

La educación es un ámbito por donde se está produciendo actualmente una renovación importante de la cultura de los museos. Desde principios de la primera década del dos mil se ha generado una proliferación de planteamientos acerca de la educación en el arte sin precedentes; así, puede observarse como a su alrededor no solo concurren profesionales de la educación propiamente, sino también artistas y perfiles de productor cultural considerablemente heterogéneos. En cuanto a la incidencia que la educación está teniendo en la redefinición del sistema institucional del arte es significativo observar las transformaciones que esta, específicamente, está comportando en relación con la práctica del comisariado. La intención del siguiente texto es observar el espacio de intercambio planteado entre estos dos ámbitos, la educación y el comisariado, con la intención de problematizar algunos aspectos y plantear también nuevas posibilidades de trabajo en el marco de las instituciones culturales.

En el año 2008, Irit Rogoff tuvo el acierto de plantear el interés que se ha puesto en la

educación desde el ámbito del comisariado como un «giro educativo»<sup>2</sup>. La denominación ha hecho fortuna y se ha utilizado desde entonces para apelar a una serie de iniciativas artísticas y comisariales que, en los últimos años, se han referido a la educación de distinta manera o bien se han planteado directamente como pedagógicas. Rogoff establece documenta x (1997) como uno de los primeros eventos en los que el giro educativo del comisariado se habría percibido con claridad, habiéndose dado un despliegue de actividades que en aquel momento se planteaban de un «modo conversacional». De cara a documenta 11 (2002), con la proliferación de actividades que se desplegaron, se habría empezado a desafiar también la misma centralidad que hasta entonces se había otorgado al dispositivo de exposición. A partir de ahí, ha ido en aumento la cantidad

de exposiciones que se plantean como espacios de conversación o como una posibilidad de aula o escuela alternativa, así como los forúms y los proyectos que desde los museos investigan el ámbito de la educación y en particular la práctica artística con entornos educativos —como es el caso de las desventuradas Manifesta 6 (2006) o documenta 12 (2007), o bien Transductores, en el contexto español (desde 2009), por nombrar algunos de los casos que han tenido más visibilidad<sup>4</sup>.

Aun así, el texto de Rogoff busca problematizar las repercusiones que estaría teniendo este giro desde el comisariado hacia la educación. En concreto, se pregunta

si esta orientación consiste realmente en un giro «en tanto que proceso activo, en tanto que movimiento que realmente actúa críticamente y rompe los propios componentes de

la práctica», o si bien se trataría, simplemente, «de un estilo, de una marca identificable»<sup>5</sup>. En definitiva, el giro educativo que la teórica identifica, ¿consistiría en un interés circunstancial, una tendencia comisarial que con el tiempo resultará

## ORIO FONTDEVILA

### DAR UN GIRO AL MUSEO. INTERSECCIONES ENTRE EL COMISARIADO Y LA EDUCACIÓN EN LA PERSPECTIVA DE LA CRÍTICA INSTITUCIONAL<sup>1</sup>

pasajera, o bien un movimiento que comportará también un cambio de paradigma en relación con el trabajo cultural y tendrá repercusiones en la cultura museística actual?

### **El giro educativo como problema**

Diferentes voces relacionadas con la investigación en pedagogía y museología tienden a valorar el interés que desde el comisariado se ha puesto recientemente en la educación como una cuestión más bien problemática. Según este punto de vista, el giro educativo tendría como contrapartida que a nivel comisarial se piense en generar posibilidades alternativas de educación desde el museo sin tener en cuenta el trabajo que ya se realiza desde la propia institución y sin establecer colaboraciones con los profesionales correspondientes.

Aida Sánchez de Serdio cuenta que, situados en una línea de discurso crítico, los comisarios que se dirigen a la educación pensarían que los departamentos educativos del museo son «inadecuados para llevar a cabo los procesos críticos y transformadores de construcción de subjetividad» que justamente se pretenderían con el giro educativo<sup>6</sup>. El giro, por tanto, se viviría de manera contradictoria entre los profesionales del museo, en tanto que el acercamiento del comisario hacia una práctica educativa presuntamente crítica y transformadora se basaría al mismo

tiempo en reproducir la relación de dominación que se establece habitualmente con los agentes que se encargan del trabajo educativo dentro de la propia institución.

