



Capgirar el museu. Interseccions entre el comissariat i l'educació en la perspectiva de la crítica institucional

ORIOl FONTDEVILA

1

1. Espai Memòries - Laboratori del segle xx. Manresa, 2010-2011. Exposició *Aprendre de la història*, on es mostraven projectes amb què s'havien plantejat diferents itineraris entre la pràctica historiogràfica, artística i educativa.

Durant l'última dècada s'ha generat una proliferació de plantejaments a l'entorn de l'educació en l'art sense precedents. La incidència que l'educació està tenint en la redefinició del sistema institucional de l'art ens mostra les transformacions que, específicament, està comportant en relació amb la pràctica del comissariat. L'autor observa l'espai d'intercanvi que es planteja entre aquests dos àmbits, l'educació i el comissariat, reflexiona sobre la problemàtica d'alguns aspectes i planteja noves possibilitats de treball en el marc de les institucions culturals.

L'educació és un àmbit per on s'està produint actualment una renovació important de la cultura dels museus. Des del principi de la primera dècada del 2000 s'ha generat una proliferació de plantejaments a l'entorn de l'educació en l'art sense precedents, així com es pot observar com al seu entorn no sols hi concorren professionals de l'educació pròpiament, sinó que també ho fan artistes i perfils de productor cultural considerablement heterogenis. Pel que es refereix a la incidència que l'educació està tenint en la redefinició del sistema institucional de l'art, és significatiu observar les transformacions que, específicament, està comportant en relació amb la pràctica del comissariat. La intenció del text següent és observar l'espai d'intercanvi que es planteja entre aquests dos àmbits, l'educació i el comissariat, amb la intenció de problematitzar-ne alguns aspectes i plantejar també noves possibilitats de treball en el marc de les institucions culturals¹.

¹ Aquest text és fruit de reflexions que he formulat a partir de diferents experiències professionals que he tingut ocasió de desenvolupar en relació amb el comissariat i l'educació, així com amb algunes investigacions i tutories de projectes que he realitzat els darrers anys. En tot cas, per a l'elaboració del text m'ha estat especialment significativa la col·laboració que he establert en diverses ocasions amb el col·lectiu LaFundició, així com les converses que he mantingut periòdicament amb Cristian Añó (Sinapsis), Aida Sánchez de Serdio i Javier Rodrigo. Tot i que no tenen per què estar d'acord amb els plantejaments que es defensen en el text, voldria manifestar-los d'entrada el meu agraïment.

L'any 2008, Irit Rogoff va tenir l'encert de plantejar l'interès que s'ha posat en l'educació des de l'àmbit del comissariat com un "gir educatiu" (Rogoff, 2008, (2011, p. 253-366). La denominació ha fet fortuna i ha estat utilitzada des d'aleshores per apel·lar a un seguit d'iniciatives artístiques i comissarials que en els darrers anys s'han referit a l'educació de manera diferent o bé que s'han plantejat directament com a pedagògiques. Rogoff estableix Documenta X (1997) com un dels primers esdeveniments on el gir educatiu del comissariat s'hauria percebut amb claredat, i on s'hauria produït un desplegament d'activitats que en aquells moments es plantejaven en un "mode conversacional". De cara a Documenta 11 (2002), amb la

proliferació d'activitats que s'hi van desplegar, s'hauria començat a desafiar també la mateixa centralitat que fins aleshores s'havia atorgat al dispositiu d'exposició (Guerra, 2011, p. 274). A partir d'aquí ha anat augmentant la quantitat d'exposicions que es plantegen com a espais de conversa o com una possibilitat d'aula o escola alternativa, així com els fòrums i els projectes que des de l'àmbit dels museus es basen a investigar a l'entorn de l'educació i a articular la pràctica artística amb entorns educatius –com ara la malaurada Manifesta 6 (2006), la Documenta 12 (2007)– per anomenar alguns dels casos que han tingut més visibilitat– o bé Transductores, en el context espanyol (des de 2009) (Rodrigo 2010).

