización respecto a este tema es de suma importancia para el grupo de jóvenes, y por lo tanto para el Bergen Kunsthall.

Making a flan without knowing the mould, es una suerte de experimento pedagógico, posible a través estrategias artísticas afines al arte participativo y la Crítica Institucional. Para este proyecto uno de los recursos principales fue la participación –a modo de talleres– que partía de la búsqueda de señalamientos críticos sobre deficiencias y posibilidades del Bergen Kunsthall. Es importante considerar la dimensión crítica de estos ejercicios y especialmente, con qué objetivo se llevan a cabo. En ese sentido se puede afirmar que si bien en este proyecto de Jordi se vale de referencias a obras como la de Fraser o Buren no es en tanto que se busque hacer una crítica de la institución, sino que más bien se trata de una mediación de carácter pedagógico que se apropia de dichas herramientas pues le son funcionales para dicho fin, pero ahondaré en esto más adelante.

²³ *Om Blindeforbundet, Norges Blindeforbund*, [Sobre la Asociación de Ciegos, Asociación Noruega de Ciegos] <https://www.blindeforbundet.no/om-blindeforbundet> consultado en marzo de 2020



fig. 1. Estructuras hechas con bolsas de plástico, cinta y ventiladores instaladas en las oficinas del Bergen Kunsthall y en el espacio de exhibición.
Fuente: <https://vimeo.com/341757871>



fig. 2. Antiguo letrero del museo, hallado en uno de los recorridos realizados por Jordi Ferreiro. Fuente: <http://jordiferreiro.info/category/01-institutional-mediation/>

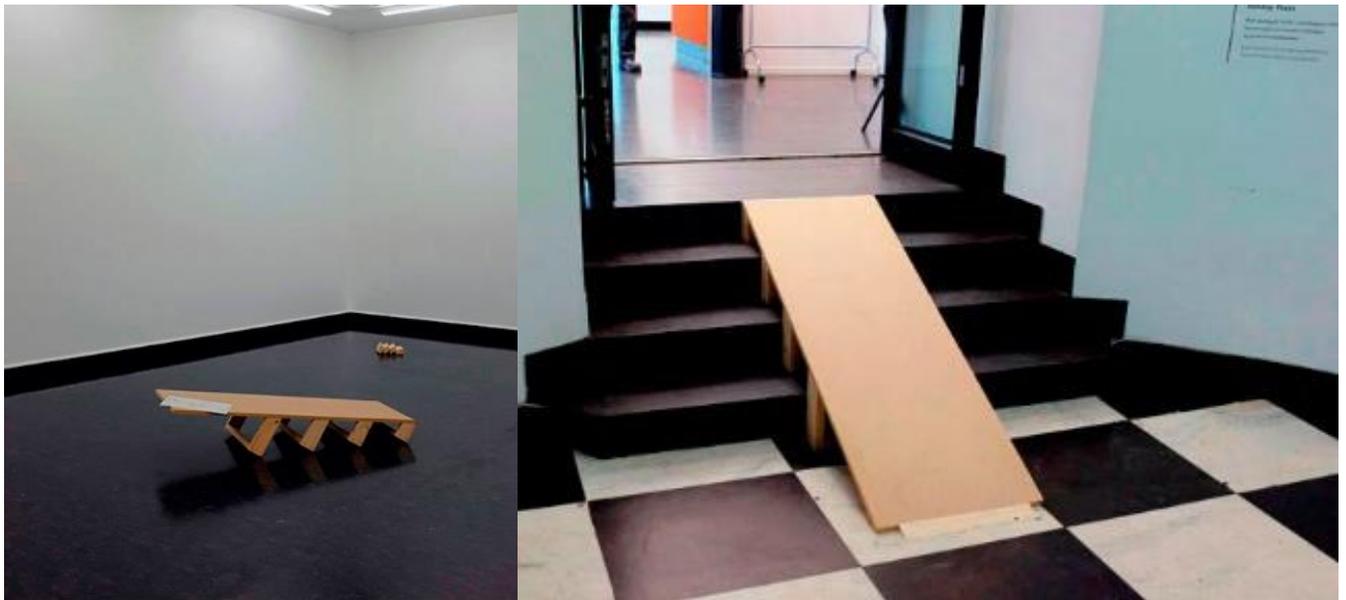


fig. 3, rampas instaladas en el Bergen Kunsthall. Fuente <http://jordiferreiro.info/category/01-institutional-mediation/>

4. ¿Dónde está la oficina de mediación?

Si en *Making a Flan without knowing the mould* las apropiaciones de estrategias de la Crítica Institucional no eran tan evidentes, en el proyecto *¿Dónde está la oficina de mediación?*, se vuelven indiscutibles. El planteamiento principal de este proyecto es emular una obra sin título que el artista estadounidense Michael Asher llevó a cabo en la década de los años 70, mismo que explicaré con detenimiento más adelante.

