



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN HISTORIA DEL ARTE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS

LA CURADURÍA EDUCATIVA: ANÁLISIS, REFLEXIONES Y
ESTUDIOS DE CASO

ENSAYO DE INVESTIGACIÓN
PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
MAESTRA EN HISTORIA DEL ARTE

PRESENTA:
MUNA CANN CAGIGAS

DRA. HELENA CHÁVEZ MAC GREGOR
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ESTÉTICAS
MTRA. CLAUDIA DEL PILAR ORTEGA GONZÁLEZ
MUSEO UNIVERSITARIO ARTE CONTEMPORÁNEO
MTRA. SOL HENARO PALOMINO
MUSEO UNIVERSITARIO ARTE CONTEMPORÁNEO

MÉXICO, D. F., NOVIEMBRE DE 2013



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

A Gustavo y a Camilo

Quisiera agradecer profundamente a la Coordinación del Posgrado en Historia del Arte de la UNAM, Deborah, Brígida, Héctor y Teresita, por toda su ayuda, amabilidad y comprensión, así como a Susana Pliego por brindarme la oportunidad de ser parte de la primera generación de la Maestría en Estudios Curatoriales de la UNAM y por su constante motivación y amistad. A Mireida Velázquez por su guía y acompañamiento incondicional en esta experiencia académica.

Un profundo y sincero agradecimiento a mi Directora de ensayo, Helena Chávez y a mis tutoras, Pilar Ortega y Sol Henaro, por creer en mí y en el proyecto de investigación, por su paciencia, por sus atinados consejos, trabajo de lectura y corrección, por su estructura y compromiso, sin los cuales este ensayo no hubiera podido existir.

Muchísimas gracias a mis compañeros de generación, quienes fueron parte importante en mi formación, tanto profesional como personal, así como a todas las personas que de una u otra manera me acompañaron en este proceso, sin las cuales no hubiera podido dar este gran paso, Lourdes Garduño, Martha Cagigas, Benjamín Cann, Galit Cann, Julio Cann, Martina Navarro, Elsie Gorocica Palma y Gustavo Artigas Coronado, Miriam Barrón, Laura Bassols, Aidee Vidal, Cristina Medellín e Iván Avilés.

Por último, un agradecimiento muy especial a quienes, con su amor, motivación constante, compañía y comprensión incondicional, día a día hicieron posible este largo proceso de enseñanza, gracias Gustavo y Camilo.

Índice

Introducción	6
I. Antecedentes: relación arte, educación y curaduría	10
1.1. Algunos antecedentes de arte y educación en México.	10
1.2. Apuntes y planteamientos sobre la idea de curaduría en México.	15
1.3. Iniciativas de curaduría y educación en México.	18
II. Arte, educación y curaduría: concepción actual en instituciones de arte contemporáneo.	22
2.1. El curador educativo.	22
2.2. La mediación artística.	28
2.3. El <i>giro educativo</i> de las prácticas curatoriales.	35
III. ¿Cuestionamientos sólidos e innovadores o tendencias fugaces? Estudios de caso.	40
3.1. Luis Camnitzer en la Sexta Bienal de Mercosur.	40
3.2. Nicolás Paris y Ejercicios de resistencia en el MUAC.	48
3.3. Irit Rogoff y A.C.A.D.E.M.Y en el Van Abbemuseum.	56
Conclusiones	64
Bibliografía	69

Introducción

Desde hace casi una década, el arte contemporáneo se ha vuelto propicio para generar, intercambiar y compartir conocimiento bajo diversas perspectivas y campos del saber, uno de ellos la educación y la pedagogía. Es así que las prácticas tanto artísticas como curatoriales contemporáneas se interesan cada vez más en procesos pedagógicos y educativos involucrando en la mayoría de los casos a las áreas educativas de las instituciones, volviéndose éstas una plataforma de estudio e investigación tanto teórica como práctica.

Este ensayo revisa tres figuras que engloban relaciones entre arte, educación y curaduría en el mundo del arte contemporáneo: el curador educativo o pedagógico, el artista mediador o la mediación artística y el *giro educativo* en las prácticas curatoriales y artísticas. Es posible que estas prácticas estén generando nuevas formas críticas de producir conocimiento en colaboración, distintas visiones en la concepción del arte, de las exposiciones y de las relaciones con los públicos en museos de arte contemporáneo, lo cual analizaremos en el presente. Aunque existe también la posibilidad de que estos procesos, aunque ocurran, sean sólo una tendencia más del arte contemporáneo con el riesgo de esfumarse en el momento en el que algún otro proceso llame más la atención de artistas, curadores y educadores del arte contemporáneo.

El análisis de estas tres figuras es esencial para revisar cómo cada una aborda el tema de la curaduría educativa o pedagógica desde sus perspectivas y campos de acción, para estudiar los elementos exitosos rescatables y las experiencias menos afortunadas, y así proponer una definición propia de lo que pudiera implicar una curaduría educativa.

Es importante mencionar que estas prácticas desde que existen, cuestionan la relación arte y educación, entendiendo esta última como educación estética y no como

la institución escuela. Los proyectos presentados a lo largo de este ensayo, tanto precursores como contemporáneos, tienen que ver con una lógica de detonación de procesos emancipatorios¹ a través del arte, bajo los cuales tanto individuos como instituciones y comunidades aspiran a lograr cambios sustanciales, cuestionamientos de base y fondo, transformar la sociedad a través del arte, lo veremos más adelante, sea esto posible o no.

En nuestro primer capítulo abordaremos algunas iniciativas que antecedieron estas prácticas en México, pues si bien la fusión arte, educación, curaduría está recientemente en boga, existieron proyectos pioneros que utilizaron algunas herramientas de lo que hoy se conoce como curaduría educativa, sin que se llamara así en ese entonces.

El segundo capítulo examinará las tres figuras antes mencionadas –curador pedagógico, mediación artística y el *giro educativo*- en diferentes espacios institucionales de arte contemporáneo en el mundo para rastrear algunas de las prácticas y concepciones que hoy señalan las relaciones entre arte, educación y curaduría.

A partir de estas diferentes posiciones seleccionaremos para su análisis, tres casos de proyectos específicos en nuestro tercer apartado: el trabajo de Luis Camnitzer en la 6ª Bienal de Mercosur en Porto Alegre, Brasil, realizada en 2007; la exposición de Nicolás Paris en el MUAC, realizada de junio 2012 a enero 2013, en México D.F., y la

¹ RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. BA, Argentina. Ed. Libros del Zorzal, 1987, pp 6-14.

Según J. Rancière, la *emancipación* es el estado de conciencia, ser consciente del verdadero poder de la mente humana; es dar conciencia de lo que una inteligencia es capaz, cuando se considera a sí misma igual a cualquier otra y considera a todas las demás como sus iguales.

exposición pedagógica y colectiva, A.C.A.D.E.M.Y. curada por Irit Rogoff, llevada a cabo en septiembre de 2006 en el Van Abbemuseum en Eindhoven, Holanda.

Sin estar exentos de tensiones y complejidades, estos tres casos –Camnitzer, Paris y Rogoff- denotan acciones, algunas exitosas otras menos, que involucran arte, educación y curaduría, apuntando hacia un posible perfil de la curaduría educativa o pedagógica, que está cada vez más presente en las prácticas contemporáneas pero aparentemente sin definición clara y específica en sus campos de acción. El curador educativo se dibuja como una figura híbrida que involucra procesos educativos, pedagógicos, artísticos y curatoriales en sus prácticas e investigaciones; es una figura compleja que crea estrategias, produce conocimiento, investiga sobre los públicos y más acciones para promover al museo o a las instituciones de arte contemporáneo como plataforma de estudio y socialización.

Estos tres casos permitirán analizar elementos y metodologías de trabajo, tanto funcionales como disfuncionales, hacer un comparativo y finalmente proponer una visión propia sobre la curaduría educativa o pedagógica.

Se intentará argumentar que la curaduría educativa va, sin duda, más allá de una tendencia, aunque algunos agentes del arte contemporáneo la hayan sugerido como tal. Creemos, y esto es lo que este ensayo pretende plantear, que los tres modelos mencionados generan algo más que una tendencia y lo que se consolida en estas figuras es la posibilidad del arte como una producción crítica de conocimiento, entendida esta como una producción de reflexiones bajo diversas perspectivas y disciplinas que investiguen, analicen y cuestionen lo establecido en la realidad contemporánea (la sociedad, la cultura, la política, la educación...), proponiendo soluciones alternas, generar nuevas narrativas y deconstruir las existentes.

En este sentido, intentaremos señalar un modelo de curaduría educativa que involucra el diálogo productivo entre artistas, curadores y educadores, con el objetivo de generar reflexión, conocimiento y una experiencia integral, que abra canales de comunicación entre el producto expositivo final que se plantea y los diversos públicos que se acercan a él.

I. Antecedentes: relación arte, educación y curaduría

1.1. Algunos antecedentes de arte y educación en México

Según Luis Gerardo Morales Moreno,² Alfonso Pruneda y Jesús Galindo y Villa son los precursores de la museología en México, así como de la labor educativa en los museos mexicanos. En pleno periodo revolucionario (1913-1916) reflejaban una propuesta educativa, parecida a la de los pedagogos europeos del siglo XVIII, empeñada en promover la instrucción pública a través de las salas de museos. Pruneda y Galindo ya desde principios del siglo XX proponían una conceptualización del museo público conforme a que éste debía servir para la investigación científica y la educación pública.³

Nada más didáctico que observar con nuestros propios ojos la historia dispuesta en objetos. Para Galindo la museología radica en la contemplación de objetos como parte estratégica de la educación estética.⁴

Alfonso Pruneda, desde 1912 tenía ya muy claro que un museo no debía limitarse a guardar colecciones sino a difundir la cultura a través de la investigación y la enseñanza.⁵ Y esto se logra, según él, a partir de estrategias como la catalogación e instalación pertinente de las obras y ejemplares de la colección, haciendo un sentido claro y coherente para el público general; los ejemplares deben estar dotados de etiquetas explicativas concisas y completas, guías impresas, cartas geográficas y demás elementos didácticos. Las colecciones, desde el punto de vista educativo, debían:

² Doctor en Historia Universidad Iberoamericana, Master en Museología por la Universidad de Nueva York, Licenciado y Maestro en Historia por la Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Historiador de la cultura y museólogo. Ha publicado ensayos sobre museología e historia europea y es coautor de libros de texto de historia de México. Actualmente se desempeña como Coordinador del Posgrado en Historia de la UAEM.

³ MORALES MORENO Luis G., *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780-1940*. México, Departamento de Historia. UIA. 1994. pp 107-123

⁴ *Ibid* pp 107-123

⁵ PRUNEDA Alfonso. "Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. México, 5ª época, tomo VI, núm. 2 febrero, 1913, pp 80-98". en Luis Gerardo Morales Moreno. *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780-1940*. México. Departamento de Historia. UIA. 1994, p.111

[...] ser aprovechadas sobre todo en las visitas que los alumnos de las escuelas hagan a los Museos. [...] una visita bien dirigida y bien explicada, vale indudablemente más que muchas clases dadas en las aulas muy lejos de los objetos a que se refieren. [...] Los visitantes ordinarios de los Museos deben ser ayudados también por conferencias o explicaciones verbales que las sustituyan. Las visitas hechas en compañía de personas que expliquen los ejemplares, son también de gran utilidad. [...] Un Museo que no tiene buenas guías y buenos catálogos no es digno de llevar ese nombre. Los catálogos están destinados más bien a los hombres de estudio, a los eruditos; las guías sirven mejor para el público en general.⁶

Pruneda y Galindo y Villa, con su visión innovadora y moderna para la época en la que la desarrollaron, fueron sin duda, desde su ámbito museológico, precursores del quehacer educativo en los museos mexicanos.

Más adelante, con Álvaro Obregón como Presidente de México (1920-1924) nace la Secretaría de Educación Pública creada en 1921, dirigida por su creador, José Vasconcelos. A través de esta Secretaría, artistas e intelectuales participaban en la reconstrucción del México post revolucionario utilizando como estrategia una fuerte enseñanza artística. Gracias a Vasconcelos es que se incluyen a artistas como Siqueiros, Orozco y Rivera,⁷ en los programas de enseñanza, en el departamento editorial, en las misiones culturales y en el programa artístico, comprendiendo básicamente al muralismo. El arte público y la tradición muralista comenzaron a tomarse en cuenta como transmisores de una nacionalidad, como elementos de comunicación y enseñanza, más que simples representaciones artísticas. Es así que en las primarias empiezan a

⁶ PRUNEDA Alfonso, "Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. México, 5ª época, tomo VI, núm. 2 febrero, 1913, pp 80-98". en Luis Gerardo Morales Moreno. *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780-1940*. México. Departamento de Historia. UIA. 1994, p.118

⁷ Ponencia de Alicia Azuela, historiadora del arte, *Educación Artística y Nacionalismo (1924-1934)*. En el IX Coloquio Internacional de Historia del Arte del Instituto de Investigaciones Estéticas, realizado en Ciudad de México, del 3 al 6 de octubre de 1983. *El nacionalismo y el arte mexicano. IX Coloquio de historia del arte*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1986, p. 410

utilizarse la descripción de cuadros murales como estrategias de educación estética destinadas a la difusión de valores nacionales en el público infantil.⁸

En 1952, se formaron los primeros centros educativos dentro del Museo Nacional de Historia – Castillo de Chapultepec, en los cuales se invitó a los maestros de la Secretaría de Educación Pública con el fin de contribuir a la educación de la juventud fuera de la institución escolar formal. Estos centros fueron la base para la organización del departamento de acción educativa en el mismo recinto un año más tarde.⁹

En 1964 se inaugura el Museo Nacional de Antropología. Y es en los años 70, que el Instituto Nacional de Antropología e Historia inicia dos proyectos experimentales en materia educativa,¹⁰ el primero fue el proyecto denominado "La Casa del Museo", dirigido por Mario Vázquez,¹¹ museólogo mexicano, ex director del Museo. Este

⁸ RICO MANSARD Luisa F., *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910)*. Barcelona Pomares, 2004, pp.237-267

⁹ Si comparamos la creación de estos servicios en museos dedicados a otras disciplinas como la ciencia, tenemos por ejemplo que en Universum se crean a principios de 1993, poco después de la inauguración del recinto en 1992. El departamento dependía del Gabinete de Planeación de Enseñanza no formal bajo el cargo de Elaine Reynoso Haynes.

¹⁰ De 1983 a 1992 este programa genera una propuesta museológica y se integra al Movimiento Internacional para una Nueva Museología, desde su fundación en 1985 en Lisboa, Portugal, organismo afiliado al Consejo Internacional de Museos (ICOM). La Nueva Museología o Museología social-comunitaria es una disciplina de las ciencias sociales que tiene como propósito fundamental desarrollar procesos de organización comunitaria en torno a la planeación y operación de espacios educativos y culturales dedicados a la investigación, protección, conservación, valoración y difusión del patrimonio natural y cultural de una comunidad o región determinada, cuya misión es promover e instrumentar procesos de enseñanza-aprendizaje que contribuyan en el desarrollo integral para el mejoramiento de la calidad de vida de la población. A la luz de lo que se percibe como la Nueva Museología mexicana, inspirada en el trabajo de Georges Henri Rivière, se desarrollaron nuevas maneras de trabajar e investigar los museos, y así se ha generado una vertiente crítica respecto a los discursos emitidos por los grandes museos nacionales de antropología e historia (bajo la influencia de la museografía patriótica y hegemónica). Los aportes de la Nueva Museología son múltiples y replantean el quehacer museístico en México gracias a cuestiones primordiales: ¿cómo sustraer a los museos de la acción del Estado que los usa para reproducir la hegemonía de los sectores dominantes?, ¿cómo evitar o disminuir la distancia entre los usuarios y los museos?, ¿cómo resolver el problema de la descontextualización y la sacralización de los objetos?, y ¿qué hacer para que éstos dejen de ser espacios "muertos" y se conviertan en espacios "vivos" y atentos a la evolución de la sociedad y a sus necesidades? Se ha extendido ampliamente la inquietud por conocer quiénes son, qué buscan y qué necesitan los usuarios de los museos.

HENRI-RIVIÈRE Georges, *La Museología. Curso de Museología / Textos y testimonios*, Madrid, Akal / Arte y Estética, 1993, p. 531

¹¹ Entrevista con el Mtro. Mario Vázquez llevada a cabo el 6 de diciembre 2012.

proyecto tenía como objetivo fundamental integrar el museo a la comunidad creando sedes del mismo, en espacios llamados “La Casa Museo”. Con este proyecto se pretendía llegar a las comunidades marginales, a personas que comúnmente no visitan los museos, promoviendo que los trabajos a desarrollar estuvieran sustentados por una labor de promoción y organización social, que las temáticas a abordar respondieran a los intereses y necesidades de las comunidades. Sólo de esta manera el museo dejaría de ser un espacio aislado y ajeno a la problemática de la población y de los marginados, generando un proceso de concientización y apropiación de su historia particular, encontrando soluciones colectivas a dicha problemática.¹²

El segundo proyecto experimental fue el Programa de Museos Escolares, dirigido por el museógrafo Iker Larrauri,¹³ el cual consistía en promover con maestros, alumnos y padres de familia la formación de pequeños espacios museales que tuvieran como objetivo fundamental convertirse en auxiliares didácticos para una mejor comprensión y desarrollo del programa oficial de educación primaria, sobre todo, en el área de ciencias sociales y naturales.¹⁴

El surgimiento del Museo Nacional de Culturas Populares (MNCP), en 1982, marca la consolidación de una tendencia museológica en México caracterizada por tener como paradigma esencial la participación social y un compromiso político a favor de los sectores subordinados en el país, entendiendo a éstos como los grupos con culturas e identidades diferentes a la hegemónica. Guillermo Bonfil —creador del MNCP y su

¹² La Casa del Museo se extendió a tres colonias populares de la Ciudad de México, la conocida como “la Marranera” en Tacubaya, un espacio en los pedregales actualmente la colonia Santo Domingo y la zona de Huayamilpas en la colonia Ajusco. El trabajo comunitario se basaba no sólo en la realización de actividades entre la comunidad y el museo, sino también en el conocimiento de la comunidad sobre su espacio y la apropiación del mismo. Por lo que la comunidad era parte activa de la Casa, desde su construcción, ya sea aplanando el terreno o construyendo los módulos en los que se realizarían las actividades - habitaciones de aproximadamente 2 x 2 m y techadas- hasta su sociabilización con los demás habitantes de la comunidad.