Tot i així, el text de Rogoff busca problematitzar les repercussions que estaria tenint aquest gir des del comissariat cap a l'educació. En concret, es pregunta si aquesta orientació consisteix realment en un gir “*en tant que procés actiu, en tant que moviment que realment actua críticament i trenca els components mateixos de la pràctica*”, o si bé es tractaria, simplement, “*d'un estil, d'una marca identificable*”(Rogoff, 2011, p. 253–366). És a dir, ¿el gir educatiu que la teòrica identifica consistiria en un interès circumstancial, en una tendència comissarial que amb el temps resultarà passatgera, o bé en un moviment que comportarà també un canvi de paradigma en relació amb el treball cultural i tindrà repercussions en la cultura museística actual?

EL GIR EDUCATIU COM A PROBLEMA

Diferents veus relacionades amb la investigació en pedagogia i museologia tendeixen a valorar l'interès que des del comissariat s'ha posat recentment en l'educació com una qüestió més aviat problemàtica. Segons aquest punt de vista, el gir educatiu tindria com a contrapartida que des del comissariat es pensi a generar possibilitats alternatives d'educació des del museu sense tenir en compte el treball que ja es realitza des de la mateixa institució, així com sense establir col·laboracions amb els professionals corresponents.

Aida Sánchez de Serdio explica que, situats en una línia de discurs crític, els comissaris que es dirigeixen a l'educació pensarien que els departaments educatius de museu són “*inadequats per dur a terme els processos crítics i transformadors de construcció de subjectivitat*” que justament es pretendrien amb el gir educatiu (Sanchez de Serdio, 2010, p. 183). El gir, per tant, seria viscut de manera contradictòria pels professionals del museu, en tant que l'acostament del comissari cap a una pràctica educativa presumptament crítica i transformadora es basaria al mateix temps a reproduir la relació de dominació que s'estableix habitualment amb els agents que s'encarreguen del treball educatiu dins de la mateixa institució.

Tal com explica Carmen Mörsh, el comissari, sent qui dicta els continguts a la institució artística, generalment espera que l'educador assumeixi una actitud afirmativa respecte del seu propi discurs. L'expectativa és que es

produeixi “una assimilació màxima de l’habitus educatiu a l’habitus comissarial”, i pertocaria a l’educador la missió de “traduir de la manera més exacta possible les narratives comissarials per al públic, fent-les més assequibles”. Tot i així, afegix Morsch, “la sospita general és que aquesta traducció simplifica els continguts” (Morsch, 2012, p. 39), o bé, en paraules de Sánchez de Serdio i Eneritz López, que l’acció de l’educador “contamina o redueix la complexitat de l’obra d’art” (Sanchez de Serdio; López, 2011, p. 209).

Ha estat assenyalada en repetides ocasions l’escassa formació tant en educació artística com en educació en general que mostren alguns comissaris i artistes relacionats amb el gir educatiu.² Segons Sánchez de Serdio, aquest desconeixement contribuiria a la desqualificació que el gir perpetua en el museu, en relació amb uns professionals de l’educació que haurien estat lluint pel reconeixement de la seva pràctica com a mínim des de fa més d’una dècada en el context espanyol (López; Alcaide, 2011). No ha d’estranyar, per tant, que els educadors de museu vegin el gir educatiu més com una situació d’intrusisme professional que com una oportunitat per a la revaloració del seu treball i l’obertura de noves possibilitats. Pot ser rebut, fins i tot, com una cosa naïf. Tal com també explica Sánchez de Serdio: “Certes qüestions de les quals crítics i comissaris parlen com si fos una revelació (el caràcter dialògic i construït del coneixement, el reconeixement de la crítica i el debat en aquest procés, el qüestionament de les relacions jeràrquiques, etc.) no són noves en el camp educatiu, sinó que formen part de la reflexió que teòrics, docents i investigadors porten a terme sobre l’ensenyança des de fa anys” (Sanchez de Serdio, 2010a, p. 53).

COMISSARIAT I CRÍTICA INSTITUCIONAL

Carmen Morsch explica la desqualificació de l’educador i la manca de desafiament estructural que pot acompanyar el gir educatiu a partir de relacionar el gir educatiu amb una altra motivació. L’atenció que directors de museu i comissaris estarien posant per introduir més programes educatius no es deu tan sols a un interès genuí o una revaloració de l’educació com a espai per al discurs crític, sinó que aquesta orientació s’estaria donant en tant que l’educació els serveix de “factor de legitimació per justificar l’existència d’institucions fundades com a públiques”. Reforçar la vessant educativa del museu seria vist, per tant, com una qüestió de màrqueting i com una pressió que es rep de cara a augmentar les audiències, que els comissaris veurien com una “confirmació de la seva prèvia devaluació: com un fet simptomàtic de la ignorància dels polítics respecte a la naturalesa de la producció artística” (Morsch, 2009, p. 13).