¿Dónde está la oficina de mediación? fue un proyecto de mediación institucional parte de la exhibición *Los monstruos de la máquina*, entre 2016 y 2017 en “LABoral, Centro de Arte y Creación Industrial” ubicado en Gijón, Asturias, España. De acuerdo con el sitio web de la exhibición, esta proponía “una mirada contemporánea al Frankenstein de Mary Shelley, invitándonos a replantearnos la advertencia de la novelista sobre los efectos involuntarios y dramáticos que las tecnologías y la imaginación de los científicos ejercen sobre el mundo, y a hacer lo propio con la imaginación humana y las artes”²⁴. La muestra fue curada por el inglés Marc Garrett y, entre otros objetivos, buscaba explorar categorías teóricas contemporáneas como el Antropoceno, la biopolítica, el post y transhumanismo entre otras. El trabajo de Ferreiro con la oficina de mediación se planteó como “una metáfora del estudio del Dr. Frankenstein y las actividades de mediación como una metáfora del cuerpo del monstruo a construir”²⁵.

²⁴ *Lo monstruos de la máquina*, en LABoral Centro de Arte, <http://www.laboralcentrodearte.org/es/exposiciones/los-monstruos-de-la-maquina> consultado en marzo de 2021

²⁵ *Ibid.*

Si bien este proyecto de Ferreiro buscó relacionarse con la línea curatorial de la exposición y conceptos como el de “Frankenstein educador” de Philippe Meirieu²⁶, para los objetivos de este ensayo es más importante entenderlo desde las tensiones que generan estas exploraciones pedagógicas con sus referentes dentro de la historia del arte contemporáneo y, sobre todo, con la institución que albergó el proyecto: LABoral, Centro de Arte y Creación Industrial.

LABoral es un centro de arte contemporáneo ubicado en Gijón, Asturias, dentro del complejo cultural de lo que antes era un espacio de talleres de la Universidad Laboral de Gijón. La creación de LABoral fue parte de un proyecto de transformación por parte del Gobierno del Principado de Asturias, el cual consistió en darle un nuevo uso a las instalaciones de la antigua universidad que se encontraba abandonada desde 1980²⁷. De acuerdo con su sitio web, LABoral se sitúa como una punta de lanza dentro de la Ciudad de la Cultura, pues se trata de “un “museo diferente”, en el que se puede vivir la experiencia del arte, las nuevas tecnologías y la creación industrial”²⁸. Se trata de un espacio que propicia la experimentación artística y tecnológica a través de la investigación, difusión y exhibición de proyectos multidisciplinarios, especialmente de artistas jóvenes. No es sorpresa entonces, que al tratarse de una institución con interés en la creación y difusión de propuestas de carácter experimental y la difusión de éstas, Ferreiro fuera invitado a participar dentro del programa público de una de las exposiciones realizadas dentro de este espacio.

²⁶ *Ibid.*

²⁷ Laboral, ciudad de la cultura. *Ciudad de la cultura*, consultado en marzo de 2021, <http://www.laboralciudaddelacultura.com/es/1/ciudad-de-la-cultura/1/presentacin.html>

²⁸ LABoral, *El centro de Arte*, consultado en marzo de 2021 <http://www.laboralcentrodearte.org/es/sobre-laboral/el-centro-de-arte>

¿Dónde está la oficina de mediación? consistió principalmente en la instalación de mobiliario de oficina dentro de las salas de exhibición del museo (fig 4), con el fin de sustituir la oficina de mediación —previamente oculta a la vista del público— y que se llevaran a cabo dentro de esta instalación diferentes acciones, principalmente charlas y talleres sobre la importancia del ejercicio de mediación institucional y la precarización de lxs trabajadorxs del museo.

Esta búsqueda por borrar la distancia entre el espacio expositivo y el trabajo administrativo que ocurre cotidiana e inadvertidamente en museos y galerías no es una acción en lo absoluto novedosa. En 1974 Michael Asher realizó una acción dentro de la *Claire Copley Gallery* que sentó una referencia directa, así como un referente conceptual para que este proyecto de Jordi fuera posible. Michael Asher, es citado más de una vez como una de las piezas clave en la consolidación de la Crítica Institucional y el arte participativo²⁹. La obra de Asher se vale principalmente de los recursos de “substracción o reubicación de elementos *a priori*, la repetición serial bajo condiciones variantes de los movimientos *a priori* propios del artista, estancamientos o regresiones históricas arbitrarias (esto es, la puesta en escena del anacronismo) e inversiones lógicas o simbólicas de una condición institucional explícita o implícita”³⁰. La obra de Asher tuvo aportes sustanciales para establecer la nueva relación del arte contemporáneo con las instituciones que le albergan.