¹³ VÁZQUEZ OLVERA, Carlos, *Iker Larrauri Prado, museógrafo mexicano*, INAH CONACULTA. México, D.F, 2005, pp. 35-43

¹⁴ Este proyecto se extendió a un número importante de escuelas en distintos estados de la República.

director hasta 1985—, durante su paso por el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH) —en el gobierno de Luis Echeverría—, quiso modificar la visión y las acciones tradicionales de los museos en México, de modo que impulsó experiencias pioneras que intentaron llevar los museos "al pueblo", como las que mencionamos ocurrieron desde los años 70 en México.

Específicamente en los museos de arte es en el Museo Nacional de San Carlos, bajo la dirección de Felipe Lacouture en 1974, que se fundan los primeros servicios educativos, a cargo de Graciela de la Torre.¹⁵

Es en el 2000 que Graciela de la Torre asume la dirección del MUNAL y vienen cambios estructurales importantes con el Proyecto MUNAL 2000, pero el que más nos interesa es la diversificación de herramientas de mediación, educativas y de interpretación. El proyecto museológico concebía los recorridos como no permanentes y generadores de múltiples discursos, experiencias y lecturas.¹⁶ De ahí que los programas educativos innovaran hacia esta dirección, creando por ejemplo, las *Salas Hipertextuales* que proponían un cruce de lecturas entre el arte clásico, el moderno y el contemporáneo.

Las iniciativas que acabamos de mencionar, abren el campo de la educación en museos y la museología en México, acciones que también incorporaban algunas funciones de lo que hoy se conoce como curaduría. No se sabe a ciencia cierta en qué momento específico es que surge la curaduría en México. Lo que sí es claro, según

¹⁵ DE LA TORRE Graciela, "La Educación en los Museos de Arte: Recuento de experiencias y perspectivas actuales" en *Gaceta de Museos*, no.26, México, INHA, 2002, p.27

¹⁶ DE LA TORRE Graciela, "Más allá de la sobrevivencia: caso Munal 2000." en *Memorias. Seminario de Administración de museos. Los museos de cara al siglo XXI*. México, British Council, 2003, p. 83.

Daniel Montero,¹⁷ es que esta figura está ligada al surgimiento del arte contemporáneo en México, antes llamado arte alternativo, que tiene que ver con una contraposición a una manera tradicional de hacer arte, pintura y escultura, así como con una nueva forma de pensar el arte. Los artistas alternativos estuvieron acompañados por mediadores, más tarde conocidos como curadores, que negociaban constantemente con las instituciones para que sus artistas fueran contemplados y difundidos.¹⁸

En el siguiente apartado revisaremos algunas posturas sobre la curaduría en México, para llegar al punto que más nos interesa: sus entrecruces con la educación.

1.2. Apuntes y planteamientos sobre la idea de curaduría en México.

Para Mónica Mayer,¹⁹ en un texto de 2003 escrito en el marco del II Simposio de Arte Contemporáneo que tuvo por título *El malestar de la Curaduría*,²⁰ la curaduría era algo invisible hasta hace poco. Hace quince años (a finales de los años 80) el término mismo era inusual. Para Mayer, la curaduría en México nació de un círculo pequeño, de este círculo de artistas alternativos y curadores. La artista identifica el nacimiento de esta figura con la Feria de Arte de Guadalajara y el Foro Internacional de Teoría de Arte Contemporáneo (FITAC), organizadas por Guillermo Santamarina, Osvaldo Sánchez y

¹⁷ Crítico colombiano, actual curador académico del MUAC y responsable del proyecto Campus Expandido.

¹⁸ Para más información sobre este tema revisar el Capítulo 3: *Reformulando la pregunta por la alternatividad* en Daniel Montero. *El Cubo de Rubik. Arte mexicano en los años 90*. Tesis de Posgrado en Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

¹⁹ Mónica Mayer (D.F.1954), estudió artes visuales en la Escuela Nacional de Artes Plásticas de la UNAM y obtuvo una maestría en sociología del arte en Goddard College. Participó dos años en el Feminist Studio Workshop en Los Ángeles, California. Su obra gráfica y performances se presentan desde los setentas en espacios independientes y oficiales, nacionales e internacionales.

²⁰ *El malestar de la curaduría* estuvo dirigido por Osvaldo Sánchez en la UDLA de Puebla y se llevó a cabo el 15 de noviembre de 2003. Se invitaron a curadores del grupo CURARE, a otros independientes como La Panadería y Mónica Mayer, y a varios que trabajaban en Caracas, Guayaquil y Nueva York. **ALMEDA Ramón, II Simposio de Arte Contemporáneo en la UDLA, documento electrónico: http://replica21.com/archivo/articulos/a_b/154_almela_udla.html, acceso 08 de octubre 2013.**

Rubén Gallo,²¹ tres figuras que deben ser mencionadas en el marco de antecedentes de la curaduría en México. Para Daniel Montero:

El curador nace en México precisamente como figura de mediación, si bien al principio no entre las galerías y los museos, sí entre una forma de entendimiento de una serie de prácticas alternativas y su comprensión.²²

Según Osvaldo Sánchez,²³ Fernando Gamboa²⁴ fue curador en México desde los años 60, aunque no existiera todavía esa denominación. Él era quien organizaba las exposiciones ejerciendo un poder efectivo de selección en el medio artístico mexicano, a nivel nacional e internacional. Para Sánchez, el curador hoy en día es todo un personaje en la escena artística pero no algo realmente nuevo en términos de función.²⁵

Sol Henaro²⁶ afirma que en México desde los años 70 estaba sucediendo la figura del curador, aunque recibía otros nombres, ya con la globalización se empieza a filtrar el anglicismo *curator*. Para Sol Henaro existe una figura muy importante, el artista y curador Rubén Bautista, protegido de Fernando Gamboa en su periodo de dirección en el Museo de Arte Moderno en México. Gamboa lo beca para irse a una

²¹ MAYER Mónica, **Algunos de mis mejores amigos son curadores, documento electrónico:** <http://www.criticarte.com/Page/varios/MonicaMayerPonencia.html>, acceso 24 octubre 2013.

²² MONTERO Daniel, *El Cubo de Rubik. Arte mexicano en los años 90*. Tesis de Posgrado en Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

²³ Curador y crítico de arte. Graduado en Historia del Arte por la Universidad de La Habana.

²⁴ Fernando Gamboa, para muchos un héroe que supo poner el nombre y la imagen de México en el imaginario mundial. Para otros un maquiavelo que manipuló la historia del arte nacional a su antojo, privilegió a los artistas que eran amigos cercanos y ayudó al partido en el poder a consumir un proyecto cultural que terminó siendo caduco y autoritario. Museógrafo, curador, activista comprometido, diplomático y promotor, Fernando Gamboa es un personaje complejo y con innumerables matices que aún hoy no ha sido analizado a profundidad. Producto de una época de transformación y construcción de un ideario nacional, Fernando Gamboa fue el artífice de la imagen que, de México y su arte, se transmitió en el extranjero gracias a sus grandiosas exposiciones que tuvieron como resultado el concepto de 30 siglos de continuidad en el esplendor del arte mexicano, que hasta la fecha se sigue explotando oficialmente. Un convencido buscador de la utopía moderna, Gamboa creía ferviente que el arte podía educar -y redimir- a una nación que venía de sufrir una Revolución, años de guerra e incertidumbre. **MALLET Ana E. Texto de sala de la exposición Fernando Gamboa / La Utopía Moderna. México, Museo de Arte Moderno. Diciembre 2009-Mayo 2010, documento electrónico:** http://www.mam.org.mx/images/stories/expos/fernandogamboa/fernandogamboa_hojadesala.pdf, acceso 24 octubre 2013.

²⁵ Entrevista de Daniel Montero a Osvaldo Sánchez en *El Cubo de Rubik. Arte mexicano en los años 90*. Tesis de Posgrado en Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

²⁶ Curadora de la colección del MUAC.

serie de ciudades en Europa, donde estudia, trabaja y entra en contacto con la esfera contemporánea donde sí existía el término curador, mientras que México seguía en la Ruptura y escuela de pintura. Bautista regresa de Europa y se inserta en espacios alternativos como la Quiñonera²⁷ y realiza diversas exposiciones entre 1988 y 1990 (año de su muerte).²⁸ Bautista empieza a firmar como curador.²⁹ Como Bautista, también es importante mencionar a dos artistas/curadores que fueron cruciales para el desarrollo de esta práctica en México: Guillermo Santamarina y María Guerra, quienes organizaron importantes exposiciones a nivel nacional e internacional promocionando a artistas contemporáneos mexicanos como *Arte emergente de México* en el Museo de Arte Moderno de Brasilia (1988) o *Es mi vida y voy a cambiar al mundo* en X-Teresa y la ACME Gallery (1995).³⁰

Con la creación en México de *Curare. Espacio crítico para las Artes*, una publicación de los 90 basada en un taller de investigación y un espacio de exposición plural y crítico, enfocado a las artes visuales en su más amplia acepción,³¹ se hace público el debate sobre la *curaduría* y el *curador*. Esta publicación trimestral, fundada por Karen Cordero, Olivier Debrouse, Francisco Reyes Palma y James Oles, entre otros, hace manifiesta, en su primera edición, una posición acerca de la figura del curador como:

El ideólogo de una exposición, quien define sus contenidos elige las obras en función de lo que pretende demostrar y supervisa la manera y el orden en que van a ser apreciadas

²⁷ Espacio alternativo que aparece en 1988 en México, ubicado en un amplio terreno en donde estaba el estudio de los hermanos Néstor y Héctor Quiñones. Este espacio ve surgir a artistas de renombre como Diego Toledo, Mónica Castillo, Claudia Fernández y Rubén Ortiz.

²⁸ A su regreso contaba con una trayectoria que nadie más tenía en el país, había trabajado en el Stedelijk Museum y la Whitechappel Gallery.

²⁹ Entrevista con Sol Henaro el 15 de julio de 2013.

³⁰ MONTERO Daniel, *El Cubo de Rubik. Arte mexicano en los años 90*. Tesis de Posgrado en Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

³¹ ABELLEYRA A, CORDERO K, DEBROISE O, EPELSTEIN R, GRUNER S, PÉREZ A, OLES, J, REYES F, SÁENZ A (comps.) "Dogmas", *Curare N° 1. Boletín trimestral de Curare. Espacio Crítico para las Artes, México*, mayo, 1991.

por el público, desde el diseño de la museografía y del catálogo, hasta –en algunos casos- la campaña publicitaria.³²

Afirman que la labor del curador está supeditada a la producción de los artistas y que su ética personal es la que delimita su influencia en la creación de los mismos; como *oficio nuevo*, la curaduría es:

Producto de la reestructuración de los museos y del sistema de galerías; hasta cierto punto se trata de un oficio arquetípico de las sociedades post industriales y de la reevaluación del tiempo libre. Se desprende, casi naturalmente, de la crítica y de la historia del arte.³³

Después de revisar algunos planteamientos sobre el surgimiento de la curaduría en México, nos centraremos en un caso que trata las relaciones entre arte, educación y curaduría también desde los años 70, pues como hemos venido estudiando, este fenómeno no es reciente, aunque el término que lo designa sí lo sea.

1.3. Iniciativas de curaduría y educación en México.

Nos interesaremos en la trayectoria de Helen Escobedo,³⁴ quien más allá de ser una gran artista, dejó huella en el mundo de los museos.³⁵ Bajo su gestión en diversas

³² ABELLEYRA A, CORDERO K, DEBROISE O, EPELSTEIN R, GRUNER S, PÉREZ A, OLES, J, REYES F, SÁENZ A (comps.) “Dogmas”, *Curare N° 1. Boletín trimestral de Curare. Espacio Crítico para las Artes, México*, mayo, 1991.

³³ *Ibid.*

³⁴ Helen Escobedo (México, 1934-2010). Estudió escultura con Germán Cueto. En 1966 comenzó a experimentar con materiales industriales y escalas. Participó en 1968 en la Ruta de la amistad. Colaboró con el diseño y creación del espacio escultórico, junto a Mathias Goeritz, Hersúa, Federico Silva, Manuel Felguérez y Sebastián en 1979. Fue directora del Museo Universitario de Ciencias y Artes, de la Dirección de galerías y Museos de la UNAM (1961-1974) y del Museo de Arte Moderno (1982-1984). El trabajo artístico de Helen Escobedo incorpora la preocupación por la integración de la obra con el ambiente y el paisaje urbano, y su sentido en el espacio público.

³⁵ MANRIQUE Jorge A. **Mi amiga Helen Escobedo, documento electrónico:** <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvweb16/addenda/addenda21.pdf> acceso 07 de septiembre 2013.

instituciones³⁶ – Museo Universitario de Ciencias y Arte, MUCA, y Chopo de la UNAM, Museo de Arte Moderno, MAM, y Museo Nacional, MUNAL del INBA-, es que se llevan a cabo proyectos de carácter multidisciplinario, algunos de ellos sobre los cuales nos concentraremos, involucrando el arte y la educación.

En 1961 Escobedo ingresa al MUCA como Directora del Departamento de Artes Plásticas introduciendo por primera vez en este recinto las prácticas contemporáneas. En su programa fue pionera en desarrollar exposiciones sobre temas como nuevas tecnologías, ecología y reciclaje.³⁷ Bajo su gestión en el MUCA también se desarrollan proyectos educativos con artistas y curadores. Es de destacarse la exposición de diseño experimental de 1970, *No desperdicie, eduque* de Francisco Reyes Palma,³⁸ exposición realizada con empaques y materiales de desecho cuyo objetivo era:

[...] perturbar las relaciones de dominio, dependencia y pasividad que la propaganda produce en el público. Es recuperar la palabra y el símbolo como medios de comunicación racional, como elementos de una cultura emocionalmente integrada.³⁹

En esta exposición se proponía la difusión de la cultura y la educación por canales de propaganda, comunicación masiva y publicidad, como empaques, bolsas de papel o cajas de cartón, transformados en programas alfabetizadores, soportes

³⁶ En 1964 funda la Galería Universitaria Aristos, antecedente de lo que hoy se conoce como MUCA Roma. Apoya a la comunidad artística recibiendo en el MUCA las ediciones de 1968 y 1969 del Salón Independiente, formado por artistas que reclamaban un mayor reconocimiento institucional de las nuevas tendencias. Fue designada comisario de la representación de México en la X Bienal de Jóvenes de París en 1977, y en vez de seleccionar a artistas individuales, optó por presentar a grupos, muchos de ellos opuestos a las políticas gubernamentales, permitiendo la visibilidad internacional del trabajo artístico-ideológico de los colectivos mexicanos. Siendo ya directora del Departamento de Museos y Galerías de la UNAM, Helen encara el proyecto de apertura del Museo Universitario del Chopo, mismo que heredó el espíritu incluyente y de exploración que buscaba en la promoción del arte y su relación con los públicos. **DE LA TORRE G y REYNOSO J, (comps.), In Memoriam. Helen Escobedo, documento electrónico: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8010/delatorre/80delatorre.html> acceso 08 de octubre 2013.**

³⁷ *Ibid.*

³⁸ Es historiador del arte, crítico y curador. Investigador del Centro de Investigaciones de Artes Plásticas del INBA y miembro de CURARE.

³⁹ REYES PALMA Francisco. *No desperdicie, eduque*, Catálogo de exposición, México, MUCA, 1970. El mismo catálogo se editó sobre una bolsa de papel estraza, como la de las panaderías, doblada para crear compartimentos que contuvieran información y objetos diseñados por artistas.

educativos, libros o hasta muebles. Unos años después del movimiento del 68, Reyes Palma pensó en este recurso para hacer menos agobiante el silencio universitario.⁴⁰ La idea principal de la propuesta era el uso del material de desecho y reciclaje como soporte educativo y de resistencia cultural, y del diseño, en colaboración con otras disciplinas, como alternativa responsable a la vez que artística, de remodelación del ambiente urbano para así unir arte y vida a través de individuos responsables.⁴¹ En esta muestra participaron también los estudiantes de la Facultad de Arquitectura de la UNAM en la materia de diseño, así como caricaturistas –Rius, Abel Quezada y Naranjo-, artistas –Sebastian, Frank González, Juan Manuel Tibón-, y cartelistas del 68, con proyectos gráficos, de diseño y de reciclaje, en donde el juego y la participación de los visitantes era esencial para activar la exposición.⁴²

De 1982 a 1984, Escobedo dirigió el MAM y con Graciela Schmilchuk,⁴³ importante personaje en la educación en museos de México, desarrolló estrategias participativas de acercamiento de los públicos a las exposiciones:

[En el MAM] se realizaron estudios de recepción, prácticas y talleres que resultaban, más que innovadores, insólitos en el contexto de los museos de arte moderno y que le

⁴⁰ REYES PALMA Francisco. **Lo inmediato. Ida Rodríguez Prampolini, maestra, y promotora cultural. Revista Electrónica Imágenes. Instituto de Investigaciones Estéticas, documento electrónico; www.estetica.unam/revista_imagenes/inmediato/inm_revespalma01.htm acceso 09 de octubre 2013.**

⁴¹ REYES PALMA Francisco. *No desperdicie, eduque*, Catálogo de exposición, México, MUCA, 1970.

⁴² Tres años después, Helen Escobedo inaugura una exposición en el MUCA bajo el nombre *El cuaderno escolar de Vicente Rojo*, en la cual se hace una revisión del trabajo del artista bajo una perspectiva didáctica, pues éste considera que su obra constituye una libreta de aprendizaje. Es una exposición multidisciplinaria que mostró pintura, diseño para libros, dibujos, obra gráfica, revistas, discos, carteles, teatro, que buscaba acercarse al público universitario y cuyas estrategias de comunicación también se desarrollaron en este sentido.

⁴³ Graciela Schmilchuk estudió Historia del arte en Buenos Aires y Comunicación en París. Fue consultora de la UNESCO en París para la Comisión Internacional de Estudio de las Comunicaciones (1977-1979). En 1981 fundó los servicios educativos en el Museo de Arte Moderno de la ciudad de México, así como la cátedra Comunicación en museos en varias instituciones. Es investigadora en el Cenidiap-INBA desde 1985. Su interés ha girado alrededor de la dimensión pública del arte. Por una parte, con estudios de recepción artística e investigaciones empíricas de visitantes de museos, a partir de los cuales desarrolla análisis de los procesos comunicacionales al interior de los museos y reflexiones sobre la gestión del patrimonio. Por otra parte, explora la problemática del arte en espacios públicos.

valieron incomprensión, aunque hoy día se reconoce sin cortapisas sus aportaciones, sobre todo a la luz de los enunciados de la Nueva Museología, el desarrollo de audiencias y la puesta en marcha de herramientas de interpretación.⁴⁴

Con este rápido recorrido de algunos antecedentes en la relación arte-educación-curaduría, nos damos cuenta de que la práctica de la curaduría educativa no es reciente, sin embargo, lo novedoso son los procesos que se crean a partir de proyectos basados en ese concepto. A continuación estudiaremos tres figuras que trabajan en torno a esta relación y propician la producción e intercambio de conocimiento en las instituciones de arte contemporáneo.