Per altra banda, en canvi, si es llegeix la interpretació que es construeix des del comissariat respecte del gir educatiu és la qüestió discursiva que preval. Un cas significatiu és el de Paul O’Neill i Mick Wilson, editors de la primera antologia de textos a l’entorn del fenomen, *Curating and the Educational*

² Entre d’altres, ens referim a David Trend, citat a: Sánchez de Serdio, A. 2010a, p. 53. Per altra banda, Carla Padró tracta el mateix aspecte en algunes de les seves intervencions (Guerra, 2011, p. 275-277).



2. Zona Intrusa 2. Mataró, 2008-2009. Cartell del projecte, amb la representació dels diferents artistes que es mostraven a l'exposició. Més que articular un discurs artístic únic, es considerava que els artistes representaven maneres contrastades d'entendre la producció cultural: Efrén Álvarez, Antoni Tàpies, Mary Sue i Aula Abierta.

3. Zona Intrusa 2. Mataró, 2008-2009. Exposició a la sala municipal Espai f amb què es va relatar el procés d'itinerància als instituts d'educació secundària de Mataró. S'hi mesclaven els projectes artístics que es van portar als instituts amb les interpretacions i intervencions que es van realitzar al seu entorn amb la col·laboració dels estudiants i el professorat.



Turn (2010), els quals consideren que el comissari s'adreça a l'educació amb la voluntat de qüestionar els formats de producció de coneixement i la figura mateix d'autoritat que ell mateix representa en l'àmbit del museu: “Els comissaris sembla que ja no buscarien la producció magistral d'un pronunciament expert i autoritari, sinó que més aviat la coproducció de qüestionament, ambigüitat i recerca” (O'Neill, 2010, p. 14). Segons O'Neill i Wilson, amb aquesta intencionalitat s'estableix una continuïtat amb una certa genealogia de comissariat crític que s'ha desenvolupat des de la fi del segle passat. Per mitjà de simposis, publicacions, arxius i també exposicions, comissaris d'arreu haurien començat a posar de manifest des de la dècada de 1990 la necessitat d'analitzar i reflexionar a l'entorn de la seva pròpia pràctica i donar lloc a espais per debatre-la i repensar-la, en relació amb discursos coetanis desenvolupats des de la crítica institucional, els estudis culturals, el pensament feminista i el postcolonial.

Des del punt de vista d'O'Neill i Wilson, el comissari trobaria avui en dia en l'educació un camp cap on expandir aquests processos de reflexió a l'entorn dels límits de la pròpia praxi i els límits del museu, així com des d'on assajar nous models per a la producció i distribució de coneixement. Segons Daniel Birnbaum, que l'educació es pugui veure com una oportunitat per on donar continuïtat a aquest procés seria degut al fet que, avui en dia, ni en el museu transformat en corporació empresarial ni en el circuit global d'exposicions *blockbuster* hi hauria lloc per el desenvolupament de certs plantejaments crítics, mentre que “l'esfera de l'educació és una de les poques zones on l'experimentació encara és possible” (Birnbaum, 2007, p. 474-477).



En tot cas, en altres llocs, el mateix O'Neill es refereix a aquest gir que el comissariat havia efectuat anteriorment cap a la teoria crítica per admetre que ha donat lloc a un discurs força hermètic i que, al capdavant, resulta poc útil de cara a introduir canvis en l'estat de les coses. Segons O'Neill, el discurs que el comissari hauria articulats a redós de la crítica institucional consisteix sobretot en un discurs "autoreferencial" (O'Neill, 2008, p. 33) i que, "posant l'èmfasi en la pràctica individual, la narrativa en primera persona i el posicionament comissarial (...), invalida la possibilitat de concretar i definir una situació més enllà del camp relativament estèril del discurs" (Fletcher; O'Neill, 2007, p. 13-14). Així, al mateix temps que es pot establir una certa continuïtat entre el gir discursiu de la dècada de 1990 i el gir educatiu que té lloc en l'actualitat, també és oportú preguntar-nos per què els discursos que el comissari ha articulats a l'entorn de la pròpia praxi tendrien a tenir tan poc impacte en la transformació de les estructures institucionals tant en un cas com en l'altre.