Tal y como explica Carmen Mörsch, el comisario, siendo quien dicta los contenidos a la institución artística, generalmente espera que el educador asuma una actitud afirmativa respecto a su propio discurso. La expectativa es que se produzca «una asimilación máxima del hábitus educativo al hábitus comisarial», correspondiendo al educador la misión de «traducir de la manera más exacta posible las narrativas comisariales para el público, haciéndolas más asequibles». Aun así, añade Mörsch, «la sospecha general es que esta traducción simplifica los contenidos»<sup>7</sup>; o bien, en palabras de Sánchez de Serdio y Eneritz López, que la acción del educador «contamina o reduce la complejidad de la obra de arte»<sup>8</sup>.

Se ha señalado en repetidas ocasiones la escasa formación tanto en educación artística como en educación general que muestran algunos comisarios y artistas relacionados con el giro educativo<sup>9</sup>. Según Sánchez de Serdio, este desconocimiento contribuiría a la descalificación que el giro perpetúa en el museo en relación con unos profesionales de la educación que habrían estado luchando por el reconocimiento de la propia práctica, como mínimo desde hace más de una década en el contexto español<sup>10</sup>. No es de extrañar, por lo tanto, que el giro educativo sea

visto por los educadores de museo como una situación de intrusismo profesional antes que como una oportunidad para la revaloración de su trabajo y la apertura de nuevas posibilidades. Pudiendo ser recibido, incluso, como algo naif.

Tal y como también explica Sánchez de Serdio: «ciertas cuestiones de las que críticos y comisarios hablan como si fuera una revelación (el carácter dialógico y construido del conocimiento, el reconocimiento de la crítica y el debate en este proceso, el cuestionamiento de las relaciones jerárquicas, etc.) no son nuevas en el campo educativo, sino que forman parte de la reflexión que teóricos, docentes e investigadores llevan a cabo sobre la enseñanza desde hace años»<sup>11</sup>.

### **Comisariado y crítica institucional**

La descalificación del educador y la falta de desafío estructural que puede acompañar al giro educativo, Carmen Mörsch la explica a partir de la relación del giro educativo con otra motivación. La atención que directores de museo y comisarios estarían poniendo para introducir más programas educativos no se debe solo a un interés genuino o una revaloración de la educación como espacio para el discurso crítico, sino que esta orientación se estaría dando en tanto que la educación les sirve de «factor de legitimación para justificar la existencia de instituciones fundadas como públicas». Reforzar la vertiente educativa del museo sería visto, por lo tanto,

como una cuestión de mercadotecnia y como una presión que se recibe de cara a aumentar las audiencias y que los comisarios vivirían como una «confirmación de su previa devaluación: como algo que es sintomático de la ignorancia de los políticos respecto a la naturaleza de la producción artística»<sup>12</sup>.

Por otro lado, en cambio, si se lee la interpretación que se construye desde el comisariado con respecto al giro educativo es la cuestión discursiva que prevalece. Un caso significativo es el de Paul O'Neill y Mick Wilson, editores de la primera antología de textos sobre el fenómeno, *Curating and the Educational Turn* (2010), quienes consideran que el comisario se dirige a la educación con la voluntad de cuestionar los formatos de producción de conocimiento y la propia figura de autoridad que él mismo representa en el ámbito del museo: «los comisarios parece que ya no buscarían la producción magistral de un pronunciamiento experto y autoritario, sino más bien la coproducción de cuestionamiento, ambigüedad y estudio»<sup>13</sup>. Según O'Neill y Wilson, con esta intencionalidad se establece una continuidad con cierta genealogía de comisariado crítico que se ha desarrollado desde finales del siglo pasado. Por medio de simposios, publicaciones, archivos y también exposiciones, comisarios de todo el mundo habrían empezado a poner de manifiesto desde la década de 1990 la nece-

sidad de analizar y reflexionar sobre su propia práctica y dar lugar a espacios para debatirla y repensarla, en relación con discursos coetáneos desarrollados desde la crítica institucional, los estudios culturales, el pensamiento feminista y el poscolonial.