⁴⁴ DE LA TORRE G y REYNOSO J, (comps.), In Memoriam. Helen Escobedo, documento electrónico: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8010/delatorre/80delatorre.html>, acceso 08 de octubre 2013.

II. Arte, educación y curaduría: concepción actual en instituciones de arte contemporáneo

2.1. El curador educativo.

Las áreas curatoriales y las de educación en algunas instituciones de arte contemporáneo, sufren de una falta de claridad al no estar definidos ni los límites ni los campos de acción de cada una de ellas. No se sabe con certeza hasta dónde puede permear un programa educativo en uno curatorial y viceversa. Esto aunado a una interpretación tergiversada de la labor de cada una de las áreas, por un lado algunos curadores entienden a las áreas educativas como creadoras de múltiples discursos paralelos a las exposiciones, como una suerte de traductores de las tesis curatoriales para una mayor comprensión por parte de los públicos; y por el otro lado, algunos educadores entienden a los curadores como creadores de un solo discurso alrededor de las obras, por lo general hermético y sin interés particular de volverlo accesible a los públicos que visitan el museo. Francisco Reyes Palma, en su texto escrito para el ya mencionado II Simposio de Arte Contemporáneo, *El Malestar de la Curaduría* en la UDLA, afirma:

El curador funge como elemento conector de saberes y tecnologías, de agencias y patrocinios. También suele trabajar para comunidades herméticas, autofágicas de colegas, críticos, artistas y coleccionistas, a despecho de su papel de intermediario respecto a públicos amplios.⁴⁵

Esto se traduce en una dificultad de trabajo en equipo, pues las visiones que tienen las áreas de cada una son muy generales y no del todo acertadas.

⁴⁵ REYES PALMA Francisco. *Estrategias curatoriales. II Simposio de Arte Contemporáneo, El Malestar de la Curaduría en la UDLA. 2003, documento electrónico:* <http://setefotografia.files.wordpress.com/2012/07/lectura-3-reyes-palma.pdf> acceso 09 de octubre 2013.

Esta situación está cambiando en algunos casos de instituciones de arte contemporáneo, pues hace un poco menos de una década se empieza a poner especial atención en la posibilidad del arte como una producción crítica de conocimiento, más allá de la apreciación y entendimiento del objeto de arte mismo; el interés está en los discursos que la pieza provoca y no tanto en los materiales y técnicas con los que fue creado. La condición actual del arte contemporáneo necesita del trabajo en red de todos sus agentes, es decir, de un trabajo en colaboración en donde se compartan metodologías en el mismo tiempo y espacio, en donde se impliquen no nada más curadores y educadores sino también artistas y los públicos diversos. Las áreas educativas de museos de arte contemporáneo ya no se enfocan solamente en crear experiencias a través de los objetos de arte, sino que se preocupan porque la experiencia del visitante vaya más allá de la manufactura, de los objetos mismos, que el visitante cuestione su entorno, su realidad, cree narrativas propias y aporte conocimiento a la institución y a sus agentes. Esta labor también la están empezando a desarrollar artistas contemporáneos, a veces en conjunto con los departamentos de educación, a veces por cuenta propia, dando pie a la mediación artística, figura que analizaremos más adelante.

Por un lado, se empiezan a desarrollar programas educativos desde una perspectiva crítica e independiente del programa curatorial, como el Núcleo Experimental de Arte y Educación⁴⁶ creado por Jessican Gogan y Luiz Guilherme Vergara, en 2010 en el Museo de Arte Moderno de Río de Janeiro, Brasil. Por otro lado, está el trabajo colaborativo y en red entre educadores, curadores y públicos que propone el programa educativo del Centro de Arte 2 de Mayo en Móstoles, Madrid, dirigido por

⁴⁶ Consiste en un grupo de estudio e investigación sobre arte y educación, conformado por artistas, educadores y productores culturales, en donde proponen desarrollar discursos críticos alrededor de prácticas públicas en el arte, curaduría y educación y crean redes e infraestructura para estas prácticas emergentes, sin tener forzosamente vinculación con el programa de exposiciones del MAM de Río de Janeiro.

Pablo Martínez.⁴⁷ Este último utiliza en algunos casos la metodología de investigación de los procesos curatoriales para aplicarla a los educativos, en el sentido de la creación de diversas lecturas, interpretaciones y narrativas de las obras, de construcción de sentido alrededor de las mismas, pues en lugar de concebir la educación como un proceso cerrado, al contrario, es para él un espacio abierto a diversas posibilidades:

[...] es necesario pensar la educación como el lugar que alberga el potencial del cambio. Para ello la creación y consolidación de relaciones horizontales, flexibles y duraderas, basadas en el diálogo con quienes forman parte de los procesos educativos, acompañada de una revisión continua de los formatos, se convierten en los principales instrumentos de una práctica educativa posicionada y comprometida.⁴⁸

La labor que desempeña Martínez en el CA2M, responde a la idea de curador educativo que intentamos plantear en este ensayo. Para Martínez, éste comprende a la educación más allá de un instrumento o herramienta para detonar experiencias, más bien responde:

[...] al desarrollo de una investigación educativa que toma la experiencia estética como punto de partida y entiende a cada individuo como un agente capaz de construir sentido; a un proyecto emancipador que, lejos de adoctrinar, busca que los sujetos no se sientan objetos de la educación, sino individuos activos con capacidad igual a sus semejantes y voluntad de participar en la construcción de sentido; a acciones educativas que están orientadas a la búsqueda de nuevos modelos de construcción de conocimiento y se desarrollan a través de diferentes propuestas.⁴⁹

⁴⁷Responsable de educación y actividades públicas del CA2M -Centro de Arte Dos de Mayo de la Comunidad de Madrid- desde enero de 2009 hasta la actualidad. Ha realizado estudios de Arte Dramático e Historia del Arte en la Universidad de Valladolid. Trabajó entre 2002 y 2004 en el departamento de educación del Museo Patio Herreriano de Arte Contemporáneo Español y desde el año 2004 hasta el 2009 fue coordinador de los Programas Públicos del departamento de educación del Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía. Ha participado en numerosos foros nacionales e internacionales sobre educación y arte contemporáneo (Jornadas DEAC, La Recoleta de Buenos Aires, Thyssen Bornemisza, MUSAC Kiasma...) y ha publicado en numerosas revistas y publicaciones. Es miembro de *Las Lindes*, grupo de investigación y acción sobre educación, arte y prácticas culturales. Además es miembro fundador de kineteca, colectivo curatorial sobre cine www.kineteca.org. Ha comisariado numerosos ciclos de cine y dirigido cursos, jornadas y talleres vinculados con la creación contemporánea.

⁴⁸ MARTÍNEZ Pablo, "Programa educativo del CA2M. 2012-2013." Centro de Arte Dos de Mayo. Comunidad de Madrid, documento electrónico: <http://www.ca2m.org/es/educacion>, acceso 24 octubre 2013.

⁴⁹ <http://www.ca2m.org/es/educacion> 17 de septiembre 2013.

En este sentido, nos interesa el planteamiento del proyecto *Las Lindes*, el cual podríamos definir como una curaduría educativa del programa de Martínez. Consiste en un grupo de discusión que se forma en 2009 en el CA2M con el objetivo de generar un relato diferente al dominante en las prácticas educativas y la construcción de una comunidad alrededor de la cuestión y la reflexión de la educación contemporánea. Este grupo de investigación formado por Virginia Villaplana, Carlos Granados, Victoria Gil-Delgado, Martínez y otros más, involucra investigación, debate, archivo y pensamiento en relación a pedagogías críticas y prácticas culturales, en donde sus colaboradores realizan encuentros abiertos a la participación de docentes, artistas, estudiantes, curadores e interesados en la educación, en los cuales trabajan textos, analizan prácticas, comparten material experimental y proponen nuevas estrategias educativas. Un aspecto muy importante del proyecto es que todos sus contenidos están disponibles en la página Web,⁵⁰ permitiendo el acceso a cualquier persona interesada en ellos.

La figura de curador educativo o pedagógico engloba problemáticas como por ejemplo, la de asumir que la curaduría en sí no incluye procesos pedagógicos y educativos y que por ende, requiere de una especialización en el tema para contemplarlos en sus propuestas. Podríamos suponer que un curador educativo o pedagógico es aquél que utiliza estos procesos para desarrollar temas de exposiciones dirigidos a públicos específicos, dependiendo de la misión de la institución que represente. Lo cierto es que en los museos, rara vez ocurren exposiciones cuyos planteamientos no surjan del área de curaduría. En este sentido, el trabajo de Pablo Martínez como curador educativo nos da otro ejemplo de que se puede actuar de manera diferente, pues desde el área educativa del CA2M es que propone una relectura de la colección del centro. La exposición *Colección V* fue curada por Pablo Martínez y el

⁵⁰ <http://www.ca2m.org/es/las-lindes> acceso 24 de octubre 2013.

equipo educativo del CA2M.⁵¹ La selección de obra tuvo que ver con la experiencia del espectador en el espacio expositivo, la relación entre la obra y el cuerpo del espectador. Una de las líneas de investigación del proyecto educativo de Martínez es el cuerpo como propiciador de experiencias y una forma de reconocerse y encontrar un lugar en el mundo, la cual permeó la curaduría de la exposición, pues a través de selección de obras minimalistas y conceptuales que involucraban estas relaciones, es que Martínez logró romper las formas de lectura tradicionales de la colección del centro, provocando rupturas en los recorridos y narrativas propias por parte de los espectadores.

[...] en esta muestra el visitante se convirtió en el narrador e intérprete de lo que veía. A través de la disposición, no del todo convencional de las piezas seleccionadas, se creó un espacio donde el espectador se encontró con lo inesperado: objetos cotidianos repartidos indistintamente por suelo y vitrinas, charcos e imágenes descentradas. Distintas obras interrumpían el tránsito habitual del espectador, y en la mayoría de los casos además de apelar al cuerpo, generaron significados a partir de un juego lingüístico. Todo ello con la intención de que el visitante construyese una narración personal que, partiendo de las obras y su disposición en el espacio atravesase su experiencia. Para ello, la selección se centró en propuestas que incluyeron de alguna manera al visitante, y que necesitaban de la participación del mismo para cobrar sentido. La ironía formó parte indisociable de la complicidad con quien miraba. Eran creaciones que funcionaban como mecanismos extraños, pero que partían de la experiencia del espectador más cercana para transportarle a otros lugares y otorgarle nuevas formas de mirar el arte y lo que le rodea.⁵²

Este proyecto no hubiera podido gestarse si Pablo Martínez y el curador en jefe del CA2M, Ferrán Barenblit, no trabajaran de manera colaborativa, condición *sine qua non* para que sea posible la existencia de un curador educativo en una institución.⁵³

⁵¹ Se llevó a cabo del 16 de marzo al 27 de mayo 2012.

⁵² <http://www.ca2m.org/es/exposiciones-antiores/2012/coleccion-v>, acceso 17 de septiembre 2013.

⁵³ *Ibid.*

Silvia Alderoqui,⁵⁴ en su ponencia *Política y poética educativa de los museos – una relación entre sujetos y objetos*,⁵⁵ describe al curador educativo como el especialista de los visitantes, pues éstos son siempre diversos, cambian con los años, los lugares y provocan que el quehacer del curador educativo sea una invención cotidiana. Es él quien convierte su trabajo cotidiano en objeto de investigación, las narrativas de los visitantes en insumos para el diseño de las exposiciones, los libros de comentarios en contenidos de reflexiones, más allá del carácter anecdótico que los representa. Según Alderoqui, lo que se necesita para ser curador educativo,

[...] es un trabajo de investigación, archivo, clasificación, análisis de discurso y edición que transformen impresión, resoluciones, sensaciones, pareceres, imágenes, en hipótesis, premisas, grandes ideas, conceptos e imaginarios productivos. Esto supone transferir más poder a los visitantes e incluir sus miradas, interpretaciones, voces y agenda, replanteando el papel social del museo y de la cultura. Y provoca la generación de proyectos que relacionan al museo con sus comunidades de referencia y que dan como resultado exposiciones en las cuales se definen, presentan e interpretan la construcción social de los significados y se trabaja la relación entre objetos y sujetos.⁵⁶

Este punto de vista engloba varios puntos clave como: investigación, transferencia de poder al visitante, replanteamiento del papel social del museo y de la cultura y generación de contenidos para las exposiciones. Empezamos así a perfilar lo que supone ser un curador educativo. Su trabajo se basa en el estudio, la investigación y la reflexión de procesos tanto curatoriales como educativos que se generan en las instituciones, en nuestro caso específico de interés, de arte contemporáneo (pero no exclusivamente). Estos procesos, para formar parte del quehacer del curador educativo se realizan, en la medida de lo posible, de manera paralela, en el mismo espacio y

⁵⁴ Directora del Museo de las Escuelas del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, especialista en función educativa de los museos y curadora educativa en el diseño de exposiciones.

⁵⁵ ALDEROQUI Silvia. *Política y poética educativa en los museos, ponencia para el Museo Nacional de Artes Visuales en Montevideo, 7 de marzo 2012, documento electrónico:* <http://www.youtube.com/watch?v=v1J7INalKNs>, acceso 24 octubre 2013.

⁵⁶ *Ibid.*

tiempo, generando conocimiento de manera colectiva y propiciando así construcción de sentido, análisis y crítica desde distintos ejes. Las estrategias, programas, metodologías y actividades que propone el curador educativo, son diseñadas para expandir, multiplicar, compartir y sociabilizar las diversas interpretaciones en el arte contemporáneo y desde la sociedad contemporánea por parte de los diversos públicos, pues en su quehacer está implícito el *expertise* que debe tener de los públicos a los cuales considera individuos activos y miembros esenciales de la comunidad de conocimiento que construye a través de sus programas.

La posibilidad que da el arte contemporáneo de producir conocimiento de manera crítica y en colaboración con sus diversos agentes –públicos, artistas, curadores, educadores, académicos, profesionales de la cultura, entre otros-, se vuelve un soporte mismo para ciertos artistas contemporáneos, los cuales crean y reinventan espacios de aprendizaje a través de sus piezas. La mediación artística o mediación del arte, figura que analizaremos a continuación, se refiere a estos procesos, llevados a cabo generalmente por los artistas.

2.2. La mediación artística.

Según Eva Schmitt,⁵⁷ la mediación artística es algo tradicionalmente ligado con la enseñanza escolar y la educación, aunque también implica la apropiación del pensamiento artístico frente a la transmisión de conocimientos sobre el arte. Schmitt hace referencia a una figura muy importante en el arte del siglo XX, el artista y maestro, Joseph Beuys,⁵⁸ para quien la educación fue el campo creativo más importante para la

⁵⁷ Estudió Pedagogía del Arte, Ciencias Empresariales y Psicología en Frankfurt, España y Estados Unidos. Desde 2007 trabaja en la sección de artes visuales del Goethe-Institut.

⁵⁸ Artista, profesor y activista político alemán. Nació en Krefeld el 12 de mayo de 1921. En 1940 fue piloto de un bombardero. En el invierno de 1943 su avión se estrelló en Crimea, donde los tártaros le

transformación posible de la cultura, además de que afirmaba que ser maestro fue su mejor obra de arte.⁵⁹ Lo que a Beuys le interesaba de la pedagogía no era difundir sus ideas y que sus alumnos las replicaran a manera de estilo o escuela pedagógica, sino incentivar el empoderamiento tanto individual como colectivo, para que cada alumno encontrara su propio camino y estilo. En 1974 funda la FIU – Universidad Libre Internacional de Creatividad e Investigación Interdisciplinaria-, universidad sin sede, donde pone en práctica ideas pedagógicas ocupando la creatividad como ciencia de la libertad. Su vida misma se vuelve su soporte artístico y viceversa, su arte se vuelve su vida misma. Y esta continuidad arte-vida es la que le incita a sacar a las obras de las galerías y los museos para que actúen directamente en la realidad. Es así que Beuys despliega sus instalaciones, acciones y proyectos comunitarios en zonas desfavorecidas. El artista se vuelve mediador de esencias espirituales y trascendentes hacia la colectividad. El arte adquiere así un alcance social y una dimensión político-espiritual que intenta dar cuenta tanto de la precariedad como de la grandeza de lo humano.⁶⁰

Beuys es uno de los precursores de estas iniciativas que relacionan arte y educación

salvaron la vida al envolverle el cuerpo con grasa y fieltro, materiales que aparecerán una y otra vez en su obra. Después de participar en diversas misiones de combate, fue hecho prisionero en Gran Bretaña desde 1945 hasta 1946. Estudió pintura y escultura en la Academia Estatal de Arte de Düsseldorf desde 1947 hasta 1952. Durante la segunda mitad de la década de 1950 trabajó como peón en una granja. En 1961, regresó a Düsseldorf para dar clases de escultura. Fue expulsado en 1972, por apoyar a los estudiantes radicales, pero fue readmitido seis años más tarde. Sus campañas a favor de la democracia directa, el medio ambiente y otras causas similares incluyeron la utilización de un local de la Documenta de Kassel en 1972 como oficina, la presentación sin éxito de su propia candidatura para el Bundestag (cámara del Parlamento) en 1976, y la campaña para plantar numerosos árboles en Düsseldorf. Su obra abarca desde performances como *Coyote: Me gusta América y a América le gusto yo* (1974), en la que convivió con un coyote (y un cobertor de fieltro) en una galería de Nueva York, hasta esculturas como *El final del siglo XX* (1983), que consiste en 21 piezas de basalto taponadas con grasa y objetos más convencionales, entre los que se incluían numerosos dibujos y acuarelas. Murió en Düsseldorf el 23 de enero de 1986.

⁵⁹ Beuys and Beyond. *Teaching as Art*. Catálogo de la exposición itinerante organizada por la Deutsche Bank Collection. 2010-2012.