En un altre article que recentment ha tingut repercussió i que ha estat àmpliament comentat, Anton Vidokle repeteix una bona colla de tòpics a l'entorn de la desconfiança que acostuma a despertar el comissari quan s'aproxima a discursos de la crítica institucional³. Mentre que l'artista, quan procedeix a qüestionar la cultura dels museus, es considera que ho fa amb una actitud indiscutiblement legítima i que l'exercici forma part de la seva necessitat de guanyar "sobirania", el comissari, en canvi, quan procedeix a efectuar el mateix exercici, ho estaria fent per enfortir una posició de poder que d'entrada ja és privilegiada en l'estructura institucional establerta.

4. Zona Intrusa 3. Mataró, 2009-2010. Sessió de portes obertes a l'exterior del col·legi Freta. Amb aquestes sessions es mostraven a l'espai públic les cartografies que des de cada institut es va procedir a realitzar de les pràctiques artístiques i culturals que els estudiants seleccionaven i analitzaven de l'entorn dels diferents centres.

5. Espai Memòries - Laboratori del segle xx. Manresa, 2010-2011. Espai de treball a l'interior de l'Espai Memòries per a la realització de la ficció audiovisual *L'herència*, realitzada per LaFundició en col·laboració amb alumnes del Cicle Formatiu d'Animació Sociocultural de l'Institut Guillem Catà, a l'entorn de les lluites entre diferents models de pedagogia al llarg del segle xx.

³ Vidokle, 2010. Les respostes que va rebre l'article han estat publicades posteriorment a: "Letters to the Editors: Eleven Responses to Anton Vidokle's 'Art Without Artists?'. *e-flux journal*. n. 18. En línia: <http://www.e-flux.com/journal/letters-to-the-editors-eleven-responses-to-anton-vidokle%E2%80%99s-%E2%80%9Cart-without-artists%E2%80%9D/>.

Com s'ha pogut veure, part d'aquesta desconfiança segueix acompanyant el comissari en el desplaçament que realitza actualment cap a l'educació. La rebuda suspicax que posen de manifest els educadors des de l'àmbit dels museus certifica no sols l'escassa incidència que el gir educatiu estaria tenint des del punt de vista estructural, sinó que posa directament en entredit la deconstrucció d'autoritat comissarial i la “coproducció de qüestionament” que segons O'Neill i Wilson estaria tenint lloc. D'aquesta manera es pot explicar que el gir educatiu, d'una forma similar al que hauria passat anteriorment amb els usos del discurs de la crítica institucional, s'hagi interpretat abans com una pressió que fa malviure el comissari –segons la interpretació de Mörsch– o fins i tot com una mascarada –tal com es despendria de Vidokle–, més que no pas com un compromís ètic i intel·lectual del professional amb la seva pròpia pràctica –o com un espai de resistència, en paraules de Birnbaum.

COMISSARIAT I L'ART DE GOVERNAR

“El comissari està subjecte a nombroses pressions, algunes de les quals són benvingudes però d'altres probablement no són ni tan sols reconegudes. Si es vol mantenir en una zona d'activitat segura, les pressions que s'han de considerar inclouen: 1) el desig d'estar bé amb l'artista o els artistes; 2) la necessitat d'establir bones relacions amb el principal o els principals galleristes de l'artista; 3) la necessitat de mantenir content el col·leccionista; 4) les expectatives de gust que emanen del director i els patrons del museu; 5) les expectatives de gust dels col·legues de professió del comissari (...). Totes aquestes pressions tendeixen a mantenir els comissaris en posicions de conformitat més que no pas de dissensió” (Alloway, 1975, p. 32-34).⁴