Desde el punto de vista de O'Neill y Wilson, el comisario encontraría hoy en la educación un campo hacia donde expandir estos procesos de reflexión acerca de los límites de la propia praxis y los límites del museo, así como desde donde ensayar nuevos modelos para la producción y distribución de conocimiento. Según Daniel Birnbaum, el hecho de que la educación se pueda ver como una oportunidad para dar continuidad a este proceso se debería a que, actualmente, ni en el museo transformado en corporación empresarial ni en el circuito global de exposiciones blockbuster habría sitio para el desarrollo de ciertos planteamientos críticos, mientras que «la esfera de la educación es una de las pocas zonas en las que la experimentación aún es posible»<sup>14</sup>.

En todo caso, en otros sitios, el mismo O'Neill se refiere a este giro que el comisariado había efectuado anteriormente hacia la teoría crítica para admitir que ha dado lugar a un discurso bastante hermético y que, al fin y al cabo, resulta poco útil de cara a introducir cambios en el estado de las cosas. Según O'Neill, el discurso que el

comisario habría articulado al abrigo de la crítica institucional consiste sobre todo en un discurso «autorreferencial»<sup>15</sup> y que, «poniendo el énfasis en la práctica individual, la narrativa en primera persona y el posicionamiento comisarial (...), invalida la posibilidad de concretar y definir una situación más allá del campo relativamente estéril del discurso»<sup>16</sup>. Así, al mismo tiempo que se puede establecer cierta continuidad entre el giro discursivo de la década de 1990 y el giro educativo que tiene lugar en la actualidad, también es oportuno preguntarnos por qué los discursos que el comisario ha articulado acerca de la propia praxis tenderían a tener tan poco impacto en la transformación de las estructuras institucionales tanto en un caso como en el otro.

En otro artículo que recientemente ha tenido repercusión y ha sido ampliamente comentado, Anton Vidokle repite un buen número de tópicos acerca de la desconfianza que acostumbra a despertar el comisario cuando se aproxima a discursos de la crítica institucional<sup>17</sup>. Mientras que en cuanto al artista, cuando procede a cuestionar la cultura de los museos, se considera que lo hace con una actitud indiscutiblemente legítima y que el ejercicio forma parte de su necesidad de ganar «soberanía», el comisario, en cambio, cuando procede a efectuar el mismo ejercicio, lo estaría haciendo para fortalecer una posición de poder que de entrada ya es privilegiada en la estructura

institucional establecida.

Como se ha podido ver, parte de esta desconfinanza sigue acompañando al comisario en el desplazamiento que realiza actualmente hacia la educación. El recibimiento suspicaz que ponen de manifiesto los educadores desde el ámbito de los museos no solo certifica la escasa incidencia que el giro educativo estaría teniendo a nivel estructural, sino que pone directamente en entredicho la deconstrucción de autoridad comisarial y la «coproducción de cuestionamiento» que según O'Neill y Wilson estaría teniendo lugar. Así se puede explicar que el giro educativo, de manera similar a como habría pasado anteriormente con los usos del discurso de la crítica institucional, se haya interpretado antes como una presión que malvive el comisario —según la interpretación de Mörsch— o incluso como una mascarada —tal y como se desprendería de Vidokle—, más que como un compromiso ético e intelectual del profesional con su propia práctica o como un espacio de resistencia, en palabras de Birnbaum.