⁶⁰ VÁZQUEZ ROCCA Adolfo. Joseph Beuys, “Cada hombre un artista” Los Documenta de Kassel o el Arte abandona la galería., documento electrónico:
http://www.margencero.com/articulos/new/joseph_beuys.html acceso 18 de septiembre 2013.

a través de la creación artística. En este sentido, para Schmitt⁶¹ la mediación artística va más allá de la transmisión de conocimientos. Con las nuevas formas del arte contemporáneo, se abren también otros accesos al arte, más allá de las interpretaciones de las obras de arte y sus explicaciones para los visitantes. Schmitt pone como ejemplo de esta práctica la obra del artista alemán Bazon Brock⁶² quien en las Documenta 4, 5 y 6 implementó una escuela de visitantes, una especie de “action teaching” que acercaba al público al arte contemporáneo y que funcionaba a su vez como *happening* desbordado.⁶³

El enfoque planteado por este tipo de mediación artística es, como lo planteábamos también en el caso del curador educativo, que los objetos finales, acabados y los materiales físicos ya no están en primer plano de la creación artística, ya no son la principal preocupación de los artistas. Ahora, los artistas mediadores trabajan con procesos de arte público, de arte en espacios públicos, arte acción, arte relacional, arte procesual, proyectos artísticos comunitarios, participativos y hasta performances. Más allá de la contemplación de una obra acabada, los artistas crean estrategias para activar la interacción entre la obra de arte y los públicos, los mismos espectadores se vuelven parte de ella, la comunicación y la interacción entre el artista y los públicos es esencial para que suceda el arte e implica una práctica social y hasta a veces politizada por parte de los artistas.⁶⁴

⁶¹ SCHMITT Eva, “¿La mediación artística como arte?, ¿El arte como mediación artística? O por qué el arte y la mediación artística a veces son lo mismo.”, *Mediación Artística. Una publicación del Goethe-Institut.* número 156, 2011, pp 6-7.

⁶² Artista alemán, teórico del arte, crítico, perteneciente al movimiento Fluxus. Fue profesor de Estéticas en Hamburgo, Profesor de Artes Aplicadas en Viena y en la Universidad de Wuppertal.

⁶³ Otro ejemplo es la cafetería del artista Tobias Rehberger para la 53 Bienal de Venecia en 2009, pues según el jurado, consiguió que la comunicación social se convirtiera en una práctica estética. SCHMITT Eva, “¿La mediación artística como arte?, ¿El arte como mediación artística? O por qué el arte y la mediación artística a veces son lo mismo.”, *Mediación Artística. Una publicación del Goethe-Institut.* número 156, 2011, pp 6-7.

⁶⁴ En México existen también iniciativas de artistas mediadores como el proyecto *Meteoro* de Claudia Fernández, en el cual a través del arte ayuda a los niños y jóvenes de la calle, les brinda herramientas para

Por otro lado, tenemos la postura de Carmen Mörsch,⁶⁵ artista y mediadora alemana, quien además tuvo a su cargo el programa educativo de Documenta 12. Mörsch como artista, performer, activista y feminista en pro de los derechos civiles, funda en Berlín el colectivo *Kunstcoop* en 1999, en el cual ella y seis artistas más, pretendían desarrollar la mediación del arte⁶⁶ como una práctica de crítica institucional, autorreflexiva y participativa.⁶⁷ Algo que inspiró el trabajo de Mörsch y el colectivo *Kunstcoop*, fue la creación de un espacio en donde lo pedagógico no fuera despreciado ante lo artístico y que además les permitiera reflexionar críticamente la perspectiva de los modelos dominantes en el arte. Artistas y pedagogos aprovechan la coyuntura mencionada para trabajar en conjunto, según Mörsch, por una sociedad más justa, aprovechando los recursos del arte, de la educación y de los mismos museos.⁶⁸

Uno de los temas del colectivo *Kunstcoop* era la crítica misma de las estrategias de

superarse, mantenerlos alejados de las drogas y el vandalismo, involucrando de manera activa a galerías, museos y espacios de arte contemporáneo en participar activamente en ese problema social. El primer acercamiento es encontrar objetos, colores y formas bellas que los seducen y que los hacen acercarse a ellos. Después, cuando ven que estos objetos se van haciendo con las manos, con método o una disciplina que estaba a su alcance, se sentaban a trabajar en las mesas. Más adelante, cuando se trabaja con una meta clara como una exposición para la que se van guardando los objetos y nombrándolos, empezaban a trabajar de forma más disciplinada asistiendo a los talleres todos los días a las 11 de la mañana para ese fin. Otra cosa muy importante es el simple hecho de entrar a una habitación y tener un baño, como cuando se les abrieron las puertas del Laboratorio Arte Alameda. Finalmente, Meteoro se convirtió en una fábrica de objetos como ropa, joyería o cosas de casa, que fue el nombre que llevó su exposición: Cosas de casa por gente sin casa.

TOMO, Meteoro: El arte como forma de marcar nuevas direcciones, Entrevista con Claudia Fernández. 12 de abril 2010, documento electrónico: <http://tomo.com.mx/2010/04/12/meteoro-el-arte-como-forma-de-marcar-nuevas-direcciones/> acceso 20 de septiembre 2013.

⁶⁵ Artista y mediadora del arte, dirige desde 2008 el Institute for Art Education de la Escuela Superior de Arte de Zürich. En el ámbito de la mediación del arte y la educación cultural, ha realizado proyectos, investigaciones y publicaciones desde 1995. Actualmente es responsable del proyecto para mediación de la cultura de la Fundación Cultural Suiza Pro Helvetia.

⁶⁶ Entendida ésta como los esfuerzos que hace el museo para facilitar el acceso tanto físico como mental a la comprensión de los contenidos autorizados por las instituciones. Se emplean métodos de formación de públicos, de seducción, métodos constructivistas derivados de la educación como el diálogo o el aprendizaje a partir del objeto, medios de comunicación interactivos y más recientemente redes sociales.

⁶⁷ MÖRSCH Carmen. "Trabajo en contradicción. La mediación del arte en cuanto práctica crítica. Un concepto autorreflexivo y crítico frente a una pedagogía museística afirmativa, reproductiva y al servicio de la institución.", *Mediación Artística. Una publicación del Goethe-Institut*. número 156, 2011, pp 8-9.

⁶⁸ Algunos ejemplos de esta coyuntura, proyectos artísticos como el *Tate Encounters* o Encuentros de la Tate, en Londres, el cual se basa en hacer un estudio artístico y sociológico sobre si las obras de la Tate producen "Britishness" y de qué manera la producen; o el *Youth Council* o Consejo de la Juventud, en la National Gallery de Ontario, Toronto, jóvenes que crean encuentros y acciones en las salas etnográficas del museo invitando a grupos inuitas a realizar performances en esos espacios, involucrando a los visitantes e invitándolos a reflexionar sobre la situación actual de estos grupos y el racismo.

mediación instauradas por los museos tanto en Europa como en Estados Unidos entre los años 70 y 80, en un intento por democratizar a través del arte su actividad expositora, coleccionista e investigadora. Para ellas la mediación del arte legitima a la institución y aspira a multiplicar la afluencia de públicos. Ante esta situación, los museos empiezan a dar mayor fuerza a la educación a través de los departamentos educativos a lo cual Mörsch objeta que es una vía muy sencilla y poco costosa para apaciguar las tensiones provocadas sin tener que hacer cambios sustanciales y de estructura a las instituciones.⁶⁹ La apuesta de este colectivo era utilizar la mediación del arte para cuestionar de fondo la estructura colonialista y de creación de identidad nacional característica de los museos occidentales, a través de un trabajo pedagógico crítico que consistió en reelaborar y debatir las contradicciones estructurales de las instituciones en las instituciones mismas, en vez de callarlas.⁷⁰

En el marco de Documenta 12 realizada en 2007, Mörsch junto con Ulrich Schötker y el equipo de Educación del evento, implementaron un programa educativo basado en los discursos *deconstructivos* y *transformadores* de la educación en los espacios de exposición, en lugar de los *afirmativos* y *reproductivos* que dominaron las ediciones pasadas.⁷¹ Y es en este sentido que Mörsch considera a la mediación artística como una

⁶⁹ MÖRSCH Carmen, “Trabajo en contradicción. La mediación del arte en cuanto práctica crítica. Un concepto autorreflexivo y crítico frente a una pedagogía museística afirmativa, reproductiva y al servicio de la institución.”, *Mediación Artística. Una publicación del Goethe-Institut*. número 156, 2011, pp 8-9.

⁷⁰ *Ibid.*

⁷¹ Mörsch en su texto *At a Crossroads of Four Discourses. Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation*. hace una categorización de los diferentes tipos de discursos en materia de educación en las salas de museos o instituciones de arte. En primer lugar está la afirmativa, la dominante, la que sigue los estándares de la misión de los museos según el ICOM, en donde el arte es entendido como un campo especializado que le concierne a un público experto. A este tipo de discurso se le asocian prácticas como lecturas, programas de cine, visitas para profesores y catálogos de exposición. El segundo discurso, también dominante es el reproductivo, en el cual la educación en salas asume la responsabilidad educativa de los públicos del mañana, y de introducir al arte a aquellos públicos que se enfrentan a las obras por obligación. Los espacios de exhibición asumen su poder de poseer patrimonio cultural importante al cual se debe tener acceso, aunque los públicos tengan ciertas barreras simbólicas. Las prácticas relacionadas con este discurso son los talleres para grupos escolares, así como los programas para familias, niños, maestros y públicos con necesidades especiales o la noche de museos. El tercer discurso es el deconstructivo, y está ligado a la crítica museológica e institucional de los años 60. El objetivo es el de establecer una crítica al museo y al arte presentado junto

autocrítica que puede ser ejercida tanto por parte de los artistas, como por parte de los educadores, o de forma híbrida como es su caso, siendo artista y mediadora / educadora para Documenta 12, para beneficio de la población y su propia transformación. Una de las acciones que sobresalieron en este sentido fue la creación de un *Advisory Board* o Comité Asesor, compuesto por expertos locales –académicos, maestros, profesores, arquitectos, urbanistas, organizaciones religiosas, políticos, trabajadores sociales y de la juventud, estudiantes, entre otros-, invitados a compartir sus puntos de vista sobre lo que sucede en Kassel mientras sucede Documenta, de qué manera se conecta este evento con la gente de Kassel, permitiendo y haciendo visible la heterogeneidad social y los conflictos que surgen de esta heterogeneidad, para crear una conexión real con la sociedad y las exposiciones de Documenta 12. Este Comité trabajó las ideas principales propuestas por los curadores Roger M. Buergel y Ruth Noack, haciendo públicas sus sesiones de trabajo. Los artistas también se beneficiaron de este Comité puesto que trabajaron en conjunto para obtener información local de Kassel y desarrollar sus piezas, siendo éste una fuente irremplazable de información y de contactos.

En este sentido, podemos ver diferentes posturas. Por un lado, tenemos a los artistas mediadores, como Bazon Brock o Tobias Rehberger, que utilizan diversos soportes para crear diálogo entre arte, públicos y los agentes del arte contemporáneo. Estos soportes

con el público, así como a sus procesos educativos. Las prácticas relacionadas a este discurso son intervenciones puntuales a las exposiciones con artistas invitados o con educadores que comparten estas ideas. También encontramos programas deconstructivos cuando se involucran grupos vulnerables o discriminados por la propia institución haciendo hincapié en la crítica institucional, a diferencia del discurso reproductivo que es paternalista. Pueden ser también visitas guiadas si se enfocan en la crítica de los patrones de la institución y en hacer visible esta crítica. El último discurso es el transformativo, y es el más difícil de encontrar. Es en el cual la tarea educativa es la de tomar a la institución como un agente de cambio social. Las prácticas relacionadas con este discurso trabajan en contra de la diferenciación categórica o jerárquica entre el trabajo curatorial y el educativo. En estas prácticas los educadores y los públicos trabajan juntos no nada más para establecer y hacer visibles los puntos críticos de la institución sino para mejorarlos y cambiar las prácticas. Estos discursos no están relacionados forzosamente con los programas expositivos. Mörsch puntualiza en su texto que los 4 discursos pueden operar de manera simultánea en la práctica. Pero no se puede negar que la tensión entre los programas educativos y la institución crece cuando dominan los discursos deconstructivos y transformativos.

MÖRSCH, Carmen, "At Crossroads of Four Discourses, Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation", en MÖRSCH, C., *Documenta 12 Education*, Zurich–Berlin, Diaphanes, 2009, pp. 9-31.

pueden ser, arte público, relacional, participativo, creando interacción pero sólo en ese nivel de discusión y contacto, no de reflexión y crítica profunda. Y por el otro, sucede con la posturas como la de Carmen Mörsch, en la que los artistas mediadores se valen de las estrategias de la mediación del arte para producir conocimiento crítico en torno a los discursos dominantes de las instituciones y producir cambios y transformaciones sustanciales en sus estructuras, una manera inteligente de revertir las estrategias de los museos en producción crítica de conocimiento y autorreflexión.

Podemos definir a la mediación artística como un soporte artístico/pedagógico que apunta hacia la transformación social, la inserción e inclusión de grupos marginados a través del arte, el desarrollo comunitario, la crítica institucional democratizada, la resolución de problemas sociales mediante el arte. En los procesos de la mediación artística se da pie a que sus participantes construyan su propio discurso, sus propias narrativas, su propio conocimiento, mientras que el artista/mediador acompaña este proceso ayudándose de métodos pedagógicos, educativos, artísticos y culturales.

Documenta 12 fue un evento decisivo para el surgimiento de la pregunta por las relaciones curatoriales entre el arte y la educación. Desde 2006 los curadores de esa edición se plantearon la pregunta como parte integral del *statement* curatorial, involucrando a artistas, curadores, educadores, públicos locales e internacionales en estudiar una respuesta ante tal cuestionamiento. Este evento es precursor del *giro educativo* que dieron las prácticas curatoriales, las cuales estudiaremos a continuación.

2.3. El giro educativo de las prácticas curatoriales

En 2007, Irit Rogoff, quien estudiaremos detalladamente en nuestro tercer apartado, escribe un texto acuñando el término *giro educativo* en las prácticas curatoriales en la revista electrónica e-flux. Año y medio después, los curadores Mick Wilson y Paul O'Neill publican *Curating and the Educational Turn*, compilación de textos escritos por artistas, curadores, teóricos, educadores de diferentes partes del mundo, dando su visión sobre este famoso giro. Para Paul O'Neill y Mick Wilson,⁷² este giro no trata solamente de proponer proyectos curatoriales que adopten la educación como tema, sino de afirmar que la curaduría opera cada vez más como una expansión de la práctica educativa.

Más adelante, en 2011 se llevó a cabo el Encuentro Internacional de Medellín (MDE11), en el museo de Antioquia, con el tema *Educational Turn in Curating* (Giro Educativo en la Curaduría), en el cual también participó Carmen Mörsch, para quien este giro se refiere a una práctica de resistencia y emancipación:

[...] un cambio de perspectiva en el comisariado y en la producción artística, hacia una búsqueda por conceptos de educación que reaccionan a la época actual, que pongan resistencia, que partan de la potencialidad de individuos y colectivos y de esa manera sean emancipadores.⁷³

El giro educativo en las prácticas curatoriales, se refiere a prácticas críticas, tanto artísticas, como educativas que involucren el trabajo curatorial y la relevancia social del arte, abriendo nuevas perspectivas de la educación en los espacios expositivos.

⁷² O'NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres, Open Editions / de Appel, 2010, pp. 11-22.

⁷³ MÖRSCH, Carmen, Ponencia de Carmen Mörsch en el marco del Encuentro Internacional de Medellín en 2011 (MDE11), documento electrónico: <http://www.slideshare.net/museodeantioquia/educacin-crtica-en-museos-y-exposiciones-carmen-morsch> acceso 20 de septiembre de 2013.

Es curioso que, a diferencia del curador educativo y la mediación artística, es en esta tercera que el interés por lo pedagógico no involucra directamente a los departamentos educativos, ni a mediadores ni a educadores. Los agentes interesados, en su mayoría curadores, toman distancia de las plataformas establecidas en lo que se conoce como educación en museos.⁷⁴ Prueba de ello, según Mörsch, es que en el encuentro de Medellín dedicado a este tema -MDE11- no quedaba claro el involucramiento del departamento de mediación.

La figura del *giro educativo* de las prácticas curatoriales, no desprecia la pedagogía ante lo artístico como planteaba Mörsch cuando fundó Kunstscoop en los 90, pero veremos a continuación que la contempla desde perspectivas muy diferentes a las utilizadas por educadores y mediadores en las áreas educativas de los museos, aunque éstos últimos, como lo mencionamos en nuestro primer apartado, llevan más de dos siglos utilizando la pedagogía como estrategia.

Por un lado, tenemos la visión del crítico y curador alemán Jan Verwoert, en la cual plantea a la educación como una respuesta a la demanda industrial actual de la curaduría. En su texto *Control I'm Here: A Call For The Free Use Of The Means Of Producing Communication, In Curating And In General*⁷⁵ Verwoert toma una posición de crítica pero hacia las industria de la curaduría y de cómo la educación es una salida, un respiro, para regresar a la creatividad. Para Verwoert, los curadores, artistas y escritores – los cuales nombra *comunicadores creativos* -, realizan un trabajo imposible, ya que es poco probable trabajar bajo términos propios, puesto que los términos de estas

⁷⁴ De los formatos usuales que venimos mencionado se aplican en los departamentos educativos y de atención a públicos, así como de los modelos pedagógicos e interpretativos utilizados en los museos, como el constructivismo, el aprendizaje significativo o la mediación. HEIN George, *Learning in the Museum*,. Londres, Routledge, Serie Museum Learnings, 1998.

⁷⁵ VERWOERT, Jan, "Control I'm Here: A Call For The Free Use Of The Means Of Producing Communication," en O'NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010, pp. 23-31.

profesiones están regulados por las demandas de la industria de la comunicación, la cual tiene como ideal que estos comunicadores creativos operen como una fábrica.⁷⁶

Verwoert considera que esta forma de trabajar en el campo curatorial, en donde sólo se muestran resultados limpios e impecables es una falacia, puesto que en el proceso de hacer una exposición hay rupturas, tejidos diversos, suturas, que no se hacen visibles. Afirma que en este frenesí de producción de exposiciones, pocas veces los curadores tienen un minuto para detenerse a pensar y que en la imagen que se tiene del curador su trabajo consiste en esta

magia de los encuentros sociales, hace su trabajo cuando está socializando o haciendo uso del poder institucional. [...] Pero la investigación, la lectura, dedicar tiempo a la inspiración, lo cual es igualmente esencial en el trabajo de los curadores, no forma parte del panorama.⁷⁷

A diferencia de la postura de práctica crítica autorreflexiva de Mörsch ante el *giro educativo* de las prácticas curatoriales, Verwoert hace una crítica más introspectiva, autorreferencial de la manera actual de curaduría y cómo los procesos educativos ayudan individualmente a romper con esa demanda industrial de producción de exposiciones. La pregunta esencial según Verwoert es, ¿qué institución social representa los estándares de la industria de comunicaciones e impone estas demandas imposibles en la práctica de los comunicadores creativos?⁷⁸ La respuesta es el *control*.⁷⁹

Es en este sentido que la educación para Verwoert, se presenta como una promesa de salirse de ese control, como *zonas protegidas de aprendizaje* en las que existe el tiempo y espacio suficientes para pensar, para hablar de contenidos,

⁷⁶ *Ibid.*

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ VERWOERT, Jan, "Control I'm Here: A Call For The Free Use Of The Means Of Producing Communication," en O'NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010, pp. 23-31.