²⁹ Tan solo un ejemplo de esto, es la mención que Claire Bishop, una de las principales estudiosas del arte participativo le da en su reconocido texto *Antagonism and Relational Aesthetics*, donde lo describe como un antecedente de un tipo de arte que ya no es de carácter objetual, sino que busca establecer experiencias más allá d ellos objetos y que, adicionalmente, explora los límites de la esfera institucional respecto a la vida social. Bishop, Claire. *Antagonism and Relational Aesthetics* en *October*, Otoño, 2004, Vol. 110, p. 56

³⁰ Traducción de: “[...]subtraction or relocation of a priori elements, serial repetition under variant conditions of the artist's own a priori moves, deliberate historical stagnation or regression (that is, staging of anachronism), and logical or symbolic inversion of an explicit or implicit institutional condition”, Sekula, Allan. “Michael Asher, Down to Earth” en *Afterall: A Journal of Art, Content and Enquiry*, Issue 1, University of Chicago Press; 1999. p. 9

En 1974 Asher presentó en *Claire Copley Gallery*³¹ un proyecto sin título que consistió en la sustracción del muro de la galería que separaba el área de oficinas y bodega del espacio de exhibición. De acuerdo con Kirsi Peltomäki, esta acción levantó diferentes reacciones en la audiencia, que se mostraba confusa ante la falta de objetos artísticos en la galería, pero también en lxs trabajadorxs del recinto, pues habían perdido la posibilidad de la privacidad en el espacio de las oficinas y se encontraban expuestxs a la mirada confundida de lxs visitantes, que eran ahora participantes de este ejercicio de Asher³².

Kirsi Peltomäki plantea que ante este proyecto de Asher, operaría lo que llama *agencia espectral*; “la capacidad de lx espectadorx de responder, evaluar, juzgar, transformar y ser transformadx”³³ frente a la situación desconocida que Asher le presenta. Sin embargo, con *¿Dónde está la oficina de mediación?* Ferreiro opta por interferir en ese proceso para tomar un lugar activo en la relación que el público tendrá frente esta exposición de las oficinas de mediación en el espacio museístico.

Precisamente es en este gesto donde radica la diferencia entre una crítica a la institución y una mediación de esta, pues si Ferreiro “saca la oficina de mediación” al espacio de exposición es con la intención de producir diálogos alrededor de ésta. El gesto simbólico que emula la obra de Asher fue acompañado por una serie de charlas conducidas por Ferreiro junto con María Acaso³⁴, especialista en las relaciones entre arte y educación, en las que

³¹ *Claire Copley Gallery* fue una galería en Los Ángeles, California que abogó por artistas conceptuales como Daniel Buren y Joseph Kosuth y fue una sede importante para la difusión de arte no-objetual en Estados Unidos.

³² Peltomäki, Kirsi. *Affect and Spectatorial Agency: Viewing Institutional Critique in the 1970s* en *Art Journal*, Winter, 2007, Vo. 66, No. 4, pp. 36-51

³³ Traducción de: “Spectatorial agency -the ability to respond, evaluate, judge, transform, and be transformed- [...]” Peltomäki, op. cit., p. 38

³⁴ María Acaso (1970 -) es Jefa del Área de Educación en el Museo Reina Sofía. Ha realizado diversas publicaciones sobre arte y educación, tema que ha explorado adicionalmente desde la gestión cultural. María Acaso, *Bio y contacto*, consultado marzo de 2021, <https://mariaacaso.es/bio-y-contacto/>

partía de las siguientes preguntas: “¿Puede un programa educativo ser un proyecto artístico? ¿Puede una obra de arte ser un dispositivo educativo? ¿Tiene la obra de un artista un componente pedagógico? ¿Los programas educativos deberían estar al servicio de las exhibiciones? ¿Deberían los departamentos de programas públicos trabajar en espacios donde no están en contacto con el público o la exhibición?”³⁵. Estas preguntas fueron el eje central para diferentes conversaciones que se llevaron a cabo en esta oficina de mediación ficticia, con el fin de reflexionar sobre las prácticas de mediación institucional.

³⁵ Jordi Ferreiro, “Institutional Mediation”, consultado en marzo de 2021
<http://jordiferreiro.info/category/01-institutional-mediation/>



fig. 4. ¿Dónde está la oficina de mediación? presentado en LABoral, 2016 – 2017. Fuente: <http://jordiferreiro.info/category/01-institutional-mediation/>

5. De la crítica a la mediación

Ya he explicitado anteriormente la relación que dos de los proyectos de Ferreiro tienen con el cuerpo de obra de algunxs artistas que han sido denominadxs dentro de la historiografía del arte contemporáneo como parte de la Crítica Institucional. Si bien elegí únicamente estos dos proyectos me parece importante establecer que no se trata de casos excepcionales, por el contrario; las referencias y apropiaciones de artistas como Andrea Fraser, Liam Gillick o Marcel Broodthaers son recurrentes y explícitas en la obra de Ferreiro.