### Comisariado y el arte de gobernar

«El comisario está sujeto a numerosas presiones, algunas de las cuales son bienvenidas, pero otras probablemente no son ni siquiera reconocidas. Si se quiere permanecer en una zona de actividad segura, las presiones que se han de considerar

incluyen: 1) el deseo de estar bien con el artista o los artistas; 2) la necesidad de establecer buenas relaciones con el principal o principales galeristas del artista; 3) la necesidad de mantener contento al coleccionista; 4) las expectativas de gusto que emanan del director y los patrones del museo; 5) las expectativas de gusto de los colegas de profesión del comisario (...). Todas estas presiones tienden a mantener a los comisarios en posiciones de conformidad más que no de disensión»<sup>18</sup>.

Con esta consideración, Lawrence Alloway so-cavaba en 1975 una premisa sobre la que se han alzado posteriormente los discursos acerca del comisario en tanto que autor, en tanto que crítico o también en tanto que educador: la independencia. El mito del «comisario independiente», es decir, la construcción del comisario en tanto que agente que desarrolla su propio discurso de manera individual y por medio de una trayectoria basada en la producción de exposiciones de planteamiento singular, ha tendido a no querer dar cuenta de su propia realidad en tanto que agente mediador y sujeto a una gran cantidad de presiones. Probablemente, una de las pocas definiciones del espacio del comisariado desde este punto de vista no la encontramos hasta bastante tiempo después, en 2007, cuando Soren Andreasen y Lars Bang Larsen se preguntan: «¿qué es un comisario?». Y responden: «Esta pregunta no tiene sentido, ya que el comisario no es algo, sino que hace algo. No hay una ontología para el

intermediario: se trata de un agente performativo y ejemplar, que adquiere subjetividad en y por medio del acto de mediación»<sup>19</sup>.

Si más que como una identidad o un agente pensamos el comisariado en tanto que proceso, es en este espacio que tiene lugar la acción propiamente instituidora de la práctica cultural en el ámbito de los museos. El comisariado vendría a ser el espacio donde se configura la economía política del arte, el espacio donde se organizan las relaciones entre los diferentes agentes que entran en colaboración en un proyecto y en el que se negocian el significado y la relevancia que se asignan a cada una de las partes con la exposición, la producción que hasta el momento ha tendido a centralizar los intercambios en el sector artístico<sup>20</sup>.

Desde este punto de vista, la cuestión de la independencia en relación con el comisariado es prácticamente un oxímoron, si no un mito con el que se naturalizarían ciertas sujeciones. El espacio del comisariado redefinido como un proceso de gobierno resulta considerablemente más complejo, también, en lo referido a tener allí un lugar de trabajo basado en planteamientos de la crítica institucional. Si bien es justamente desde este espacio que realmente es pertinente preguntarse sobre cómo llevar a cabo este trabajo. Es decir: ¿cómo se pueden desarrollar, mediante la acción comisarial, procesos de colaboración que se basen más en la activación de los antagonis-

mos más que la neutralización de las diferencias con los agentes que conforman la institución artística? Por consiguiente, ¿cómo desde este espacio donde se configura la acción política del museo se pueden generar espacios de apertura y transformación institucional?

### **El giro de la educación hacia el comisariado**

Volviendo a la educación, cuando Carmen Mörsch se plantea qué significa una posición crítica en relación con la educación de museos, recurre a la respuesta que da Michael Foucault en su ensayo *¿Qué es la crítica?* (Crítica y Aufklärung). Según el pensador, la crítica es el espacio de la ruptura y la insumisión voluntaria, «el arte de no ser gobernado de esta manera»<sup>21</sup>. A partir de aquí, Mörsch anima a los educadores a practicar una pedagogía crítica que se base en poner en duda el sistema según el cual se gobiernan las artes, las prácticas institucionales y las normas interiorizadas donde tanto los propios educadores como el público se encontrarían sujetos.

Los mismos investigadores en museología y educación que se han estado comentando a lo largo de este texto, constatan la importancia de la irrupción de la pedagogía crítica que está teniendo lugar en el ámbito de la edu-

cación y los museos, con la que se entendería la educación ya no como un trabajo de transmisión, sino como «una forma de producción política y cultural profundamente implicada en la construcción de conocimiento, las subjetividades y las relaciones sociales», tal y como describe Henry A. Giroux<sup>22</sup>.