Amb aquesta consideració, Lawrence Alloway soscajava l'any 1975 una premissa sobre la qual s'han alçat posteriorment els discursos a l'entorn del comissari com a autor, crític o també educador: la independència. El mite del “comissari independent”, és a dir, la construcció del comissari com a agent que desenvolupa el seu propi discurs de manera individual i per mitjà d'una trajectòria basada en la producció d'exposicions de plantejament singular, ha tendit a no voler donar compte de la seva realitat com a agent mediador i que està subjecte a una gran quantitat de pressions. Probablement una de les poques definicions de l'espai del comissariat des d'aquest punt de vista no la trobem fins força temps després, l'any 2007, quan Soren Andreasen i Lars Bang Larsen es pregunten: “Què és un comissari?”, i responen: “Aquesta pregunta no té sentit, ja que el comissari no és alguna cosa, sinó que fa alguna cosa. No hi ha una ontologia per a l'intermediari: es tracta d'un agent performatiu i exemplar, que adquireix subjectivitat en i per mitjà de l'acte de mediació” (Andreasen; Bang Larsen, 2007, p. 27).

Si més que com una identitat o un agent pensem el comissariat com a procés, és en aquest espai que té lloc l'acció pròpiament instituïdora de la pràctica cultural en l'àmbit dels museus.

⁴ Versió consultada: Greenberg; Ferguson; Narine, 2006, p. 221-222. El text també ha estat comentat a: Fontdevila, 2010.

El comissariat vindria a ser l'espai on es configura l'economia política de l'art, l'espai on s'organitzen les relacions entre els diferents agents que entren en col·laboració en un projecte i on es negocia el significat i la rellevància que s'assigna a cada una de les parts amb l'exposició, la producció que fins el moment ha tendit a centralitzar els intercanvis en el sector artístic.⁵

Des d'aquest punt de vista, la qüestió de la independència en relació amb el comissariat és pràcticament un oxímoron, si no un mite amb què es naturalitzarien certes subjeccions. L'espai del comissariat redefinit com un procés de govern resulta considerablement més complex, també, pel que fa a tenir-hi lloc un treball basat en plantejaments de la crítica institucional. Si bé és justament des d'aquest espai que realment és pertinent preguntar-se sobre com portar a terme aquest treball. Això és: ¿com amb l'acció comissarial es poden desenvolupar processos de col·laboració que es basin més en l'activació dels antagonismes que no pas la neutralització de les diferències amb els agents que conformen la institució artística? I, per tant, ¿com des d'aquest espai on es configura l'acció política del museu es poden generar espais d'obertura i transformació institucional?

EL GIR DE L'EDUCACIÓ CAP AL COMISSARIAT

Retornant a l'educació, quan Carmen Mörsch es planteja què significa una posició crítica en relació amb l'educació de museus, recorre a la resposta que dona Michael Foucault al seu l'assaig *¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)*. Segons el pensador, la crítica és l'espai de la ruptura i la in-submissió voluntària, "*l'art de no ser governat d'aquesta manera*" (Morsch, 2012, p. 42-45). A partir d'aquí, Mörsch anima els educadors a practicar una pedagogia crítica que es basi a posar en dubte el sistema segons el qual es governen les arts, les pràctiques institucionals i les normes interioritzades on tant els mateixos educadors com el públic es trobarien subjectes.

Els mateixos investigadors en museologia i educació que s'han estat comentant al llarg d'aquest text constaten la importància de la irrupció de la pedagogia crítica que està tenint lloc en l'àmbit de l'educació i els museus, amb la qual s'entendria l'educació ja no com un treball de transmissió, sinó com "*una forma de producció política i cultural profundament implicada en la construcció de coneixement, les subjectivitats i les relacions socials*", tal com descriu Henry A. Giroux (Giroux, 1997, p. 15).

Segons Mörsch, són dos els discursos en què actualment es basa la introducció de perspectives crítiques en relació amb l'educació en l'àmbit dels museus. El primer discurs l'identifica com a "deconstructiu" i la investigadora el refereix a iniciatives amb les quals es convida el públic a desenvolupar un examen crític del museu, la pràctica de l'art, així com la mateixa pràctica educativa que té lloc en aquest context. En relació amb aquest discurs, el museu s'interpreta com un dispositiu civilitzador i de disciplina, i per tant,

⁵ La consideració de l'exposició com a aspecte central en l'organització de l'economia política de l'art està extreta del text introductori de: Greenberg; Ferguson; Narine, 2006, p. 1- 4.