⁷⁹ El control es la autoridad a la cual le reportamos nuestros logros. El control somos nosotros, está en nuestras cabezas. Todos nosotros (el mundo del arte) somos la industria de la comunicación.

intercambiar libremente ideas y generar experiencias emancipadoras. Pero para Verwoert, este *giro educativo* no tiene que ver con la vinculación de las universidades y el mundo del arte, sino con crear nuevos formatos y técnicas dentro del mundo del arte, a partir de modelos pedagógicos, por ejemplo como la improvisación grupal, la cual, a través de un moderador (maestro, curador, escritor o artista), genere un espacio de reflexión, de inteligencia creativa y colectiva, de experiencias nuevas. La improvisación colectiva es ejemplar, pues es lo más cercano que podemos llegar de una experiencia de autonomía.⁸⁰

Otro punto de vista es el de Peio Aguirre, crítico de arte y curador independiente español, para quien el *giro educativo* en las prácticas artísticas y curatoriales se debe a que las instituciones dedicadas a la educación artística, como las universidades y las escuelas de arte, se encuentran en un estado de emergencia causado por el cambio del modelo tradicional educativo con la transmisión de saberes del maestro al estudiante, a los nuevos proyectos de educación artística con un tono más crítico, propuestos por artistas, educadores y curadores. Afirma que ha habido un desplazamiento de los lugares tradicionales de aprendizaje artístico hacia los museos, centros de arte o iniciativas pedagógicas independientes de artistas:

La educación se ha vuelto uno de los pilares de la curaduría actual, la cual pretende un cierto estatus como “curaduría crítica”. En las grandes instituciones como el Museo Guggenheim en Bilbao, la educación es un requerimiento creado por nuevos públicos masivos, en el cual el énfasis está puesto en todo lo que entorna y contextualiza las exposiciones (comunicación, mediación, etc.).⁸¹

⁸⁰ VERWOERT, Jan, “Control I’m Here: A Call For The Free Use Of The Means Of Producing Communication,” en O’NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010, pp. 23-31.

⁸¹ AGUIRRE Peio, “Education With Innovations: Beyond Art-Pedagogical Projects.” en O’NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010, pp.174-185.

En este texto, Aguirre toma como ejemplo del giro educativo en las prácticas curatoriales a los programas como el PEI (Programa de Estudios Independientes)⁸² del MACBA, creado por el museo en alianza con la universidad de Barcelona.⁸³ Para Aguirre, la novedad real en este giro educativo de las prácticas curatoriales yace en esos nuevos modelos que intentan atravesar los límites entre la educación y el discurso crítico, con el fin de revelar las dinámicas económicas de la educación (como industria) dentro del sistema del arte.⁸⁴ El giro educativo se realiza en tanto la educación es una herramienta para un discurso crítico. Pues existe una gran diferencia entre la práctica de hablar sobre educación y la práctica que pone a la educación como su centro de acción y compromiso.

Existen también algunas iniciativas de este giro curatorial en México, como la exposición que se llevó a cabo en el MUAC por José Miguel González Casanova,⁸⁵ *Jardín de Academus*.⁸⁶

⁸² El PEI tiene como objetivo desarrollar una reflexión en el campo de las prácticas artísticas que vinculan el arte a las ciencias humanas y a la intervención social, política e institucional. El PEI acoge a estudiantes de muy diversa formación y orientación profesional, académica y social: entre ellos, artistas, arquitectos, historiadores, sociólogos, antropólogos, diseñadores, activistas, curadores y psicólogos, reunidos en torno a un equipo docente internacional que comparte una visión política del museo y de la educación como espacios de experimentación crítica y social. Situado como bisagra entre el museo y la universidad, el PEI rechaza la división tradicional de saberes y las lógicas museísticas de la industria cultural, así como el ecosistema de formación de la "fuerza de trabajo intelectual" en el contexto neoliberal. De esta manera, el PEI pone en cuestión que las nociones establecidas de "gestión cultural" y sus técnicas sean la única forma de operar profesionalmente en el sistema de producción artístico y cultural, y asume la necesidad de una pedagogía elaborada desde los saberes subalternos, haciendo especial hincapié en las teorías críticas, las gramáticas del feminismo y los lenguajes y las prácticas de descolonización. <http://www.macba.cat/es/pei> acceso 24 octubre 2013.

⁸³ Este modelo toma fuerza y se replica en diversos museos a nivel internacional, por ejemplo el programa *Campus Expandido* del MUAC, lo cual evidencia la gran demanda de cursos de posgrado que no puede ser provista por las instituciones educativas, así como la expansión del mercado de la educación como una industria que genera beneficios, tanto económicos como de prestigio, en las instituciones museísticas.

⁸⁴ AGUIRRE Peio, "Education With Innovations: Beyond Art-Pedagogical Projects." en O'NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010, pp.174-185.

⁸⁵ Es Maestro en Artes Visuales, por la ENAP, UNAM, lugar en el que ha impartido clases de dibujo desde 1988, y en el que fue coordinador académico de la Licenciatura de 1992 al 94. Durante 1991 residió en Madrid, España, becado por la DGAPA-UNAM para asistir al Taller de Arte Actual, del Círculo de Bellas Artes. De 2002 a 2005 es miembro de la Comisión Consultiva del FONCA. Actualmente es director del Seminario de Medios Múltiples, en el que se desarrollan tesis interdisciplinarias de alumnos de la ENAP que ha publicado en los libros "Medios Múltiples" I, II y III. Ha participado en más de 100 exposiciones colectivas e individuales a nivel mundial.

⁸⁶ El jardín de Academus era un olivar sagrado dedicado a Minerva, la diosa de la sabiduría. Allí se construyó la Escuela de Platón, donde se desarrolló la cultura de la filosofía y la geometría con métodos

Después de analizar estas posturas ante el giro educativo en las prácticas curatoriales, nos percatamos de que tanto para Verwoert como para Aguirre, O'Neil y Wilson, es necesario el trabajo colectivo, en red, para lograr este giro, así como una práctica crítica que genere conocimiento y que se respeten sus procesos en tiempo y forma.

El estudio de estas tres figuras es esencial para entender lo que se conoce hoy como curaduría educativa, pues lo que se quiere demostrar a través de este ensayo es que son éstas las que componen a esta figura en el arte contemporáneo, la cual se ha ido gestando a lo largo de la historia hasta tener un nombre y un apellido. En nuestro siguiente capítulo estudiaremos tres casos, uno de cada figura, para ver cómo tanto curadores, como artistas y educadores, entienden estas figuras y proponen proyectos, no todos exitosos, que involucran arte, educación y curaduría.

III. ¿Cuestionamientos sólidos e innovadores o tendencias fugaces? Estudios de caso

3.1. Luis Camnitzer en la Sexta Bienal de Mercosur

Desde sus inicios, la Bienal de Mercosur se planteó, si bien no como una bienal pedagógica, como un evento en el cual la vinculación con las escuelas aledañas tomaba una importancia crucial en su desarrollo. Desde su primera edición se creó un equipo

didácticos como el peripatético en el cual la enseñanza se daba caminando. En ese jardín se cultivó la cultura griega. En este proyecto curatorial, González Casanova invitó a más de 30 artistas a trabajar con distintas comunidades, en las salas del museo. El espacio de exposición empezó vacío y se fue llenando conforme participaban los artistas a razón de uno o un colectivo cada semana. GONZÁLEZ CASANOVA José M., *El Jardín de Academus*. Texto para el proyecto de exposición realizada en el MUAC de abril a junio de 2010. MUAC / UNAM. Agosto, 2009.

pedagógico que contaba con monitores y divulgadores para las escuelas. Cuando se creó esta bienal, su objetivo principal era el de hacer una revisión sólida del arte latinoamericano, específicamente de los países pertenecientes al tratado de Mercosur: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Desde su segunda edición (1999), se crearon materiales didácticos para el proyecto pedagógico. Más adelante, en la cuarta edición de la bienal, se presentaron artistas internacionales y el objetivo del evento se transformó en promover el cuestionamiento de las especificidades del arte latinoamericano como propuesta alternativa a los centros hegemónicos.⁸⁷ Con esta premisa, la bienal de Mercosur toma una especial importancia a nivel internacional, sin olvidar el desarrollo paralelo del proyecto educativo con énfasis en la integración del arte con la comunidad.

Es en la 6ª edición de la bienal que se marca el inicio de una nueva etapa, el programa pedagógico se trabaja a la par con el curatorial. Es así que la primera persona en utilizar oficialmente el término *curador pedagógico* (y un poco al azar) fue Gabriel Pérez Barreiro, curador en jefe de la 6ª edición, aplicado al puesto del artista uruguayo Luis Camnitzer.⁸⁸ La práctica artística de Camnitzer siempre giró en torno al arte, la educación, la crítica y la curaduría:

La bienal comenzó brillantemente en su primer versión de 1997 con una revisión antológica de todo el arte de América latina organizada por Frederico Morais. Luego fue seguida con bienales de altibajos según quien fuera el curador en jefe. Un aspecto notorio de la institución siempre fue que hubo un interés en los aspectos educacionales, y aunque las aproximaciones tendían a ser tradicionales, con los años se estableció un equipo educativo sólido. Para la sexta bienal se contrató a Gabriel Pérez Barreiro como curador en jefe. Gabriel, a quien conocía hacía varios años, me llamó ofreciéndome el

⁸⁷ <http://bienalmercosul.org.br/> acceso 25 enero 2013.

⁸⁸ Nació en Alemania en 1937. Emigró al Uruguay a los 14 meses. Vive en Nueva York desde 1964. Profesor Emérito de la Universidad del Estado de Nueva York. Entre 1999 y 2006 fue curador para artistas emergentes en The Drawing Center de Nueva York. Graduado en escultura de la Escuela Nacional de Bellas Artes, Universidad de la República de Uruguay, cursó estudios de arquitectura en la Facultad de la misma universidad, y escultura y grabado en la Academia de Artes Plásticas de Munich.

puesto de “curador pedagógico”, un título que cuando lo busqué en Google en su momento parecía no existir. Mi primer reacción fue decirle que no me interesaba porque estaba muy ocupado. La segunda, después de su insistencia y un poco para desligarme del problema, fue de aceptar con la condición que en lugar de ser una bienal de arte con un apéndice educativo, la institución se convirtiera en una entidad pedagógica que hiciera una exposición cada dos años. Gabriel dijo que lo propondría al directorio, y para mi sorpresa dijeron que sí. Caí en mi propia trampa y de allí para delante viví, por primera vez en mi vida, una experiencia en donde no tuve que hacer concesiones.⁸⁹

En esta 6ta edición de Mercosur, Camnitzer propone la activación del público a través de la transformación de la bienal en institución pedagógica. Para Camnitzer el espectador debe ser visto como un ser creativo y no sólo como un receptor pasivo de información.⁹⁰ Lo innovador reside en que la selección de los artistas participantes en la bienal se basó en parte en criterios de interés regional de la zona de Mercosur; se debía tratar a los visitantes como colegas de los artistas y no como consumidores de lo que éstos hacen; se crearon situaciones en las cuales el público ayudó a educar al público siguiente y a dar retroalimentación de las reacciones de éste a los artistas; se involucraron a los maestros y estudiantes de las comunidades aledañas a la bienal a través de actividades de vinculación (talleres, ejercicios didácticos y preguntas clave hechas previamente a su visita), así como discusiones con mediadores de la bienal en los trayectos de transporte; 300 mediadores fueron capacitados a lo largo de tres meses, logrando un intercambio de preguntas y búsqueda de respuestas entre ellos y el público; se propuso borrar la distancia entre artistas y maestros haciéndolos entender la similitud de sus tareas para con los estudiantes; por último, se expandieron los límites de dentro del espacio de la bienal a través de charlas virtuales entre curadores y artistas con público virtual a través de las redes sociales y herramientas interactivas;

⁸⁹ CAMNITZER Luis, *Las fronteras de la curaduría. Texto dentro del encuentro internacional MDE11, Medellín, documento electrónico*: http://mde11.org/?page_id=2330 acceso 11 de mayo 2013.

⁹⁰ <http://www.bienalmercosul.art.br/> acceso 12 de mayo 2013.

La curaduría pedagógica actuó como los ojos representantes del público. Ajena a la selección de obras, se preocupó por el acceso a ellas y su repercusión en el público estudiantil y el visitante. Aquí el criterio no fue el tradicional de los museos con su misión de lograr la “apreciación” de las obras, sino el lograr un desencadenamiento de procesos creativos en el espectador.⁹¹

En la bienal se instalaron salones de clase para los maestros y alumnos, había un espacio para talleres, una biblioteca y un centro de documentación equipado con computadoras. Entre las obras de los artistas se instalaron banquetas y mesas que invitaban al público a reunirse para discutir sobre sus experiencias. Se le pidió a 20 de los 60 artistas invitados que sintetizaran su investigación estética en no más de dos párrafos, con lenguaje simple y directo. Los textos se presentaban cerca de las obras, el público los leía, llenaba formularios con sus impresiones acerca de éstos y se guardaban en bolsas transparentes de plástico. Gracias a todas estas acciones, a esta bienal se le conoce ahora como la “bienal pedagógica”. El espectador del arte contemporáneo ya no puede ser pasivo.

Muchas veces pensamos que arte y educación son conceptos enemigos, y que el énfasis sobre uno necesariamente limita la posibilidad del otro. Ahora, si pensamos el arte como un ejercicio de comunicación entre un artista y su público, y no como una expresión unidireccional de verdades esenciales, entonces el énfasis sobre esa comunicación no es un añadido, sino una responsabilidad central compartida entre el artista, el curador, el educador y el público. Un poco fue esa la base que utilizamos en la bienal, y que fue plenamente desarrollada por Luis Camnitzer quien trabajó como curador pedagógico, diseñando los mecanismos de intercambio con el público.⁹²

⁹¹ CAMNITZER Luis, *Las fronteras de la curaduría*. Texto dentro del encuentro internacional MDE11, Medellín, documento electrónico: http://mde11.org/?page_id=2330 acceso 11 de mayo 2013.

⁹² PÉREZ-BARREIRO Gabriel. *La decisión de ocupar o no determinado edificio o espacio expositivo es una cuestión meramente técnica, por muy radical que pueda parecer el comienzo*, documento electrónico: <http://www.a-desk.org/31/gabriel.php>, acceso 20 julio 2013.

El curador educativo o pedagógico es quien desarrolla herramientas de interpretación, comunicación y mediación entre el público, el artista y el discurso curatorial. Es un trabajo en conjunto, desde el inicio del proyecto de exposición, para propiciar elementos de aprendizaje, no nada más estético ni de apreciación del arte, sino intelectual y sensorial, a los públicos de la exposición.

Concentrándonos en la metodología de trabajo aplicada por Camnitzer, algo que sin duda se logró en esta edición de la bienal, fue el rompimiento de la falta de claridad entre las funciones del educador y del curador que planteábamos en nuestro segundo apartado, pues curadores y educadores trabajan en conjunto y desde inicio del proyecto, a través del curador pedagógico. El proyecto educativo fue parte integral del proyecto curatorial. La 6ª Bienal de Mercosur entiende el arte como un proceso educativo y por consecuencia, la educación como una actividad artística y transformadora.⁹³

Para este efecto, Camnitzer planteó un plan de trabajo en dos tiempos: a corto y largo plazo. En ambos, el curador pedagógico plantea la importancia de que la bienal se convierta en una plataforma o “mini universidad” para ofrecer formación educativa a los facilitadores, tanto mediadores del público de la bienal como profesores de escuelas aledañas, creó estaciones pedagógicas con artistas invitados y el espacio educativo dentro de la bienal, en lugar de limitarse a distribuir información fragmentaria de los contenidos de las obras presentadas. Esto para su trabajo mientras la bienal se llevaba a cabo, pero a largo plazo desarrolló material pedagógico para los profesores y bibliotecas, así como capacitaciones en arte contemporáneo tanto de instituciones públicas como privadas. Parte de lo que presenta Camnitzer en ese material pedagógico, consiste en ejercicios:

⁹³ <http://www.bienalmercosul.org.br> acceso 20 julio 2013,

Ejercicios como una primera introducción a los códigos artísticos que, a través de lo que normalmente corresponde a la curaduría de exposiciones, permite que el estudiante comience a diferenciar entre lo que culturalmente se considera arte y lo que no cabe en la categoría. Luego se afinan la producción y la lectura necesaria. [...] El “ejercicio general” trata de comenzar creando una mínima distancia crítica que permita la percepción de la existencia del código artístico, para luego trabajar libremente dentro de este código.⁹⁴

Lo que resalta es el trabajo en conjunto, desde su planteamiento inicial, entre curador y la parte pedagógica de la bienal, así como el involucramiento de todos los agentes –públicos, artistas, curadores y educadores-, en hacer de la bienal una plataforma de aprendizaje y retroalimentación, pues la responsabilidad por parte de la bienal no fue solamente de exhibir y dar información, sino de recibir por parte de todos los agentes. Las demás actividades propuestas por Camnitzer, aunque pertinentes, no descubren el hilo negro de la vinculación entre el arte y la educación, pues varias instituciones para 2007, como lo hemos mencionado, ya tenían abierto el camino en ese ámbito. Sin embargo, es aquí que por primera vez un artista, asume la curaduría pedagógica oficialmente en un evento, y no como una programación paralela, sino como parte conceptual de la propia bienal.