Según Mörsch, son dos los discursos en los que actualmente se basa la introducción de perspectivas críticas en relación con la educación en el ámbito de los museos. El primer discurso lo identifica como «deconstructivo» y la investigadora lo refiere a iniciativas con las que se invita al público a desarrollar un examen crítico del museo, la práctica del arte, así como la propia práctica educativa que tiene lugar en este contexto. En relación con este discurso, el museo se interpreta como un dispositivo civilizador y disciplinador y, por lo tanto, «los espacios de exposición son entendidos antes que nada como mecanismos para la producción de distinción/exclusión y la construcción de verdad». El segundo discurso lo identifica como «transformador». En este caso, el espacio de exposición y el museo se entienden como organizaciones modificables y desde las cuales se puede empezar una acción política por el cambio social. En este sentido, el objetivo de la educación no es tanto introducir unos determinados segmentos de público en el museo, sino forzar a las instituciones para impli-

carse con su entorno y el contexto local<sup>23</sup>.

Ahora bien, una vez el educador procede a dejar atrás el paradigma afirmativo con el que habría estado reproduciendo el discurso del comisario y empieza no solo a construir discurso por sí mismo, sino a analizar y desde luego incidir en la política del museo, no solo se estaría realizando un acto de ruptura y de insumisión hacia el sistema, tal y como lo habría descrito Mörsch a partir de Foucault. Con este movimiento también hay que considerar que desde la educación se estaría estableciendo una nueva articulación y forzando un diálogo con el sistema de gobierno del museo, esto es, con el comisariado.

Desde la pedagogía crítica se puede considerar que se está produciendo, por lo tanto, un segundo giro, en este caso en dirección hacia el comisariado y de la mano de un educador que, no solo disiente a la hora de reproducir el discurso del museo, sino que procede a repensar las estrategias de la estructura. Tal y como se habría pretendido tanto con el giro discursivo del comisariado como con el actual giro educativo, en este caso también se prefigura la posibilidad de que el museo se convierta en un escenario para el debate acerca de los modos de producir cultura, si bien, en el caso de la educación de museos, el trabajo no tiene tanto que ver con la negociación directa con las estructuras de poder,

sino que se basa en generar circunstancias de diálogo con una mayor heterogeneidad social. Por consiguiente, de cara a la incidencia estructural de este trabajo, la pregunta debería de plantearse al revés de como se ha hecho en relación con el comisariado: ¿cómo dotar de consistencia política el trabajo que desde la educación de museos se realiza con las diferencias culturales?

### **Dar un giro al museo**

En el texto done se formula el concepto de «giro educativo», Irit Rogoff considera que este proceso puede conducir a los comisarios hacia escenarios de trabajo menos institucionalizados<sup>24</sup>. Mörsch, por su parte, al tratar sobre las posibilidades de colaboración entre comisarios y educadores se pregunta «cómo se puede realizar una colaboración horizontal, de igual a igual»<sup>25</sup>. Según la investigadora, en la colaboración horizontal entre comisarios y educadores existiría un potencial que hasta ahora no ha sido llevado a la práctica.

Por nuestra parte no pensamos que estos giros conduzcan en ningún caso a situaciones de desinstitucionalización, ni tan solo a entornos donde las diferencias se tengan por qué disipar. Justamente se trata de lo contrario. Experimentar con las articulaciones entre los ámbitos comisarial y educativo es una oportunidad para ensayar acerca de nuevas posibilidades de prototipo institucional

—por utilizar la terminología de la Universidad Nómada—, así como, más que igualdad, resulta útil un concepto como el de transversalidad, tal y como lo plantea Aida Sánchez de Serdio: cuando se trata de actuar a contrapelo en estructuras que al fin y al cabo tienen un funcionamiento jerárquico, los recorridos transversales son aquellos que permitirían circular «entre la verticalidad de una organización piramidal y una horizontalidad que tendería a realizarse cuando se da la máxima comunicación entre los diferentes niveles»<sup>26</sup>. En este sentido, hay que reconocer que según qué formas de participación basadas en la horizontalidad pueden resultar totalmente falsarias en relación con el trabajo cultural y se pueden basar en una noción populista de la participación que, precisamente, tendría como contrapartida la ocultación de diferencias estructurales.