Ferreiro utiliza las mismas estrategias que estxs artistas, tales como la participación colectiva, la intervención crítica al espacio institucional artístico y la apropiación y resignificación de elementos simbólicos y materiales de museos y galerías. Sin embargo, el sentido y los objetivos por los que lo hace son diferentes. En las intervenciones que hace Ferreiro, no se presenta una crítica explícita a la institución museística, por el contrario; parece más bien que se trata de una crítica asimilada –de la cual ya hablaba Fraser³⁶–, y que se vuelve evidente al observar las instituciones donde se llevan a cabo.

Tanto *Making a flan without knowing the mould* como *¿Dónde está la oficina de mediación?* fueron albergadas en espacios museísticos que propician la colaboración con artistas contemporánexs jóvenes, de carácter multidisciplinario y que apoyan la producción y difusión de arte participativo y experimental. Las obras de Crítica Institucional desde la década de los años 70 en adelante eran comisionadas a sabiendas de que se trataba de arte conceptual, como es el caso anteriormente mencionado de Michael Asher en la *Claire Copley*

³⁶ Fraser, *De la crítica institucional a la institución de la crítica*

Gallery. Ahora bien, es importante considerar que en la actualidad los espacios que auspician y comisionan proyectos de arte con dichas características, son cada vez más comunes.

Por otro lado, existe también una diferencia entre los públicos que consumían las primeras propuestas de artistas como Asher o Buren. Como plantea Peltomäki³⁷, en la década de los 70 se ejercía una espectaduría en la que la presencia del público deja de ser incidental y externa al objeto artístico para volverse parte esencial del proyecto artístico, pues es precisamente la percepción de lx espectadorx lo que activa la posibilidad de una crítica a la institución; “se esperaba que lxs espectadorxs percibieran su entorno como un sistema social e ideológico”³⁸.

Las apropiaciones de Ferreiro a estrategias artísticas de la Crítica Institucional difieren principalmente en el lugar que se otorga a la audiencia, pues esa “agencia espectral” es relativamente anulada, en la búsqueda de la posibilidad de un ejercicio pedagógico. Es decir, Jordi no espera que lx espectadorx perciba las implicaciones ideológicas de su entorno, por el contrario; el objetivo del artista-educador es precisamente incidir en dicha experiencia; eso es la definición de mediación institucional: una práctica de ejercicios experimentales con fines educativos cuyo objetivo es establecer nuevas relaciones entre los públicos y la institución museística.

Uno de los postulados teóricos más importantes en el entendimiento de estas respuestas y resignificaciones de la Crítica Institucional ha sido la del parasitismo

³⁷ Peltomäki, *Affect and Spectatorial Agency*, p. 39

³⁸ Traducción de: “the viewers were asked to perceive their environment as a social, ideological system”.
Ibid.

institucional³⁹. Ferreiro ha expuesto su predilección a la teoría de Janna Graham alrededor del concepto de “parásito institucional”⁴⁰, éste mismo ha sido explorado por muchxs otrxs autorxs. De tal modo, existe una suerte de consenso de las características de las prácticas parasitarias en instituciones dedicadas al arte y la cultura. Valiéndose del símil de una noción propia de la biología, el artista —o cualquier otro agente que se posicione desde este lugar de enunciación— opera como un parásito. Aunque las diferencias entre la crítica y el parásito institucional son casi minúsculas, refiriéndose a los proyectos de crítica institucional, Graham establece un límite sustancial:

“[refiriéndose a los proyectos de crítica institucional] en los que un agente externo, más comúnmente un artista temporalmente insertado en una institución cultural, participa en lecturas deconstructivas de colecciones y procesos institucionales, intentando intervenir en éstos desde adentro. Mientras que dichos proyectos en su interfaz con varios públicos tienen un objetivo general de efectuar relaciones más allá de este adentro, y han observado significativamente que no hay un “afuera” absoluto del campo de las relaciones sociales del arte y las instituciones culturales, son raramente definidas por su solidaridad directa con grupos específicos que se entienden a sí mismos como externos a la esfera cultural.”⁴¹

Graham alude directamente al texto fundacional de Andrea Fraser sobre la Crítica Institucional, y hace evidente algo que Fraser y otrxs artistas de este movimiento consideraban esencial. Para los artistas de la Crítica Institucional la función del ejercicio artístico era precisamente producir una crítica a las instituciones dedicadas al arte, pero con un fin último centrado únicamente dentro del mismo campo. Es decir, se trata, como expone Graham, de un ejercicio interno: desde el arte y para el arte.

³⁹ Graham, Janna. *Parásitos como nosotros: ¿qué es eso llamado tendencia parasitaria?* en “Mediaciones Sociales: comunicación participativa, tecnocultura, arte y activismo”, Trad. J. Daniel González Marín. Revista Andamios, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Vol. 14, número 34, mayo-agosto, 2017, pp. 137-163

⁴⁰ Ferreiro incluso tiene una obra titulada *Parásito Institucional*, que se presentó en Matadero Madrid en 2015. Se trató de una instalación en la que se utilizó una lámpara LED que proporcionaba iluminación a un brote de diente de león ubicado en un zócalo eléctrico en el suelo del museo.