6. Espai Memòries - Laboratori del segle XX. Manresa, 2010-2011. Vídeo *De què parlem quan parlem de "pedagogies de la història"?*, on els diferents col·laboradors del projecte i responsables institucionals reflexionen sobre les implicacions del seu treball en relació amb la història i l'educació. <http://vimeo.com/26402094>.



7, 8 i 9. Prototips en codi obert. Fundació Antoni Tàpies. Barcelona, des de 2011. Intervencions realitzades per estudiants de l'Escola d'Art i Superior de Disseny Deia en els espais de trànsit del museu, a partir del taller realitzat amb Pedro G. Romero basat en la documentació que es va generar a l'exposició *Arxiu FX: La ciutat buida* (2006).



“els espais d'exposició són entesos primer de tot com a mecanismes per a la producció de distinció/exclusió i la construcció de veritat”. El segon discurs l'identifica com a “transformador”. En aquest cas l'espai d'exposició i el museu s'entenen com a organitzacions modificables i des dels quals es pot començar una acció política pel canvi social. En aquest sentit, l'objectiu de l'educació no és tant introduir uns determinats segments de públic en el museu, sinó forçar les institucions per implicar-se en el seu entorn i el seu context local (Morsch, 2009, p. 9-14).

Ara bé, un cop l'educador procedeix a deixar enrere el paradigma afirmatiu amb què hauria estat reproduint el discurs del comissari, i comença no sols a construir discurs per si mateix sinó a analitzar i tanmateix incidir en la política del museu, no només s'estaria realitzant un acte de trencament i d'insubmissió amb el sistema, tal com l'hauria descrit Morsch a partir de Foucault. Amb aquest moviment també s'ha de considerar que des de l'educació s'estaria establint una nova articulació i forçant un diàleg amb el sistema de govern del museu, això és, amb el comissariat.

Des de la pedagogia crítica es pot considerar que s'està produint, per tant, un segon gir, en aquest cas en direcció cap al comissariat i que va acompanyat d'un educador que no sols dissenteix a l'hora de reproduir el discurs del museu, sinó que procedeix a repensar les estratègies de l'estructura. Tal com s'hauria pretès tant amb el gir discursiu del comissariat com amb l'actual gir educatiu, en aquest cas també es prefigura la possibilitat que el museu esdevingui un escenari pel debat a l'entorn de les maneres de produir cultura, si bé, en el cas de l'educació de museus, el treball no té tant a veure amb la negociació directa amb les estructures de poder sinó que es basa a generar circumstàncies de diàleg amb una heterogeneïtat social més gran. Per tant, de cara a la incidència estructural d'aquest treball, la pregunta hauria de plantejar-se just a la inversa de com s'ha fet en relació amb el comissariat: com dotar de consistència política el treball que des de l'educació de museus es realitza amb les diferències culturals?

TRES ESCENARIS D'INTERSECCIÓ

A continuació voldria recórrer breument tres projectes en què he tingut l'ocasió de col·laborar en la definició dels respectius processos de comissariat i en els quals s'han plantejat diferents processos d'intercanvi amb el sector educatiu. El recorregut es fixa en alguns elements de la praxi comissarial i educativa que s'haurien vist alterats, qüestionats o intercanviats més significativament amb cada un dels projectes, i poden servir per exemplificar alguns aspectes que es relaten en el text.

El primer de tots és *Zona Intrusa*, especialment la segona i la tercera edició, que vaig co-comissariar amb el col·lectiu LaFundició, els anys 2009 i 2010. El projecte partia d'un encàrrec de l'Institut Municipal de Cultura de Ma-



10. Prototips en codi obert. Fundació Antoni Tàpies. Barcelona, des de 2011. Diagrama realitzat per Antonio Gagliano en col·laboració amb Aula a la Deriva, a l'entorn dels processos de treball i col·laboracions que es van establir al llarg de la primera temporada del projecte.

11. Prototips en codi obert. Fundació Antoni Tàpies. Barcelona, des de 2011. Dibuix realitzat per Maria Barraquero, membre del col·lectiu Candel'Hart. La imatge representa el grup fent equilibris sobre una corda per arribar a la Fundació Antoni Tàpies. A la part inferior, entre serps, llangardaixos i insectes es llegeix: “Ay que me caigo estoy mareada cógete fuerte que ya queda poco tengo miedo veo cosas raras mucho miedo a caerme”.