En la colaboración entre el comisariado y la educación, las respectivas diferencias se pueden cuestionar y quizá transformar, pero en ningún caso se pueden elidir de entrada. El giro educativo no pasa tanto por un comisario convertido en educador o viceversa, o en una mera equiparación de ambos, sino que, independientemente de cómo se distribuyan las funciones entre los distintos agentes en cada proyecto en concreto, el reto consiste en replantear estos dos ámbitos mediante la creación de nuevas zonas de contacto y contaminación; entre lo que se ha definido con este texto como la función instituidora del museo —el comisariado— y la interrelación cara

a cara con el público y la heterogeneidad social —la educación—.

En este sentido, la posibilidad de resolver la dirección artística del museo de manera no autoritaria no dependerá tanto de la posibilidad de redefinir al «comisario independiente» a partir de nuevas aportaciones en el discurso en la crítica institucional. Tal y como se ha visto, el comisariado, más que un agente en concreto, es el ámbito en el que se negocian los procesos y las relaciones entre los agentes que proceden a la realización de un proyecto de exposición o a la dirección artística de un museo. Así, desde este ámbito, la transformación será posible siempre y cuando se consiga hacer reverberar sobre su misma práctica y articulaciones unos discursos críticos cuya incidencia estructural, pese a que suelen plantearse desde el ámbito discursivo de las exposiciones, no es tan habitual como cabría esperar.

Tal y como recuerda también Sánchez de Serdio, a partir de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, la posibilidad de generar esfera pública desde el ámbito de los museos no se debe tanto a la posibilidad de generar discursos y representaciones políticamente comprometidos desde sus espacios, sino en entender los antagonismos entre los agentes que intervienen como circunstancia por donde generar precisamente esfera pública. En este sentido, el giro educativo del comisariado ha de entenderse en primera

instancias como un proceso a lo largo del cual mantener abiertos a la diferencia los espacios de negociación en relación a los procesos institucionales del museo. Por otro lado, sin embargo, tal y como se ha apuntado, la transformación de la cultura institucional tampoco no será posible si no se acompaña de un segundo giro que, en este caso, procede del trabajo con públicos y circula en dirección hacia el comisariado. El giro educativo en el comisariado no podrá efectuarse si no es complementándose con la emergencia de un cierto «giro comisarial», que perpetuarse en este caso desde el ámbito educativo y en relación con la pedagogía crítica, consiga que el trabajo con la heterogeneidad social gane consistencia política en relación con la estructura del museo y permita ampliar continuamente los espacios de antagonismo.

Aprender a mantener abierto el diálogo con la heterogeneidad social desde las instituciones culturales y desbordar así la antigua concepción del museo como espacio disciplinador es lo que está realmente en juego con los procesos de intersección que actualmente se plantean entre la educación y el comisariado. Las posibilidades de reinventar la colaboración entre los espacios de dirección artística en función de la capacidad de expandir el trabajo con la diferencia cultural es lo que puede llevar a procesos en los que la preocupación ya no son los giros que

hacen los comisarios o los educadores, sino las posibilidades que estos pueden activar conjuntamente para dar un giro al museo.

1 Esta es una versión revisada del texto «Capgirar el museo. Intersecciones entre el comisariado y la perspectiva de la crítica institucional», publicado el año 2013 en la revista *Mnemosine*. Revista catalana de museología, n. 7, Barcelona. El texto es fruto de reflexiones formuladas a raíz de diferentes experiencias profesionales que he tenido la ocasión de desarrollar en relación con el comisariado y la educación, así como con algunas investigaciones y tutorías de proyectos que he realizado en los últimos años. En cualquier caso, para la elaboración del texto me ha resultado especialmente significativa la colaboración que he establecido en diversas ocasiones con el colectivo LaFundició, así como las conversaciones que he mantenido periódicamente con Cristian Añó (Sinapsis), Aida Sánchez de Sordio y Javier Rodrigo. Aunque no tienen por qué estar de acuerdo con los planteamientos que se defienden con el texto, me gustaría manifestarles de entrada mi agradecimiento.