⁴¹ Graham, Janna, *Parásitos como nosotros*.

Cabe aclarar que ambas autoras señalan la artificialidad de la diferencia entre un afuera y un adentro del museo, o de las instituciones culturales. Sin embargo, existen proyectos en los que se vuelve mucho más evidente la posibilidad de una crítica a las instituciones fuera de lo cultural. La obra de Daniel Buren, artista francés anteriormente referido, corresponde con este tipo de prácticas que están más estrechamente ligadas a ese “adentro” del ámbito de lo artístico. A través de franjas blancas y de color intercaladas hace señalamientos sobre las prácticas visuales y espaciales de museos y galerías. Buren no se inmiscuye con problemas de política o educación – o al menos, no intencionalmente.

Si bien Ferreiro y Graham ubican este parasitismo en prácticas artísticas y culturales contemporáneas, dicho parasitismo solo es posible en tanto se tome en cuenta la relación entre la acción o proyecto realizado, y la institución que pretende parasitar. En los dos proyectos de Jordi presentados anteriormente existen gestos que –como mencioné en su momento– replicaban o utilizaban estrategias propias de la Crítica Institucional, lo cual es posible solo en tanto que existe una audiencia que está en mayor o menor grado acostumbrada a estas dinámicas dentro de un museo y, especialmente, en tanto que existen instituciones que comisionan este tipo de proyectos. Entonces, más que un ejercicio de crítica o parasitismo institucionales, la obra de Ferreiro se define como mediación institucional.

6. De la participación a la pedagogía

“El arte participativo hoy día se sostiene sin relación con algún proyecto político (solamente a un anticapitalismo vagamente definido) y se presenta en oposición al arte visual al intentar evitar la cuestión de la visualidad. En consecuencia, estos artistas han interiorizado la gran presión de llevar a costas la carga de implementar nuevos modelos de organización política y social – una tarea para la cual no están siempre bien equipados para llevar a cabo –.”⁴²

Si bien he abordado la obra de Ferreiro a partir de sus similitudes y distancias con algunas estrategias de la Crítica Institucional, es importante establecer que el recurso más comúnmente empleado por este y otros arteducadorxs es el de la participación. Sin embargo, el entendimiento de la participación no se limita al sentido de un arte de experiencias y acciones donde se “anula la idea tradicional de espectadoría y sugiere un nuevo arte sin audiencias en el cual todos son productores”⁴³ que Claire Bishop critica ampliamente. Los proyectos de arteducación llevan el lugar de lxs participantes hacia límites en los que se complejiza el lugar de lx estudiante y lx espectadorx.

La participación en proyectos pedagógicos parte del entendimiento de una audiencia que no ejerce una espectadoría pasiva y contemplativa⁴⁴. El lugar de este “nuevo” modo de participación –que iré desentramando a continuación– es fundamental para la realización de los proyectos de Ferreiro, pues la posibilidad de una dimensión pedagógica como resultado de la emulación de las estrategias de la Crítica Institucional recae precisamente en su carácter participativo. Incluso los proyectos a los que Ferreiro refiere en su cuerpo de obra –como los

⁴² Bishop, *Infiernos Artificiales*, p. 445

⁴³ Bishop, *Infiernos Artificiales*, p. 381

⁴⁴ Cabe aclarar que esto no es exclusivo ni del arte participativo, ni de los proyectos de arteducación. Desde las primeras vanguardias del siglo XX se establecían una relación distinta entre lx espectadorx y la obra, sin embargo el término de participación se hace presente en la teoría a partir de la segunda mitad del siglo XX.

de Asher o Fraser– responden exclusivamente a aquellos que conllevan la participación de lxs espectadores.

No es ninguna novedad que existe un vínculo claro entre los proyectos de arteducación que se popularizaron desde la primera década del siglo XXI y la tradición del arte participativo de décadas anteriores. En su extenso análisis sobre arte participativo, Claire Bishop dedica un capítulo a proyectos pedagógicos, donde plantea una serie de preguntas especialmente en función sobre cómo opera la experiencia de lo pedagógico y cuál es la eficacia de ésta⁴⁵.

En los casos presentados en este ensayo, lxs participantes de los proyectos pedagógicos de Ferreiro son principalmente de dos tipos: por un lado, un grupo de personas interesadas en el arte contemporáneo y en el trabajo con las instituciones museísticas y por otro el de lx visitante del museo que se encuentra con una instalación en medio de la sala de exposición. Respecto al primer grupo, se puede asumir que su participación dentro de los proyectos es voluntaria y consciente de la naturaleza de la acción de la que son parte. Mientras que el segundo grupo ejerce un lugar de espectaduría más convencional; ser testigo externo de una acción participativa o, en otro caso, de una instalación sin acción.