Cuando un curador en jefe, - en este caso Pérez-Barreiro pero también en el caso de José Roca cuando invitó a Pablo Helguera como curador pedagógico de la 8va Bienal de Mercosur en 2011, o Ferrán Barenblit con Pablo Martínez en el CA2M -, decide trabajar de forma paralela, en el mismo espacio y tiempo los programas educativos, sin anteponer el programa expositivo sino trabajándolo en conjunto, se observa una apertura al intercambio en la relación arte-educación-curaduría, una mayor libertad de crear figuras híbridas y experimentos multidisciplinarios, lo cual no sucede

⁹⁴ Material pedagógico 2008. Para el profesor. Fundación Bienal de Mercosur.

si los programas educativos son diseñados a expensas del discurso curatorial y del público como consumidor de arte; es cuando se involucra a los públicos como parte de la creación de narrativas propias, interpretaciones diversas, y su retroalimentación tanto con curadores, educadores y artistas, que se logra un verdadero ejercicio de curaduría educativa, de aprendizaje y de retroalimentación; lo cual evidentemente no sucedió en las ediciones pasadas de la Bienal aunque su perfil fuera el de arte y pedagogía.⁹⁵

Este ensayo trata de demostrar que existe un verdadero interés por parte de las instituciones de arte contemporáneo en provocar a sus agentes: artistas, curadores, educadores y públicos, a estudiar sus reacciones, a cuestionarlos para reflexionar sobre su papel en los procesos creativos y curatoriales del arte contemporáneo. Si estas iniciativas fueran solamente una tendencia fugaz del arte contemporáneo, no se hubiera buscado, para las ediciones siguientes, este trabajo en conjunto y en red como sucedió en la 8va edición de la bienal de Mercosur.⁹⁶

⁹⁵ La 7ª Bienal de Mercosur, curada por Camilo Yáñez y Victoria Noorthoorn, tuvo como curadora pedagógica a la artista argentina Marina De Caro. En esta edición el trabajo educativo fue diferente al de la 6ª edición, pues se construyó paralelamente al programa curatorial, aunque también causó impacto en el público escolar gracias a talleres con artistas y cursos para la formación de mediadores y docentes. Es importante mencionar que De Caro no desarrollaba una práctica artística ligada a la pedagogía como fue el caso de Camnitzer y como fue también en la 8va edición con Pablo Helguera como curador pedagógico.

⁹⁶ Se retomó el trabajo tanto expositivo como pedagógico de curadores desde el planteamiento inicial de la bienal. El resultado conjuntó 7 acciones que fueron abordadas, unas desde el lado expositivo, y otras desde la activación y la pedagogía: Casa M, Cuadernos de Viaje, Continentes, Tras Fronteras, Ciudad no Vista, Geopoéticas y una exposición del artista homenajeado Eugenio Dittborn.⁹⁶ Este trabajo en conjunto permitió el espacio de concebir exposiciones pero al mismo tiempo la concepción de otros espacios en los cuales se lograban las activaciones de las mismas. Por ejemplo, Casa M, una casa que se rentó en Porto Alegre para esta edición en la cual sucedían encuentros, presentaciones de curadores y artistas, debates, etc. Este espacio abrió sus puertas antes de que la 8va Bienal comenzara, por lo que la programación previa sensibilizó a diversos públicos antes del evento, fomentando también la escena artística local, pues en se organizaron de la misma manera exposiciones, performances, activaciones artísticas diversas. Este espacio interdisciplinario contaba con un área de convivencia, una suerte de cafetería con acceso a Internet; también con un espacio de talleres, en el cual artistas en residencia desarrollaban actividades pedagógicas; un espacio de proyección así como una sala de lectura que contenía un acervo de libros en relación con los artistas expuestos en la bienal. Los artistas invitados a este espacio intervenían también la fachada del edificio pues, las obras se confundían a veces con ésta, intención del curador pedagógico para hacer evidente el intercambio artístico con la comunidad, así como la apropiación del espacio por parte de los artistas. Entrevista con curador pedagógico de la 8va Bienal de Mercosur, Pablo Helguera. 16 / abril / 2011. Realizada en el MUAC, UNAM. México D.F.

De este estudio de caso podemos observar que Camnitzer como curador pedagógico o educativo, crea un antecedente de trabajo en red entre los curadores, artistas y educadores, él asumiendo, al igual que Pablo Helguera, su figura híbrida dentro del ámbito contemporáneo. Si comparamos la definición de Alderoqui con el trabajo de Camnitzer, encontramos una diferencia, la generación de contenidos para las muestras. Como planteamos desde inicio en este ensayo, suponemos que el curador educativo o pedagógico es el que utiliza procesos de esta naturaleza para realizar exposiciones. Pero nos damos cuenta, con el ejemplo de Camnitzer, que, si bien se logró un trabajo en red entre las áreas curatoriales y educativas, el trabajo del curador pedagógico en el contexto de la bienal de Mercosur, consistió en crear estrategias de acercamiento, retroalimentación y aprendizaje con los diversos públicos, comunidades aledañas y artistas, y no hubo incidencia en los contenidos de las muestras. Aunque el trabajo fue colaborativo para lograr esta integración, lo desarrollado por Camnitzer no tocaba el terreno de la selección de artistas, pero sí del *statement* curatorial. Propuso una distribución de espacios educativos pertinente de manera integral al proyecto, pero las funciones del curador de la bienal estaban claras desde inicio, al igual que las del curador pedagógico, evitando así malos entendidos.

Por otro lado, tenemos la exposición en el CA2M, *Colección V* por Pablo Martínez. En este caso, Martínez y el equipo de programas públicos del Centro, trabajaron en la selección de obras para la exposición, esto previo acuerdo con el curador en jefe, quien no intervino en la curaduría, respetando el trabajo de los educadores. Como también en el caso de la curaduría pedagógica de Pablo Helguera para la 8va edición de la bienal de Mercosur, el trabajo curatorial que se realizó sí involucró decisiones de todo el equipo para los contenidos de las exposiciones y la selección de artistas participantes, al igual que la integración del arte en la comunidad.

Lo que Camnitzer logra en la 6ª bienal de Mercosur es abrir el terreno para la evolución de este tipo de curaduría.

Una hipótesis de este método de trabajo puede ser la importancia de tener una misión y un proyecto claro de inicio, pues aunque suene lógico, no todas las iniciativas en las instituciones tienen una misión clara inicial, como lo veremos en nuestro segundo estudio de caso.

3.2. Nicolás Paris en el MUAC

En el programa curatorial de 2012 a cargo de María Inés Rodríguez,⁹⁷ la entonces curadora en jefe del MUAC, se anuncia que la sala 7 será un nuevo módulo de exposiciones con un giro experimental pedagógico. El artista colombiano Nicolás Paris⁹⁸ fue invitado por Rodríguez para su primera edición. La propuesta consistía en que las áreas educativas y curatoriales del museo curarían este espacio experimental artístico/pedagógico en conjunto, invitando y proponiendo intervenciones de artistas/mediadores interesados en procesos pedagógicos, cada tiempo determinado. La muestra inaugural de Paris llevaba por nombre *Ejercicios de Resistencia*. Este fue el proyecto de inicio, el cual parecía ser un trabajo en red entre artista, curadores y departamento educativo del museo, algo que se acerca a la definición de trabajo colaborativo cercano a una curaduría educativa. Veremos cómo poco a poco desaparece la noción de curaduría en conjunto para convertirse en, según Rodríguez, un proyecto de sitio específico *en colaboración* con el área de programas públicos del MUAC.

⁹⁷ Curadora independiente y editora de Tropical Papers editions. Dirige desde 2013 HWinc en Berlín, plataforma de proyectos y reflexión sobre el espacio doméstico.

⁹⁸ Arquitecto, artista y pedagogo, nacido en 1977 Bogotá Colombia. Realiza proyectos de educación tales como laboratorios de dibujo y talleres para apoyar el trabajo de los departamentos de educación en los museos y desarrollo de currículos académicos en instituciones educativas en el marco de exposiciones.

Nicolás Paris plantea al dibujo como una herramienta poderosa para crear encuentros, diálogo, ambientes de aprendizaje e intercambiar reflexiones en las salas del museo, entre personas diversas que en circunstancias cotidianas no se encontrarían ni intercambiarían experiencias. La idea básica consiste en crear una “micro sociedad” dentro de las salas del museo, que emule la sociedad en la que vivimos, la cual es impredecible, está en constante movimiento y cambio, en la cual se crea aprendizaje, se comparten metodologías de trabajo, involucrando de manera utópica al arte (específicamente al dibujo y a la creatividad manual) como gestor de estos encuentros bien optimistas.

En este aspecto, el artista se plantea como un mediador entre el público, los educadores y los curadores de la institución, puesto que crea un ambiente en el cual deben suceder acciones de “resistencia” a esa misma institución pero dentro de ella, resistencia a la manera en la que funciona provocando reacciones en los agentes que forman parte de ella, en todos los niveles: equipo interno del museo, artistas y públicos.

En la primera visita de Paris al museo, se llevaron a cabo varios encuentros entre el artista y el departamento educativo del MUAC, para entrar en contacto y más adelante crear según Paris *Ejercicios de Resistencia* para replicarlos en las salas de exposición. Postura desde la cual encontramos ambigüedad puesto que, como lo mencionamos en nuestro apartado dos, el artista/mediador no busca replicar sus métodos sino incitar al “Otro” a encontrar los propios. El artista propuso trabajar con el departamento educativo para “darle un giro”, pero ese giro no estaba claro de entrada, resultaría según Paris, en base al desarrollo del proceso mismo de la exposición. Paris se declaró de inicio como el mediador entre curaduría y educación en el museo, haciendo referencia a la dificultad de trabajo en conjunto entre estas dos áreas que mencionamos

anteriormente, pero también reafirmando la importancia de que estas dos áreas trabajen en red. De entrada, el proyecto de Paris parecía una posible respuesta ante esta brecha.

Se planteó crear un espacio arquitectónico específico, diseñado por Paris, para que se llevaran a cabo dichos ejercicios y el proyecto de exposición, en las salas 7 y 8 del MUAC. En términos físicos, la exposición sucedió de junio 2012 a enero 2013.

En cuanto a la exposición y los espacios físicos en donde ésta se llevó a cabo, constó en un primer tiempo, en un montaje específico para la sala 7.⁹⁹ En la entrada a la sala se colocó una agenda en la cual se anunciaban las actividades programadas para la sala de manera mensual, así como un protocolo de uso del espacio:

Esta es una colaboración entre usted o ustedes, el MUAC y el artista.

Usted estará en el medio de una obra de arte. Los ejercicios son una excusa para investigar cómo el arte es mediado.

Usted es parte de un proceso de hacer arte.

Generalmente el espectador es observador. Hoy usted es también colaborador.

Esto es un experimento.

En la sala usted encontrará estaciones de trabajo, usted se puede involucrar a su antojo.¹⁰⁰

Un poco más delante de la entrada se dispuso un espacio con una serie de ejercicios, alrededor de 20, pegados a las paredes a cierta altura, los cuales Paris propuso y dispuso en libretas cuyas hojas podían desprenderse y ser tomadas por los

⁹⁹ Con un mobiliario en madera clara, con planchas de trabajo y cubos del mismo material que funcionarían como asientos para los visitantes y una decoración en el techo con hojas blancas de papel formando un dibujo tridimensional y juegos de luz.

¹⁰⁰ PARIS Nicolás, Protocolo Ejercicios de Resistencia MUAC. 07 Junio 2012. Documento a disposición de los mediadores y visitantes de la sala 7.

visitantes, ya sea para realizarlos dentro de la sala 7 con los mediadores en las mesas de trabajo, o fuera de salas, hasta llevarlos a sus casas o espacios privados.

Este protocolo lanza algunas ideas para entender el espacio, de entrada interactivo, pero a la vez poco claro, pues el planteamiento del artista es usar los ejercicios como excusa de mediación del arte, pero dentro de las salas no había obra de arte como tal, todo era parte de un proceso de mediación. Si los ejercicios eran una excusa, entonces ¿porqué la exposición llevaba ese nombre?, ¿dónde estaba/sucedía el arte? Y ésta fue la mayor crítica al proyecto, pues había mucha forma pero muy poco fondo, ni públicos, ni curadores entendían la vacuidad de las salas, ni la diferencia entre lo que se llevaba a cabo ahí dentro y en los talleres y actividades propuestas por espacio educativo.

Tres meses después de la inauguración de la sala 7, se abrió la sala 8, la cual estaba conectada con la 7 a través de un pasillo de madera. Ahí se llevaron a cabo una serie de exposiciones que el artista llamó *para-exposiciones*, pues el objetivo era mostrar una investigación de documentos diversos sobre metodologías pedagógicas utilizadas en el arte en diversas épocas de la historia de México, por ejemplo, documentos sobre las escuelas de pintura al aire libre de los 30 o cuadernillos del método de pintura de Best Maugard. Estas para exposiciones se presentaron en mesas similares a las planchas de trabajo utilizadas en la sala 7. Además de que en este espacio también se llevaron a cabo talleres, presentaciones y charlas.

Es en el diseño museográfico del espacio que se nota la influencia de su formación inicial: la arquitectónica, pues todos los detalles estaban bien cuidados, eran estéticamente parecidos, además de que no podían modificarse y debían mantenerse en la medida de lo posible, intactos. Tarea difícil en un espacio destinado a que los públicos hicieran “ejercicios de resistencia”.

En cuanto a contenidos de la exposición, Paris hizo varias propuestas a llevarse a cabo a lo largo de los 6 meses de programación. La primera, la Escuela de Mediación, la cual consistía en una serie de capacitaciones internas, aprovechando el espacio en las salas 7 y 8, entre el personal de diversas instituciones dedicadas al arte contemporáneo, en un esfuerzo por compartir metodologías de trabajo de mediación y de crear redes de trabajo interinstitucionales. La segunda, Escuela para profesores, consistía en invitar a profesores de diversas disciplinas y grados a realizar ejercicios dentro de las salas de la exposición, a través del dibujo, para compartir metodologías pedagógicas y crear redes entre ellos, crear también ambientes de aprendizaje en 5 días ininterrumpidos de trabajo con los profesores, guiados por Paris. En tercer lugar, los Laboratorios, los cuales hacían referencia a sesiones de trabajo en las salas 7 y 8 del museo con personajes invitados, especialistas cada uno en alguna disciplina (arte, danza, gastronomía, teatro, educación, música, diseño, moda...), quienes compartían con los públicos de la exposición sus metodologías de trabajo y producción de su *expertise*. Las para-exposiciones, de las que ya hablamos, y por último, los ejercicios de resistencia, que anteriormente comentamos, eran para replicarse en salas o fuera de ellas. Se realizaron también actividades propuestas por el equipo de educación además de los ejercicios de resistencia de Paris.¹⁰¹

¹⁰¹ Destacan: *Sobremesa de identidades* consistía en charlas informales sobre temas propuestos por los mediadores y el personal del departamento de educación, como por ejemplo, bioarte, filosofía, fotografía, pedagogía, cocina contemporánea, arquitectura y arte, entre otros; *Metodologías de la cocina* era un taller de recetas de cocina a través de los sentimientos y recuerdos; *Mediaciones con vigilantes y el equipo del MUAC*, en las cuales se invitaba tanto al equipo administrativo como al operativo a realizar los ejercicios de resistencia en salas; *Sonidos de resistencia* era una actividad que constaba en responder a la pregunta: si fueras un sonido, ¿cuál serías? El participante debía escoger un sonido y con todos ellos se hizo una pieza de arte sonoro; *la grabadora* consistía en presentarse a través de una canción y así conocer al otro con un formato diferente; también se organizaron *mesas de crítica y discusión* con pedagogos, filósofos, arquitectos y entre los cuales artistas, como por ejemplo “La resistencia desde dentro del museo”, “Museo como posibilidad de procesos pedagógicos” y “El tiempo del museo, ¿tiempo de un sujeto crítico?”

De entrada, el proyecto concuerda con las ideas de Schmitt que revisamos anteriormente sobre la mediación artística, puesto que ésta para ella tiene que ver con ir más allá de la contemplación pasiva de una obra, se trata de crear espacios de interacción ente la obra, los públicos y el artista. Paris logra que haya interacción entre los públicos y el espacio de exposición, pero la interacción se da principalmente a través de los educadores y mediadores del museo y no a través del artista, o los curadores, quienes se involucraron muy poco en el proceso.

Para Carmen Mörsch, los artistas mediadores se valen de las estrategias de la mediación del arte para producir conocimiento crítico en torno a los discursos dominantes de las instituciones y producir cambios y transformaciones sustanciales en sus estructuras. En principio, la propuesta de Paris podría parecer también influenciada por esta idea, sin embargo, su ambición como artista cooptó la propuesta pues cualquier crítica tanto a la estética como a la metodología no era bien recibida. Algunos “ejercicios de resistencia” propuestos por el departamento educativo siguiendo la iniciativa de Paris de crear resistencia dentro de la misma institución, rompían, lógicamente, con la estética del espacio y del artista por lo que eran modificados hacia el soporte utilizado por Paris: el dibujo y el papel como herramienta de resistencia. Resulta complejo hablar de una crítica a la institución o a los métodos de mediación de ésta sin presentar apertura a modificaciones o críticas directas. A diferencia del proyecto de mediación artística planteado por Mörsch, en el cual de inicio se planteó claramente como referencia crítica y autorreflexiva las diversas metodologías de mediación existentes en museos para crear diálogo y nuevas propuestas artístico-pedagógicas, en el proyecto de mediación artística de Paris el problema fue esa falta de claridad desde el planteamiento inicial.

Se propuso como mencionábamos, una “intervención” por parte del artista al funcionamiento del área educativa del museo, entendiendo ésta como una práctica

crítica, constructiva, participativa y transformadora, esto no sucedió con Paris. Si bien sí existió una iniciativa de cambiar las condiciones de trabajo del área, logrando un trabajo horizontal y no jerárquico ente curaduría y educación, ese cambio no se logró. Resultó muy difícil para Paris entender las necesidades del departamento, su acercamiento fue impositivo, pues la mayor crítica que tuvo hacia el departamento, fue la gran responsabilidad que se le daba a los mediadores para realizar actividades, talleres y mediaciones en salas, ya que de acuerdo a él, éstas tenían que llevarse a cabo en su mayor parte por el equipo educativo de planta y no por los mediadores. Mientras que por el otro lado, tanto la curadora de la exposición como el artista, exigían que las salas 7 y 8 estuvieran siempre activas, que tanto el departamento como los mediadores realizaran y replicaran ejercicios para que las salas no se vieran vacías. Para esta propuesta la presencia del artista/mediador era necesaria, sin embargo debido a la larga duración del proyecto (6 meses) y que el artista no radicaba en México, no pudo dar seguimiento físico a su propia propuesta, dejando al área educativa a cargo de la pieza.

Si, según Mörsch, la mediación artística trata de discursos en educación de índole deconstructiva y transformadora, la experiencia que se vivió con Paris fue más hacia los discursos afirmativos y reproductivos.¹⁰² La mediación artística también involucra la inserción e inclusión de grupos marginados a través del arte, el desarrollo comunitario, la crítica institucional democratizada, la resolución de problemas sociales mediante el arte. En este afán de incluir a grupos diversos en su exposición, Paris se acercó a la Facultad de Arquitectura de la UNAM para proponer talleres con los estudiantes. Es así que desarrolla con el TECA (Taller de Experimentación y Construcción Arquitectónica), uno de los talleres más exclusivos de la Facultad, un taller a puerta cerrada, planteando una visión crítica hacia la arquitectura, utilizando el

¹⁰² Revisar nota 71.

dibujo como estrategia de reflexión. Esto provocó descontento por parte de estudiantes de otros talleres de la facultad, quienes proponían que ese taller fuera más inclusivo. Ciertamente se involucraron grupos específicos, pero no marginados y no buscando la resolución de problemas sociales sino la recreación de una sociedad falsa, dentro del museo, en la que abunda el elitismo, la hipocresía y la superficialidad.