2 **ROGOFF, I.**: «El Giro», *Arte y políticas de la identidad*. Vol. 4: *Arte y educación*. Pedagogías críticas, 2011, pp. 253-366. En línea: <http://revistas.um.es/apl/article/view/14611/130521>. La versión del texto que se ha utilizado y a la que remite la paginación de las siguientes citas es la que parece en: **O'NEILL, P. y WILSON, M (eds.)**: *Curating and the Educational Turn*. Open Editions / de Appel, 2010, pp. 32-46.

3 **GUERRA, C. (moderador)**: «El giro educativo en el Estado español», *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*. Arteleku –Diputación Floral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero– Diputación de Granada, *Museu d'Art Contemporani de Barcelona*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Internacional de Andalucía, 2011, p. 274.

4 **RODRIGO, J.**: «Educational Tendencies. Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas», 2010. En línea: Biblioteca YP productions, [http://ypsite.net/recursos/biblioteca/documentos/educational\\_javier\\_rodrigo.pdf](http://ypsite.net/recursos/biblioteca/documentos/educational_javier_rodrigo.pdf)

5 **ROGOFF, I.** op cit. p. 33.

6 **SÁNCHEZ DE SERDIO, A.**: «Posicions en el camp educatiu: trànsits i negociacions entre l'art i la pedagogia», en **FONTDEVILA, O., SÁNCHEZ, T. y VILARDELL, M. (coords.)**: *Sala d'Art Jove 2009, Generalitat de Catalunya*. Departament d'Acció Social i Ciutadania, Barcelona, 2010, p. 183.

7 **MÖRSCH, C.**: «Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica», en **COLLADOS, A. y RODRIGO, J. (eds.)**: *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Centro José Guerrero. Diputación de Granada, 2012, p. 39.

8 **SÁNCHEZ DE SERDIO, A.; LÓPEZ, E.**: «Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural», *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*. Arteleku – Diputación Floral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero – Diputación de Granada, *Museu d'Art Contemporani de Barcelona*, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Universidad Internacional de Andalucía, 2011, p. 209.

9 Entre otros, nos referimos a David Trend, citado en: **SÁNCHEZ DE SERDIO, A.**: «Arte y educación: diálogos y antagonismos», *Revista iberoamericana de Educación*. n.º 52, 2010, p. 52. Por otra parte, Carla Padró trata ese mismo aspecto en algunas de sus intervenciones en: **GUERRA, C. (moderador)**: (2011), op. cit. pp. 275 - 277.

10 **LÓPEZ, E., ALCAIDE, E.**: «Una historia sobre los departamentos de educación y los educadores en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante», en **ACASO, M. (coord.)**. *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de arte actuales*, Fundación Telefónica, 2011. En línea: [http://www.fundaciontelefonica.com/es/que\\_hacemos/conocimiento/publicaciones/](http://www.fundaciontelefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/)