Este apuntamiento a más de un tipo de espectaduría, o de relación del público con un proyecto artístico, termina por posibilitar el reconocimiento de al menos dos tipos de experiencias significativamente distintas entre sí. Una desde lo participativo, que opera dentro y para los términos que los proyectos de Ferreiro y otrxs arteducadores plantean en un inicio, y otra que es menos evidente, pero sumamente significativa; la de lx espectadorx no

⁴⁵ *Ibid*, p. 388

especializadx que sorpresivamente se encuentra con la acción, la instalación, o los restos de éstas.

Esto me recuerda a mi propia experiencia dentro de un proyecto de naturaleza similar a los que presenté anteriormente. Durante el año 2018 se llevó a cabo en el Museo Universitario de Arte Contemporáneo (MUAC) en la Ciudad de México la exposición “Hablándole al Poder” de la artista cubana Tania Bruguera. En este marco se presentó la “Escuela de Arte Útil”, proyecto educativo que Bruguera ha llevado a cabo en diversas ocasiones desde 2017. Se trata de un taller de cinco semanas en las que, con diferentes profesorxs bajo la dirección de Bruguera, se explora el concepto de “Arte Útil”⁴⁶ a través de casos de estudio y propuestas de proyectos colectivos. La “escuela” se llevó a cabo con “estudiantes” que aplicaron a través de una convocatoria abierta. Las sesiones tuvieron lugar dentro del espacio de exhibición con una sala destinada a las clases diarias y a lo largo de los horarios de funcionamiento del museo.

La sala destinada para la “Escuela de Arte Útil” se adecuó principalmente para la realización del taller (con sillones, pizarrones y un proyector), pero debido a que estaba inmersa en el recorrido de la exhibición⁴⁷, también contenía elementos de consulta para lxs visitantes de la exposición, tales como láminas con imágenes y cédulas descriptivas; libros sobre pedagogía y arte participativo y las diferentes pizarras que se utilizan a lo largo de cada semana en las sesiones del taller. En este caso, como en los proyectos pedagógicos de Ferreiro

⁴⁶ “Arte Útil” es una categoría propuesta por Tania Bruguera que “[...] propone al arte con una herramienta o dispositivo. El Arte útil se basa en el pensamiento artístico paara imaginar, crear e implementar tácticas que cambien como actuamos en sociedad”. Traducción de “[...] suggesting art as a tool or device. Arte Útil draws on artistic thinking to imagine, create and implement tactics that change how we act in society” de About Arte Útil. Consultado en abril de 2021, <https://www.arte-util.org/about/colophon/>

⁴⁷ Es decir, la sala dispuesta para el taller “Escuela de Arte Útil” se encontraba dentro del espacio de exhibición del museo y era uno de los espacios dentro del recorrido de la exposición.

se presenta este lugar ambiguo entre diferentes tipos de espectadores. Traigo a cuenta esta experiencia pues, en mi propia participación como “estudiante” de la “Escuela de Arte Útil”, recuerdo claramente notar que cuando se llevaban a cabo las sesiones, lxs visitantes de la exposición pasarían de largo en esta sala u observarían rápidamente pero sin atreverse a formar parte del taller. Cabe aclarar que lxs “estudiantes” del proyecto éramos personas dedicadas al arte contemporáneo, la educación experimental o a diferentes tipos de activismo. Surge entonces la pregunta, ¿qué función cumple un proyecto pedagógico de esta naturaleza para espectadores no especializadxs?

En el texto mencionado anteriormente, Bishop cita a Anton Vidokle quien establece que las escuelas son un espacio en el que la experimentación libre es alentada, lo cual Bishop critica al tildarlo como “algo idealizado”⁴⁸. Bishop apunta a que dicha experimentación libre de las instituciones escolares está atada a factores que desde los años 80 la impiden; como factores gubernamentales, económicos y, sobre todo, el hecho de entender las escuelas como negocios⁴⁹. A mi parecer, esto mismo sucede con los proyectos de arteducación en museos de arte contemporáneo. Sin un afán de desentrañar la historia y devenir de los museos en la actualidad, creo que espacios de carácter experimental como lo son LABoral o el Bergen Kunsthall propician activamente la experimentación artística desde estrategias que se han vuelto una suerte de lugares comunes para el arte contemporáneo, como son la Crítica Institucional o el giro educativo, a partir del uso de temáticas políticas y económicas afines a las dinámicas del arte contemporáneo.

⁴⁸ Bishop, p. 420

⁴⁹ Ibid. 421

Cabe resaltar que la presencia de este tipo de prácticas educativas dentro de museos de carácter experimental no responde a un búsqueda por insertarse al mercado del arte de forma lucrativa. Me parece que en realidad es un intento por actualizar las dinámicas institucionales del museo, así como por responder a demandas de movimientos sociales que son del interés tanto del público general como de públicos especializados. Por supuesto que esto implica ciertos beneficios económicos para el museo, especialmente en tanto que los eventos de mediación pueden servir para incrementar el número de asistentes o expandir las audiencias del museo. ¿Son los ejercicios de mediación una forma de publicidad para los museos? Probablemente, pero esto no significa que no posean una dimensión reflexiva⁵⁰.