Este intento de curaduría educativa tenía buenas iniciativas pero no fueron suficientes pues el resultado fue que los públicos se entretenían haciendo dinámicas, la mayoría de rompimiento de hielo, que al final no lograron la plataforma de aprendizaje e intercambio que se buscaba.

La iniciativa tomada por la curadora en jefe el MUAC de invitar a un artista como Paris a ser mediador entre los procesos artísticos y los del departamento educativo, es pertinente, puesto que suponía un trabajo en red. La realidad es que este trabajo en red se llevó a cabo en un muy bajo porcentaje, pues el departamento educativo absorbió el trabajo de un artista/mediador ausente, y de una exposición que, aunque tenía una propuesta interesante, no se encontraron los medios para hacerlo visible. Este proyecto sí marca una tendencia en el arte contemporáneo y no argumentos sólidos y duraderos en la relación arte-educación-curaduría, pues aunque algunos de los planteamientos apuntaban hacia la mediación artística como autocrítica, en la práctica no se llevaron a cabo.

3.3. Irit Rogoff y A.C.A.D.E.M.Y. en el Van Abbemuseum

A.C.A.D.E.M.Y. fue una serie de exposiciones, proyectos, lecturas, simposios, talleres y eventos internacionales que se llevaron a cabo en 2006 por iniciativa de Agelika Nollert del Siemens Art Program y realizado en cooperación con la Kunstverein de Hamburgo, el Departamento de Cultura Visual del Goldsmiths College en Londres, el Museo van Hedendaagse Kunst Antwerpen en Bélgica y el Van Abbemuseum en Eindhoven, Holanda.¹⁰³ Fue un proyecto simultáneo y continuo que apuntaba hacia la reflexión sobre el potencial de la academia, como base de la educación, dentro de la sociedad. En cada una de las sedes se llevaron a cabo acciones diversas respondiendo a la pregunta siguiente: ¿Cómo expandimos nuestras nociones de enseñar y aprender más allá de los límites de la educación formal? Uno de los objetivos principales era el de cambiar el enfoque sobre las academias de arte como instituciones hacia una perspectiva más abierta, sobre las posibilidades creativas de la reflexión, la especulación, la falibilidad y el intercambio, conceptos clave para entender a la enseñanza como algo más que un engrane para obtener resultados específicos, sino que se enfoque en las posibilidades de creatividad y subjetividad.

Ya desde 2005 se empezaron a desarrollar actividades por estudiantes y maestros de escuelas de arte en torno a esta pregunta en la Kunstverein de Hamburgo, a través de una exposición llamada *Academy. Teaching and Learning Art* (Academia. Enseñando y aprendiendo arte). En Septiembre de 2006, el MukHa de Bélgica¹⁰⁴ y el

¹⁰³ Entre los curadores que participaron en esta serie estuvieron Bart de Baere y Dieter Roelstrate del MuKha Atwerp, Charles Esche y Kerstin Niemann del Van Abbemuseum e Irit Rogoff del Goldsmiths College, documento electrónico: http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/2011/05/23/a_c_a_d_e_m_y_learning_from_art#more_2910894 09 de septiembre 2013.

¹⁰⁴ En la exposición que se realizó en Amberes, Bélgica, se presentaron proyectos artísticos que concebían la mediación en las prácticas artísticas, conceptualizadas como maneras de aprender a comprometerse con

Van Abbemuseum en Holanda, retomaron simultáneamente el tema bajo una perspectiva diferente, cuestionando específicamente a la institución museal y su papel educativo, con investigación a través de un simposio (entre otras actividades) sobre *Pedagogías Radicales* dirigido por Jan Verwoert.

Para efectos de este ensayo nos concentraremos en el proyecto de Van Abbemuseum, curado por Irit Rogoff,¹⁰⁵ quien acuña el término de *giro educativo en las prácticas curatoriales* en su texto *Turning*¹⁰⁶ publicado por e-flux en 2008. Irit Rogoff, explica en el catálogo que la intención del proyecto es que la Academia actúe no como una herramienta de implementación de los objetivos de la reforma educativa de Bologna¹⁰⁷ sino como un lugar, un espacio en la biografía de cada quien, un salón de clases, una cocina, un bar...¹⁰⁸

En el Van Abbemuseum, el proyecto se concibió como un proceso en curso, en el cual se tuvo la colaboración de más de 20 participantes y el equipo del museo. Rogoff repartió a los participantes del proyecto (de los cuales sólo 2 eran artistas, los demás curadores, filósofos, teóricos, activistas, estudiantes y bibliotecarios) en 8 equipos para trabajar sobre el objetivo principal que era contestar a la pregunta: ¿qué podemos aprender de un museo? refiriéndose a un aprendizaje que opera más allá de lo que el

el mundo. El proyecto de exposición destacaba las cualidades comunicativas de los gestos artísticos en representación de las posibilidades de la academia como el aprendizaje, el análisis y la comunicación. Algunos artistas y colectivos participantes de esta acción pedagógica fueron: Uli Aigner, Herman Asselberghs, Dieter Lesage & Ina Wudtke, Dockx & Mast, Jimmie Durham, Gelitin, Johanna Kandl, Mary Kelly, Lia Perjovschi, Pistoletto y Raqs Media Collective.

¹⁰⁵ Teórica, curadora y gestora que escribe en las intersecciones de lo crítico, lo político y lo contemporáneo en las prácticas artísticas. Es Profesora de Cultura Visual en el Goldsmiths College de Londres, un departamento que ella misma fundó en 2002. Su obra a través de una serie de grupos de trabajo a nivel doctorado en el Goldsmiths College se enfoca en la posibilidad de localizar, movilizar e intercambiar conocimiento mediante prácticas profesionales, foros auto generados, instituciones académicas y entusiasmos individuales.

¹⁰⁶ **ROGOFF Irit, Turning, documento electrónico:** <http://www.e-flux.com/journal/turning/> acceso 09 de septiembre 2013.

¹⁰⁷ Reforma educativa que busca generar un estándar en la educación europea para satisfacer las necesidades del mercado del trabajo, ante la cual las artistas se oponen.

¹⁰⁸ **LORCH Catrin, Academy, dirección electrónica:** <http://www.frieze.com/issue/review/academy/> acceso 06 de octubre 2013.

museo nos muestra o nos enseña.¹⁰⁹ A.C.A.D.E.M.Y. percibe al museo como un archivo acumulable de experiencias y dinámicas que van más allá de la colección de objetos. En lugar de estudiar el funcionamiento del museo se buscó generar las condiciones para que él mismo produjera nuevos modelos de conocimiento, evidenciando su estructura, e involucrando a los públicos a repensarla así como también a repensar la experiencia de ir al museo.

En la exposición de Rogoff se gestaron proyectos como *The Ambulator* (o ¿qué sucede cuando llevamos a las preguntas a un paseo?) de Susan Kelly, Valeria Graziano y Janna Graham. Éste es un proyecto colaborativo en el cual proliferaron encuentros, intercambios y discursos públicos desde dentro y fuera del museo. Las organizadoras tenían un espacio dentro del museo en el cual expusieron la estructura del museo y la examinaron, además de que proponían activar al público a través de tomar una pregunta de la sala del museo, respondiendo mientras caminaban fuera del museo y regresando con narrativas que a su vez eran transmitidas por radio en una estación que ellas manejaban dentro del museo.¹¹⁰ Además, salieron a las calles de la ciudad y de viaje a diferentes ciudades para encontrar respuestas a por ejemplo, ¿qué podemos aprender del trabajo gratuito? Viajando en una camioneta bautizada *The Ambulator Camper Van* las artistas empezaron sus encuestas en Bologna, ciudad sede de la primera universidad en el mundo occidental y en donde se firma el acuerdo por 29 países europeos para la reforma educativa, pasando por Alemania, Londres y finalmente Holanda. En esta expedición, en cada lugar surgían preguntas nuevas de conversaciones en el espacio público o en las instituciones, como, ¿qué significaría recibir acreditaciones extra en las

¹⁰⁹ ROGOFF Irit, “Turning.” en O’NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010, pp.32-46.

¹¹⁰ ROGOFF Irit, **Ponencia en el Museo de Arte Moderno de Varsovia en 2012, documento electrónico: <http://vimeo.com/37180261>, acceso 06 de octubre 2013.**

calificaciones por nuestra participación en la vida pública?, ¿cuál es la diferencia entre prácticas profesionales no remuneradas y el trabajo no remunerado?, ¿nuestra interminable experiencia educativa está omitiendo el hecho de que no existen posibilidades laborales para nosotros? Las respuestas ante estas preguntas de fondo en el tema de la educación, tenían como resultado una publicación.¹¹¹

Sounding Difference (Diferencia Sonante)¹¹² fue el proyecto de Irit Rogoff y Deepa Naik, el cual consistió en trabajar con la colección de la Fundación Gate.¹¹³ Antes de decidir cómo activar este acervo, Rogoff y Naik se interesaron en grabar entrevistas con la gente que trabajaba en el museo para tener una idea más amplia sobre los trabajadores de la institución. En este proceso se dieron cuenta de que existían muchos empleados extranjeros, de Afganistán, de Brasil, que tenían ideas interesantes sobre cómo el museo debía funcionar o cómo los visitantes debieran comportarse. Rogoff y Naik, como ellas lo mencionan, les dieron voz a través de este proyecto. Al mismo tiempo, se dieron a la tarea de catalogar los archivos de la Fundación en su mayoría catálogos de exposiciones de artistas extranjeros en Holanda.¹¹⁴

Si [el museo] no lo es, entonces quizá esos “outsiders” no están para nada “fuera”, sino que pueden ser reconocidos como parte del aquí y parte de nosotros, sólo si escuchamos, verdaderamente nos escuchamos a nosotros mismos.¹¹⁵

¹¹¹ **Ambulatory Project by Susan Kelly, Janna Graham, Valeria Graciano, documento electrónico:** http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/2011/05/22/a_c_a_d_e_m_y_at_the_van_abbemuseum_ambulator_project acceso 06-octubre-2013.

¹¹² **ROGOFF Irit, Ponencia en el Museo de Arte Moderno de Varsovia en 2012, documento electrónico:** <http://vimeo.com/37180261>, acceso 06 de octubre 2013.

¹¹³ Patrocinada por fondos del gobierno holandés para difundir arte de personas no-holandesas viviendo en Holanda. Pero el gobierno dejó de invertir en la Fundación y pronto los archivos cayeron en desuso. Es así que el Van Abbemuseum recibe alrededor de 3000 cajas de archivos sin saber cómo activarlos.

¹¹⁴ Rogoff editó frases específicas de estos catálogos en los que las instituciones se jactan de ser inclusivos y de abrir sus puertas a extranjeros e hizo una obra de teatro, la cual fue interpretada por una actriz a manera de noticiero jugando irónicamente con los tonos de voz, cuestionando si un museo es realmente un institución de representación, hecha para representar aquellos fuera de él.

¹¹⁵ ROGOFF Irit, “Turning” en O’NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010, pp.32-46.

Otros proyectos fueron *I like that* de Jean-Paul Martinón y Rob Stone; *Inverted Research Tool* por Liam Gillick y Edgar Schmitz; *Imaginary Property* de Jan Gerber, Susanne Lang, Sebastian Lütgert y Florian Schneider; y *Think Tank Strategies* de John Palmesano y Anselm Franke, siempre cuestionándose sobre la producción de aprendizaje y conocimiento en el museo.¹¹⁶

Irit Rogoff, al referirse al giro educativo en las prácticas curatoriales, juega con el significado de “academia” en el sentido estricto de la palabra, dándole un giro y convirtiéndola en un espacio abierto de experimentación, emulando el giro lingüístico, al cual hace referencia en su texto *Turning*. Rogoff afirma que este giro se dirige a la curaduría y a la educación porque necesitan ser incomodados, sacudidos urgentemente, pues entiende a la curaduría no solamente como una práctica, sino como una base para extraer de ahí conceptos esenciales a fin de crear un modelo de producción de conocimiento y compararlo con lo que otros modelos ofrecen. Este tipo de curaduría debería diferenciarse de la curaduría como la conocemos actualmente, según Rogoff:

Hay un gran potencial en la curaduría de producción de conocimiento: reunir cosas que no están necesariamente conectadas históricamente, o estilísticamente, o de alguna otra manera sometiéndolas a un título inventado que hasta entonces produce una relación entre estas cosas. Estamos interesados en la curaduría como una forma de saber.¹¹⁷

Es interesante notar que, a diferencia de los dos casos anteriores estudiados en este ensayo, éste toma al cuestionamiento de la educación como soporte para crear exposiciones, actividades paralelas y para repensar los modelos pedagógicos y educativos que existen, tanto en la academia, como en las escuelas de arte, como en los

¹¹⁶ A.C.A.D.E.M.Y. Learning from art, documento electrónico: http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/2011/05/23/a_c_a_d_e_m_y_learning_from_art#more2910894 acceso 06 de Octubre 2013.

¹¹⁷ IVANOV Alida, Tank Thinking: An interview with Irit Rogoff, documento electrónico, http://www.arterritory.com/en/texts/interviews/2498-tank_thinking_an_interview_with_irit_rogoff/ acceso 10 de julio 2013.

museos y fuera de ellos a través de plataformas informales de producción de conocimiento en el contexto de crisis políticas. Es el tema de la educación en diferentes contextos, -escuela formal/informal, la academia como institución decimonónica de aprendizaje y sus posibilidades en el mundo contemporáneo, estudiantes/profesores de arte, los límites de la educación dentro y fuera del museo, las reformas educativas en Europa-, el cual genera proyectos artísticos, líneas de investigación curatoriales y actividades paralelas. Sin embargo, aunque el tema y soporte sea la educación, se trabaja, si es que sucede, con las áreas educativas de los museos de manera secundaria, como apoyo y no como co-curadores, perdiendo en el proyecto, la valiosa experiencia y el conocimiento que estas áreas tienen acerca de los públicos y de los procesos pedagógicos en los museos. Las áreas educativas no se mencionan en el discurso de Rogoff.

Tal vez esto tenga que ver con la visión tradicional que se tiene de las áreas educativas en los museos. Existe en el proyecto A.C.A.D.E.M.Y., según Rogoff, una voluntad de entrar a una institución, verla y pensarla desde otro lado y con otras herramientas, hacer al museo “extranjero” para sí mismo, pero cambiando la noción de crítica institucional que se critica a la institución sólo por ser institución. En este caso se trata de ocuparla, vivirla de una manera crítica e inventiva, generando transformaciones como Mörsch las entiende e intervenciones como proponía Paris. Y es esta nueva forma de producir conocimiento que incomoda a la manera tradicional, la primera siendo muy joven, apenas una década y la segunda con un respaldo de siglos de tradición, como le hemos venido estudiando.¹¹⁸

¹¹⁸ IVANOV Alida, *Tank Thinking: An interview with Irit Rogoff*, documento electrónico, <http://www.artterritory.com/en/texts/interviews/2498-tank-thinking-an-interview-with-irit-rogoff/> acceso 10 de julio 2013.

La visión de Verwoert en nuestro segundo apartado concuerda con la de Rogoff, pues asume la curaduría de hoy en día, como un lugar desde el cual la educación y sus procesos transformadores y creativos no pueden suceder de una manera creativa y emancipadora, puesto que se tiene que cumplir con la demanda industrial de producción de exposiciones y esos procesos necesitan tiempo. Al igual que Rogoff, Verwoert propone la creación de nuevos espacios críticos, de reflexión y experiencias creativas colaborativas para crear condiciones en las que la emancipación pueda ocurrir. Contrariamente a lo que Peio entiende como giro educativo en las prácticas curatoriales, pues afirma que la dirección que toma es hacia el refuerzo de los vínculos entre las universidades y los museos para paliar una falta de enseñanza crítica del arte que no existe en la educación formal pero que el museo empieza a ofertar.

Lo que se pone en juego en A.C.A.D.E.M.Y. es un nuevo soporte expositivo, puesto que todos los procesos tienen que ver con gestar conocimiento, cambia la manera de exhibir, de producir conocimiento, de curar, de educar. El tema mismo de la exposición gira en torno al aprendizaje, a la educación, pero no nada más como soporte, sino como un verdadero cuestionamiento sobre el existir mismo del museo y el involucramiento tanto de los artistas como de los visitantes en encontrar respuestas a las preguntas planteadas. Este proceso genera plataformas de conocimiento en las cuales se involucran a casi todos los agentes del circuito artístico salvo educadores y mediadores. La pedagogía en el giro educativo de las prácticas curatoriales es utilizada como herramienta crítica, creadora de discursos y de producción de conocimiento, mientras que las áreas educativas de museos la utilizan como una herramienta de acercamiento y mediación de procesos artísticos y curatoriales. Pero habrá que insistir en el trabajo en red, pues cada área tiene un conocimiento diferente que puede ser aprovechado en

beneficio de ambas. Habrá que poner en práctica lo sugerido por Rogoff ahora en este contexto y romper paradigmas en la relación arte-educación-curaduría:

Es concibiendo al museo como un espacio de aprendizaje inesperado, tanto para curadores, artistas y educadores como para los visitantes, que esperamos colapsar sutilmente los límites que mantienen alejados a los museos a través de una distancia artificial, haciéndolos unir fuerzas por medio de la curiosidad, descubrimiento y posibilidad.¹¹⁹

¹¹⁹ **ROGOFF Irit, Ponencia en el Museo de Arte Moderno de Varsovia en 2012, documento electrónico: <http://vimeo.com/37180261>, acceso 06 de octubre 2013.**

Conclusiones

Es absurdo pensar que con estas iniciativas se esté descubriendo algún hilo negro en las prácticas artísticas, educativas y curatoriales en el arte. Lo que sí está sucediendo, es que estas iniciativas han ido cambiando, se han ido reactivando y renovando de acuerdo al contexto histórico, político y social que se ha vivido en las diversas actualidades por las que han pasado.

Hoy en día, el museo contemporáneo es una plataforma que se torna más accesible, pues entre muchas otras acciones que lleva a cabo en este sentido, está además involucrando cada vez más la participación de los públicos en sus procesos, a tal grado que a veces las mismas salas de los museos son utilizadas para procesos de socialización,¹²⁰ los cuales forman parte esencial de lo que hemos venido estudiando: la manera en la que se relacionan arte, educación y curaduría y cómo a través de esta relación se desarrollan diversas formas de trabajar, bajo tres figuras específicas: el curador educativo, el artista mediador y el giro educativo en las prácticas curatoriales. Estas conforman, y es lo que se demuestra a través del presente, lo que llamamos hoy curaduría educativa en arte contemporáneo.