- 11 **SÁNCHEZ DE SERDIO, A.:** «Arte y educación: diálogos y antagonismos», 2010 op. cit. p. 53.
- 12 **MÖRSCH, C.:** «At a Crossroads of Four Discourses: 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation», **MÖRSCH, C. (ed.):** Documenta 12. Education II. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a Research Project, IAE Institute for Art Education, Diaphanes, 2009, p. 13.
- 13 **O'NEILL, P., WILSON, M.:** «Introduction», en **O'NEILL, P., WILSON, M.**, 2010, op.cit. p. 14.
- 14 **BIRNBAUM, D.:** «The Art of Education» Artforum, Summer 2007, pp. 474-477.
- 15 **O'NEILL, P.:** «El gir commissarial: de la práctica al discurs», en **MIRÓ, N. y PICAZO, G. (eds.):** L'exposició com a dispositiu. Teories i pràctiques entorn de l'exposició, Ajuntament de Lleida i Centre d'Art La Panera, 2008, p. 33.
- 16 **FLECHTER, A.; O'NEILL, P.:** «Introduction. Paul O'Neill Interviewed by Annie Flechter», en **O'NEILL, P. (ed.):** Curating Subjects, Open Editions/ de Appel, 2007, pp. 13-14.
- 17 **VIDOKLE, A.:** «Art Without Artists?», e-flux journal, n.º. 16. En línea: <http://www.e-flux.com/journal/art-without-artists/>. Las respuestas que recibió el artículo han sido publicadas posteriormente en: «Letters to the Editors: Eleven Responses to Anton Vidokle's «Art Without Artists?», e-flux journal, n.º. 18, 2010. En línea: <http://www.e-flux.com/journal/letters-to-the-editors-eleven-responses-to-anton-vidokle%E2%80%99s-%E2%80%999Cart-without-artists%E2%80%9D/>
- 18 **ALLOWAY, L.:** «The Great Curatorial Diminution», Artforum, 1975 pp. 32-34. La versión consultada ha sido publicada en: **GREENBERG, R., FERGUSON, B.W. y INARINE S. (eds.):** Thinking about Exhibitions. Routledge [1 ed. 1996], 2006, pp. 221-222. El texto también ha sido comentado en: **FONTDEVILA, O.,** «Una breve cronología de incidentes comisariales del siglo XX», en **PERPINYA, M. (ed.):** Se busca Curator, LaPinta, 2010.

**ANDREASEN, S.; BANG LARSEN, L.:** «The Middleman: Beginning to Think About Mediation», en **O'NEILL, P. (ed.):** Curating Subjects, Open Editions/ de Appel, 2007, p. 27.

La consideración de la exposición como aspecto central en la organización de la economía política del arte proviene del texto introductorio de: **GREENBERG, R., FERGUSON, B.W. y INARINE S. (eds.):** Thinking about Exhibitions, Routledge [1 ed. 1996], 2006, pp. 1-4.

**MÖRSCH, C. (2012):** op. cit. pp. 42-45.

**GIRAUX, H. A.:** Cruzando límites. Trabajadores culturales y prácticas educativas, Paidós [1a ed. 1992. Routledge], 1997, p. 15.

**MÖRSCH, C. (2009):** op. cit. pp. 9-14.

Nos referimos al concepto de «parrhesia» que Rogoff recupera de M. Foucault y con el que acaba dando una orientación considerablemente subjetivista a su descripción del giro educativo: «En la 'parrhesia', nos dice Foucault, encontramos 'una actividad verbal en la que el orador expresa su relación personal con la verdad y arriesga su vida (...)». En la 'parrhesia' el orador pone en práctica su libertad y elige la franqueza por encima de la persuasión (...). Sería difícil imaginar una agenda más romántica o idealista para invocar giros hacia el campo educativo y, aun así, me siento atraída por ello con más vergüenza de lo que se podría esperar jamás de una teórica crítica autorreflexiva que trabaja en el campo del arte contemporáneo». **ROGOFF, I.:** op. cit. pp. 45-46.

**MÖRSCH, C. (2012):** op.cit. p. 50.

**SÁNCHEZ DE SERDIO, A.:** «Políticas de lo concreto: producción cultural colaborativa y modos de organización», en **COLLADOS, A. y RODRIGO, J. (eds.):** Transductores. Pedagogías colectivas y prácticas espaciales, Centro José Guerrero. Diputación de Granada, 2009, pp. 44-63.

JUEVES  
**15**  
JUNIO

## ORIOI FONTDEVILA Y JUDIT VIDIELLA

TALLER

*El canto punzante.*

*En los extremos de la mediación*

Ensayo a propósito del programa público de **EN LOS CANTOS NOS DILUIMOS** de **Arte Joven, Madrid.**

31 de mayo - 23 de julio de 2017.

[www.enloscantosnosdiluilimos.com](http://www.enloscantosnosdiluilimos.com)

#nosdiluilimos