Así, en “*Making a flan without knowing the mould*” no se llega a soluciones observables sobre el problema de accesibilidad frente a discapacidades motrices y visuales, pues parece ser que los alcances del proyecto se circunscriben al señalamiento más que al de la realización de acciones resolutivas. Esto es una de las críticas más relevantes a proyectos de artísticos contemporáneos, sobre todo aquellos identificados como de *socially engaged art* y es precisamente el eje de la discusión entre Grant Kester y Claire Bishop⁵¹. Mientras que Bishop defiende que los proyectos de arte inscritos entre la acción social y el activismo deben ser juzgados bajo criterios estéticos y no exclusivamente éticos, Kester levanta una sospecha sobre la renuencia que lxs críticxs de arte presentan sobre dicho tipo de manifestaciones,

⁵⁰ Me refiero a estas posibilidades en términos de reflexión y no de crítica, puesto que, como he expuesto anteriormente, parece ser que la dimensión crítica en realidad es absorbida por el carácter experimental de los espacios museísticos que han institucionalizado la crítica. Por lo tanto, mi intención es plantear que, aunque no existe un ejercicio de cuestionamiento radical o de un distanciamiento crucial de las dinámicas museísticas, al menos algunos de estos ejercicios tienen una posibilidad de activar reflexiones vinculadas a los temas de la propia mediación.

⁵¹ Esta discusión se dio con una carta de Grant Kester a Bishop (Kester, G. *Another Turn*, Artforum, vol. 44, no. 9, mayo 2006, p. 22) y la subsiguiente respuesta de Bishop (Bishop, C. Response to Grant Kester, Artforum, vol. 44, no. 10, junio 2006).

sobre todo en función de repensar una crítica que funciona como un vigilante de las prácticas legítimas del arte contemporáneo.

A mi parecer, situar dicha discusión sobre los proyectos de arteducación es de suma relevancia. ¿Qué es lo que demandamos como público a unx artista que activamente se sitúa en una búsqueda pedagógica desde lo artístico? ¿Cuáles son las herramientas analíticas pertinentes para aproximarnos a dichos proyectos? Mencioné anteriormente que Bishop plantea el entendimiento del arte de impacto social en función a criterios estéticos y conceptuales más que éticos, ¿qué límites y potencias tendría un análisis desde lo estrictamente pedagógico sobre proyectos de arteducación? Mi estrategia a lo largo de este ensayo ha sido el de desentrañar los elementos conceptuales en las obras de Ferreiro sobre todo en función a sus posicionamiento frente a las instituciones museísticas y su uso de la espectadoría y la participación.

Definitivamente en los proyectos de Ferreiro se presenta un aprovechamiento –que no crítica– de los recursos institucionales para llevar a cabo acciones experimentales de carácter pedagógico. Si estos experimentos son o no pedagógicamente significativos dependerá del modo en que la audiencia participe en éstos. Así, puedo inferir que el grupo de *Unge Kunstjennere* con que trabajó Ferreiro en “*Making a flan without knowing the mould*” tuvieron una experiencia lúdica y educativa mucho más concienzuda que aquella de lxs visitantes que asistieron a la muestra subsiguiente. El proceso de trabajar con otras instituciones dedicadas a temas de discapacidades, la construcción grupal de artefactos y los talleres colectivos donde se compartían intuiciones, intereses y cuestionamientos en común sí que implican procesos de aprendizaje que no se hacen presentes cuando los resultados se presentan como elementos expositivos dentro del museo. Lo mismo se vuelve mucho más

evidente y polarizado en *¿Dónde está la oficina de mediación?*, pues lxs participantes del taller, sin lugar a dudas formaron parte de discusiones vigentes sobre el arteducación, mientras que el resto del público que no asistió a estas pláticas y ponencias, simplemente se encontró con un montón de muebles dentro de la sala del museo.

Parece ser que la participación se vuelve pedagógica en tanto que exista en el público no solo un interés, sino incluso un conocimiento previo y disposición para asistir a talleres, ponencias, charlas o cualquier otro tipo de “experimento pedagógico”. Si bien, no dudo del impacto que estos generan en lxs espectadorxs especializadxs, me resulta imperante plantear la siguiente pregunta: ¿cómo reducir la distancia entre la experiencia del público especializado y el no especializado? Si bien para lxs artistas de la Crítica Institucional el desconcierto era la estrategia desde la cual se podía ejercer otro tipo de espectaduría⁵², esto no opera en los proyectos de arteducación; pues en tanto que atienden a una búsqueda educativa o pedagógica, no basta con dicho distanciamiento para que exista una experiencia de pedagógica.