Es un hecho que uno de los objetivos compartidos de estas tres modalidades es la producción crítica de conocimiento a partir de procesos detonados por el arte contemporáneo, a través de acciones y posturas distintas: ya sea creando diversas lecturas, interpretaciones y narrativas de las obras, contemplando a la educación como un proceso abierto y detonador de experiencias significativas, a través de los curadores educativos; propiciando el trabajo en red y colaborativo entre curadores, educadores,

¹²⁰ Tal es el caso del EECS – Espacio Experimental de Construcción de Sentido- del MUAC, donde ocurrían procesos de mediación como charlas con curadores y artistas, debates, seminarios, capacitaciones para mediadores, y también era un espacio abierto para los públicos, los cuales tenían acceso a carpetas de procesos curatoriales de las exposiciones, archivos audiovisuales e información varia. El EECS mantuvo ocupada la sala 7 del museo a lo largo de 3 años para después ceder a la presión curatorial, convirtiéndose en una sala más de exhibición.

artistas y públicos, cuestionando las estrategias mismas de mediación e incluyendo la heterogeneidad social, creando discursos deconstructivos y transformadores frente a los hegemónicos y dominantes de las instituciones, como lo plantean los artistas mediadores; y finalmente, utilizando a la educación y la pedagogía para detonar investigación y procesos curatoriales en donde se involucran a públicos diversos, artistas y curadores, para empoderar a los individuos y de esa manera ser emancipadores, contemplando a la educación como un espacio de reflexión y de improvisación, fuera del control establecido por la industria de la curaduría, como lo plantea Verwoert, o como un desplazamiento de la educación artística hacia lugares menos tradicionales e independientes, como lo plantea Aguirre, dándole un estatus de “curaduría crítica” a la curaduría actual y la educación como herramienta para un crear ese discurso crítico, como lo plantea el giro educativo de las prácticas actuales de curaduría.

Si bien en algunos casos, como el de Paris, se utilizan estos procesos como pretexto para crear tendencia en el arte contemporáneo, demostramos a lo largo de este estudio que estas acciones, más allá de una tendencia, detonan una nueva forma de concebir la curaduría, como un proceso en el cual es necesario el trabajo en colaboración con los agentes del arte contemporáneo, ciertamente curadores y artistas, pero también involucrando a educadores y públicos. Es importante que en los proyectos y propuestas de curaduría educativa se reúnan todas las características que venimos mencionando - autocrítica, reflexión, producción de conocimiento, narrativas diversas, espacios de improvisación, inclusión de comunidades diversas, etc.- para que éstos no se vuelvan sólo una moda, pues si no se logran estos objetivos, el riesgo que se corre es grande, como el de Paris en el MUAC, se vuelven proyectos inacabados, ambiguos, demasiado abiertos a la especulación, sin claridad en las metas a alcanzar.

La curaduría educativa también responde a una necesidad por parte de la institución museo de trabajar de una manera más efectiva entre curadores y educadores. En los museos de arte contemporáneo los lugares consagrados a la sociabilización y la participación de los públicos hace algunos años estaban por debajo del lugar simbólico que ocupan las exposiciones, sin decir con esto que los espacios de socialización deban sobresalir ante los expositivos. Sin embargo, los procesos de sociabilización y educación, tanto en museos como en la práctica artística adquieren mayor importancia:

El arquitecto alemán Nikolaus Hirsch ha demostrado en un estudio reciente que, por ejemplo, a principios del siglo XX una institución como la Tate tenía el 99% de su espacio y recursos dedicados a la exposición, y solo un 1% a la socialización en torno a ella. Su estadística indica que a principios del siglo XXI tales proporciones se han invertido: hoy en día, casi un 90% de la logística del museo está relacionada con los servicios culturales. Dicho vuelco ilustra perfectamente cómo ha afectado la producción de conocimiento al campo del arte, donde la centralidad de la exposición habría menguado dramáticamente.¹²¹

La curaduría hoy en día necesita renovarse, al igual que la educación en museos. Ambas están en procesos de especialización y más allá de trabajar cada una por su lado, se están produciendo puntos de encuentro, dando pie a estas prácticas críticas y de producción de conocimiento de manera inclusiva, llamados curaduría educativa.

No podemos descartar el surgimiento político de este interés por la educación a través del arte y la curaduría, pues varios de los casos que estudiamos están relacionados con ciertas ciudades europeas de finales de los 90 y principios de 2000,

¹²¹ El giro educativo en el Estado español. Mesa redonda moderada por Carles Guerra con la participación de Imanol Aguirre, Fernando Hernández, Carla Padró, Claudio Zulián y Sitesize (Elvira Pujol y Joan Vila-Puig). MACBA, Barcelona. Desacuerdos 6. Sobre Arte, políticas y esfera pública en el estado español. Educación, documento electrónico: <http://www.macba.cat/es/desacuerdos>, acceso 16 de septiembre 2010.

con la reforma educativa Europea estipulada en la Declaración de Bologna.¹²² *Educación, educación, educación*, fue la consigna con la que Tony Blair y los laboristas llegaron al gobierno británico en 1997, afirma Carles Guerra del MACBA.¹²³ Además de que, frente a esta homogeneización, se empieza a privilegiar a las ramas de la ciencias y tecnología frente a las humanidades y el arte, causando que haya una baja en los apoyos gubernamentales de estas últimas. Aparece lógico que el arte contemporáneo se interese en este tema, como una manifestación crítica de nuestra sociedad actual.

Las prácticas que hemos analizado en el presente se ubican en periodos subsecuentes a la Declaración de Bologna. De 2007 a 2012, Documenta 12 fue un evento que sin duda impulsó el desarrollo del giro educativo en las prácticas curatoriales, en las relaciones arte-educación-curaduría, en el cual participó activamente Carmen Mörsch siguiendo el impulso que la llevó a formar el colectivo Kunstscoop. Es también en 2007 que se utiliza oficialmente por primera vez “curador pedagógico” para el puesto de Luis Camnitzer en la 6ª bienal de Mercosur. Es en 2008 que Irit Rogoff publica su texto *Turning*, en donde acuña el giro educativo de las prácticas curatoriales.

Según Rogoff, los agentes interesados en crear este tipo de relaciones –arte, educación y curaduría-, se interesan también en tomar los espacios de arte contemporáneo pues en éstos existe más apertura hacia la creación de conocimiento, son puntos de entrada al debate público, espacios de transformación, de reunión, de

¹²² La Declaración de Bologna se basa en una estandarización de la educación de nivel medio superior en 3 ciclos: LMD, esto es, Licenciatura, Máster y Doctorado, con el fin de unificar criterios y permitir una mayor movilización por parte de los estudiantes a diversas universidades en el mundo globalizado. Lo cual crea sucintamente una estandarización también de las carreras y con todos los estudiantes formados de la misma manera, se pierde la diversidad de cada formato universitario local y se favorece a la educación como un servicio beneficiando el mercado laboral.

¹²³ **El giro educativo en el Estado español. Mesa redonda moderada por Carles Guerra con la participación de Imanol Aguirre, Fernando Hernández, Carla Padró, Claudio Zulián y Sitesize (Elvira Pujol y Joan Vila-Puig). MACBA, Barcelona. Desacuerdos 6. Sobre Arte, políticas y esfera pública en el estado español. Educación, documento electrónico:** <http://www.macba.cat/es/desacuerdos>, acceso 16 de septiembre 2010.

conversación, de mutualidad, en un intento por alejar al mundo del arte del mundo de la representación, para volverlo un espacio de cuestionamiento.

Cuando se abre a los públicos la posibilidad de crear narrativas propias, de aprender y experimentar directamente con los artistas y de abrir verdaderos canales de discusión con los curadores, es cuando estos son involucrados como público activo y no pasivo, y se comportan de manera más comprometida y consciente. Esto es lo que busca un curador educativo que suceda. En este sentido, es lógico que ocurra en el arte contemporáneo pues genera cuestionamientos críticos, produce conocimiento de forma crítica y cuestiona incesantemente a todos sus agentes así como las relaciones que surgen de él, en este caso entre arte, educación y curaduría.

Bibliografía

ABBAGNANO Nicola, *Diccionario de filosofía*. México, Fondo de Cultura Económica. 1974.

ABELLEYRA A, CORDERO K, DEBROISE O, EPELSTEIN R, GRUNER S, PÉREZ A, OLES, J, REYES F, SÁENZ A (comps.) “Dogmas”, *Curare N° 1. Boletín trimestral de Curare. Espacio Crítico para las Artes, México*, mayo, 1991.

AGUIRRE Peio, “Education With Innovations: Beyond Art-Pedagogical Projects.” en O’NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010.

AZUELA, Alicia, *Educación Artística y Nacionalismo (1924-1934)*. En el IX Coloquio Internacional de Historia del Arte del Instituto de Investigaciones Estéticas, realizado en Ciudad de México, del 3 al 6 de octubre de 1983. *El nacionalismo y el arte mexicano. IX Coloquio de historia del arte*, México, UNAM, Instituto de Investigaciones Estéticas, 1986.

Beuys and Beyond. Teaching as Art. Catálogo de la exposición itinerante organizada por la Deutsche Bank Collection. 2010-2012.

GONZÁLEZ CASANOVA José M., *El Jardín de Academus*. Texto para el proyecto de exposición realizada en el MUAC de abril a junio de 2010. MUAC / UNAM. Agosto, 2009.

DE LA TORRE Graciela, “La Educación en los Museos de Arte: Recuento de experiencias y perspectivas actuales” en *Gaceta de Museos*, no.26, México, INHA, 2002.

DE LA TORRE Graciela, “Más allá de la sobrevivencia: caso Munal 2000.” en *Memorias. Seminario de Administración de museos. Los museos de cara al siglo XXI*. México, British Council, 2003.

GREEN Alison, “A short chronology of curatorial incidents in the 20th Century: Introduction”, Wade Gavin en *In Curating in the 21st Century*. Reino Unido, The New Art Gallery Walsall - University of Wolverhampton, 2000.

HEIN George, *Learning in the Museum*,. Londres, Routledge, Serie Museum Learnings, 1998.

HENRI-RIVIÈRE Georges, *La Museología. Curso de Museología / Textos y testimonios*, Madrid, Akal / Arte y Estética, 1993.

MONTERO Daniel, *El Cubo de Rubik. Arte mexicano en los años 90*. Tesis de Posgrado en Historia del Arte de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

MORALES MORENO Luis G., *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780-1940*. México, Departamento de Historia. UIA. 1994.

MÖRSCH Carmen. “Trabajo en contradicción. La mediación del arte en cuanto práctica crítica. Un concepto autorreflexivo y crítico frente a una pedagogía museística afirmativa, reproductiva y al servicio de la institución.”, *Mediación Artística. Una publicación del Goethe-Institut*. número 156, 2011.

MÖRSCH, Carmen, “At Crossroads of Four Discourses, Documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation”, en MÖRSCH, C., *Documenta 12 Education*, Zurich–Berlin, Diaphanes, 2009.

O’NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres, Open Editions / de Appel, 2010.

PARIS Nicolás, Protocolo Ejercicios de Resistencia MUAC. 07 Junio 2012. Documento a disposición de los mediadores y visitantes de la sala 7.

PRUNEDA Alfonso, “Boletín de la Sociedad Mexicana de Geografía y Estadística. México, 5ª época, tomo VI, núm. 2 febrero, 1913, pp 80-98”. en Luis Gerardo Morales Moreno. *Orígenes de la museología mexicana. Fuentes para el estudio histórico del Museo Nacional, 1780-1940*. México. Departamento de Historia. UIA. 1994.

RANCIÈRE, Jacques. *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. BA, Argentina. Ed. Libros del Zorzal, 1987.

REYES PALMA Francisco. *No desperdicie, eduque*, Catálogo de exposición, México, MUCA, 1970.

RICO MANSARD Luisa F., *Exhibir para educar. Objetos, colecciones y museos de la ciudad de México (1790-1910)*. Barcelona Pomares, 2004.

ROGOFF Irit, “Turning.” en O’NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010.

SCHMITT Eva, “¿La mediación artística como arte?, ¿El arte como mediación artística? O por qué el arte y la mediación artística a veces son lo mismo.”, *Mediación Artística. Una publicación del Goethe-Institut*. número 156, 2011.

VÁZQUEZ OLVERA, Carlos, *Iker Larrauri Prado, museógrafo mexicano*, INAH CONACULTA. México, D.F, 2005.

VERWOERT, Jan, “Control I’m Here: A Call For The Free Use Of The Means Of Producing Communication,” en O’NEILL P y WILSON M (comps.) *Curating and the Educational Turn*. Londres-Holanda, Open Editions / de Appel, 2010.

Artículos y revistas digitales

A.C.A.D.E.M.Y. Learning from art, documento electrónico:

http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/2011/05/23/a_c_a_d_e_m_y_learning_from_art#more2910894 acceso 06 de Octubre 2013

ALDEROQUI Silvia. Política y poética educativa en los museos, ponencia para el Museo Nacional de Artes Visuales en Montevideo, 7 de marzo 2012, documento electrónico: <http://www.youtube.com/watch?v=v1J7INa1KNs>, acceso 24 octubre 2013.

ALMEDA Ramón, II Simposio de Arte Contemporáneo en la UDLA, documento electrónico: http://replica21.com/archivo/articulos/a_b/154_almela_udla.html, acceso 08 de octubre 2013.

Ambulatory Project by Susan Kelly, Janna Graham, Valeria Graciano, documento electrónico:

http://casestudiesforeducationalturn.blog.hu/2011/05/22/a_c_a_d_e_m_y_at_the_van_abbemuseum_ambulator_project acceso 06-octubre-2013.

CAMNITZER Luis, Las fronteras de la curaduría. Texto dentro del encuentro internacional MDE11, Medellín, documento electrónico:

http://mde11.org/?page_id=2330 acceso 11 de mayo 2013.

DE LA TORRE G y REYNOSO J, (comps.), In Memoriam. Helen Escobedo, documento electrónico:

<http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/8010/delatorre/80delatorre.html> acceso 08 de octubre 2013.

Desacuerdos 6. Sobre Arte, políticas y esfera pública en el estado español. Educación, documento electrónico: <http://www.macba.cat/es/desacuerdos>, acceso 16 de septiembre 2010.

IVANOV Alida, Tank Thinking: An interview with Irit Rogoff, documento electrónico,

<http://www.artterritory.com/en/texts/interviews/2498-tank-thinking-an-interview-with-irit-rogoff/> acceso 10 de julio 2013.

LORCH Catrin, Academy, dirección electrónica:

<http://www.frieze.com/issue/review/academy/> acceso 06 de octubre 2013,

MALLET Ana E. Texto de sala de la exposición Fernando Gamboa / La Utopía Moderna. México, Museo de Arte Moderno. Diciembre 2009-Mayo 2010, documento electrónico:

http://www.mam.org.mx/images/stories/expos/fernandogamboa/fernandogamboa_hojad_esala.pdf, acceso 24 octubre 2013.

MANRIQUE Jorge A. Mi amiga Helen Escobedo, documento electrónico:

<http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvweb16/addenda/addenda21.pdf> acceso 07 de septiembre 2013.

MARTÍNEZ Pablo, “Programa educativo del CA2M. 2012-2013.” Centro de Arte Dos de Mayo. Comunidad de Madrid, documento electrónico:
<http://www.ca2m.org/es/educacion>, acceso 24 octubre 2013.

MAYER Mónica, Algunos de mis mejores amigos son curadores, documento electrónico: <http://www.criticarte.com/Page/varios/MonicaMayerPonencia.html>, acceso 24 octubre 2013.

MÖRSCH, Carmen, Ponencia de Carmen Mörsch en el marco del Encuentro Internacional de Medellín en 2011 (MDE11), documento electrónico:
<http://www.slideshare.net/museodeantioquia/educacin-crtica-en-museos-y-exposiciones-carmen-morsch> acceso 20 de septiembre de 2013.

PÉREZ-BARREIRO Gabriel. La decisión de ocupar o no determinado edificio o espacio expositivo es una cuestión meramente técnica, por muy radical que pueda parecer el comienzo, documento electrónico:
<http://www.a-desk.org/31/gabriel.php>, acceso 20 julio 2013,

REYES PALMA Francisco. Lo inmediato. Ida Rodríguez Prampolini, maestra, y promotora cultural. Revista Electrónica Imágenes. Instituto de Investigaciones Estéticas, documento electrónico;
www.estetica.unam/revista_imagenes/inmediato/inm_reyespalma01.htm acceso 09 de octubre 2013.

REYES PALMA Francisco. Estrategias curatoriales. II Simposio de Arte Contemporáneo, El Malestar de la Curaduría en la UDLA. 2003, documento electrónico: <http://setefotografia.files.wordpress.com/2012/07/lectura-3-reyes-palma.pdf> acceso 09 de octubre 2013.

ROGOFF Irit, Turning, documento electrónico: <http://www.e-flux.com/journal/turning/> acceso 09 de septiembre 2013.

ROGOFF Irit, Ponencia en el Museo de Arte Moderno de Varsovia en 2012, documento electrónico: <http://vimeo.com/37180261>, acceso 06 de octubre 2013.

TOMO, Meteoro: El arte como forma de marcar nuevas direcciones, Entrevista con Claudia Fernández. 12 de abril 2010, documento electrónico:
<http://tomo.com.mx/2010/04/12/meteoro-el-arte-como-forma-de-marcar-nuevas-direcciones/> acceso 20 de septiembre 2013.

VÁZQUEZ ROCCA Adolfo. Joseph Beuys, “Cada hombre un artista” Los Documenta de Kassel o el Arte abandona la galería., documento electrónico:
http://www.margencero.com/articulos/new/joseph_beuys.html acceso 18 de septiembre 2013.

Sitios Web

<http://www.ca2m.org/es/educacion> 17 de septiembre 2013.

<http://www.ca2m.org/es/las-lindes> acceso 24 de octubre 2013.

<http://www.ca2m.org/es/exposiciones-antiores/2012/coleccion-v>, acceso 17 de septiembre 2013.

<http://www.macba.cat/es/pei> acceso 24 octubre 2013.

<http://bienalmercosul.org.br/> acceso 25 enero 2013.

<http://www.bienalmercosul.art.br/> acceso 12 de mayo 2013.

http://casestudiesforeducationturn.blog.hu/2011/05/23/a_c_a_d_e_m_y_learning_fro_m_art#more2910894 09 de septiembre 2013.