⁵² Esto es lo que analizo anteriormente con la obra de Michael Asher y los postulados de Kirsi Peltomaki respecto a esta en la sección de *¿Dónde está la oficina de mediación?*

7. Conclusiones

Los proyectos de Jordi Ferreiro elegidos para este ensayo poseen características en común sustanciales para entenderlas como casos modelo de las prácticas de arteducación. Tanto *Making a flan without knowing the mould* como *¿Dónde está la oficina de mediación?* son ejercicios de carácter experimental que atienden a un fin pedagógico dentro de instituciones museísticas. A lo largo del ensayo se vuelven evidentes dos particularidades en común: en primer lugar que estas acciones son posibles solo en tanto que se sitúan en recintos que producen y difunden prácticas artísticas contemporáneas de carácter experimental; y, por otro lado, que ambas poseen un carácter ambiguo en tanto a la relación que generan con sus participantes y espectadores.

Si bien, las implicaciones del lugar del público como participante es algo que autores como Claire Bishop han trabajado a profundidad, en este ensayo se busca acentuar la diferencia en la experiencia de la participación cuando se busca un fin pedagógico. Así, complejizar la discusión entre participante y espectador es sustancial para entender las limitantes y generar nuevas preguntas para las prácticas de arteducación, y especialmente para lxs arte-educadores.

Por supuesto que no se trata de un fenómeno totalizador en los proyectos de arteducación, ni en el cuerpo de obra de Ferreiro. Sin embargo, levantar estas preguntas y sospechas sobre las instituciones museísticas y los proyectos que se presentan cada vez con más frecuencia en éstas, es de suma importancia para nutrir las estrategias y repensar los alcances de las prácticas pedagógicas desde los museos y espacios culturales dedicados al arte.

8. Bibliografía

Albarrán Diego, Juan. "Esplendor y Ruina De Un Paradigma. Lo Relacional: París-Madrid, Madrid-León." *De Arte. Revista De Historia Del Arte*, no. 10, 2014

Bakhtin, M. y Michael Holquist. *The Dialogic Imagination: Four Essays*. University of Texas Press: Austin, Texas, 1981

Bishop, Claire. *Artificial Hells. Participatory art and the politics of spectatorship*. Verso, 2012, NY

Bürger, Peter. *Teoría de la vanguardia*, Península: Barcelona, 1995

Fernández Mirón, Christian. *Del todo imposible*, Sala de Arte Joven de la Comunidad de Madrid: Madrid, 2020

Fraser, Andrea. *Andrea Fraser: de la crítica institucional a la institución de la crítica*. Siglo XXI Editores: Ciudad de México, 2016

Fraser, Pamela y Rothman Roger (eds). *Beyond Critique Contemporary art in theory, practice, and instruction*. Bloomsbury Academic: Nueva York, 2017

Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI: México, 1987.

Garoian, Charles R. *In the Event That Art Occurs*, *Visual Arts Research*, Vol. 39, No. 1 (Summer 2013), University of Illinois Press, pp. 18-34

Garoian, Charles R. *Performance Art as Critical Pedagogy in Studio Art Education*, *Art Journal*, Vol. 58, No. 1 (Spring, 1999), College Art Association pp. 57-62

Goldberg, RoseLee. *Performance Art: from Futurism to the present*. Nueva York: Thames and Hudson, 2001

Graham, Janna, Valeria Graziano & Susan Kelly, *The Educational Turn in Art*, *Performance Research*, 21:6, 2016, pp. 29-35

Graham, Janna. Parásitos como nosotros: ¿qué es eso llamado tendencia parasitaria? en "Mediaciones Sociales: comunicación participativa, tecnocultura, arte y activismo", Trad. J. Daniel González Marín. *Revista Andamios*, Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM), Vol. 14, número 34, mayo-agosto, 2017, pp. 137-163

Helguera, Pablo. *Education for Socially Engaged Art. A materials and Techniques Handbook*. Nueva York: Jorge Pinto Books, 2011

Jepsen, Katrine Sofie. "Moving in and moving (inside) the contemporary art institution: on artistic research and institutional mediation as intermediae between the

contemporary art institution and the freelance artist and mediator" Tesis de Maestría, Aarhus University, 2019

Lee Podesva, Kristina. "A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art", *Fillip*, no. 6 (Summer 2007) disponible en <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>

Lutters, Jeroen. *The Trade of the Teacher: Visual Thinking with Mieke Bal*. Valiz, 2018

Miccolis, Michelangelo. Who cares: notes on how to address an audience - A performance journal, 1992 - 2017. OsloBiennalen y Karmaklubb: Oslo, 2019

O'Neill, Paul; Wilson, Mick, eds. *Curating and the Educational Turn*. Londres: Open Editions, Amsterdam: de Appel, 2010

Peltomäki, Kirsi. *Affect and Spectatorial Agency: Viewing Institutional Critique in the 1970s* en *Art Journal*, Winter, 2007, Vo. 66, No. 4

Torrens, Valentín (ed.) *How we teach performance art: University courses and workshop syllabus*, E.U.: Outskirts Press, Inc., 2014