Bibliografia

A.A. D. D. (2011). *Aprender de l'escola. Manresa, segle XX*. Manresa: Ajuntament de Manresa i Museu Comarcal de Manresa.

A.A.D.D. (2012). *Prototips en codi obert. Primera etapa*. Barcelona: Fundació Antoni Tàpies.

ALLOWAY, L. «The Great Curatorial Dim-Out». *Artforum* (1975).

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

BIRNBAUM, D. «The Art of Education». *Artforum*. Vol. XLV (2007).

COLLADOS, A.; RODRIGO, J. (eds.) (2010). *Transductores. Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro José Guerrero - Diputación de Granada.

FLECHTER, A.; O'NEILL, P. (2007). «Introduction. Paul O'Neill Interviewed by Annie Flechter». A: O'NEILL, P. (ed.). *Curating Subjects*. Londres, Amsterdam: Open Editions/de Appel.

FONTDEVILA, O. (2010). «Una breve cronología de incidentes comisariales del siglo xx». A: PERPINYÀ, M. (ed.). *Se busca Curator*, LaPinta.

⁶ Sobre la segona i la tercera edició de *Zona Intrusa* es mantenen dos webs amb nombrosa documentació sobre el projecte, <http://zonaintrusa2.pbworks.com> i <http://zonaintrusa3.pbworks.com/>. Aida Sánchez de Serdio fa un breu comentari sobre el projecte a: SÁNCHEZ DE SERDIO, A. (2010a). Sobre *Zona Intrusa 3* es recull un relat força complet elaborat per Oriol Fontdevila i LaFundició a: Collados; Rodrigo, 2010, p. 161-173.

⁷ Sobre la primera edició d'Espai Memòries - Laboratori del segle xx es van recollir relats per part dels diferents productors del projecte a: (A.A. D. D., 2011).

taró per generar un dispositiu d'exposició mòbil que recorregués diferents instituts d'educació secundària, el qual tenia com a objectiu facilitar una aproximació de les pràctiques artístiques contemporànies als estudiants de la ciutat. Tot i les limitades condicions de la itinerància i el projecte educatiu que es podia desplegar al seu entorn, en les diferents edicions es va articular un treball en xarxa amb els centres d'educació que va facilitar que, en paral·lel a la participació d'estudiants i professorat en les activitats que es plantejaven, també s'impliquessin en la presa de decisions a l'entorn dels continguts i processos de treball del projecte.

Es va procurar, així, articular un treball dialògic complex i que es desenvolupava més a llarg termini. L'exposició itinerant i les activitats vinculades entraven a formar part d'una tensió on, si bé per una banda funcionaven com a dispositius per traslladar certes pràctiques artístiques als centres educatius, per l'altra, posaven en qüestió la possibilitat d'instituir uns nous valors. Es plantejaven en canvi com a espais des d'on interrogar-se a diferents nivells sobre els mecanismes per a la producció de valor artístic i les maneres com tant el sistema de l'art com l'educatiu funcionen i legitimen uns certs tipus de pràctiques.⁶

El segon projecte és la primera temporada de l'Espai Memòries - Laboratori del segle xx, un assaig d'espai híbrid que es va desenvolupar al Museu Comarcal de Manresa entre els anys 2010 i 2011 per a l'articulació de projectes que incidissin tant en la investigació en memòria històrica com en l'experimentació artística. En aquest cas el projecte també es va resoldre com un co-comissariat, el qual vaig compartir amb agents del sector historiogràfic de l'àmbit local. La qüestió de la pedagogia es va prendre inicialment com a eix de reflexió de tota la temporada, plantejant-se com un objecte d'investigació que hauria de permetre articular una relectura temàtica de la història del segle xx al mateix temps que facilitar elements amb els quals problematitzar a l'entorn de processos de la producció artística i cultural.

Per mitjà d'un treball transdisciplinar amb què es plantejaven noves maneres de posar en relació la historiografia, la pràctica artística i l'educació, es va generar un seguit de processos de treball que, si bé recorrien la història de les pedagogies en l'àmbit local, també contemplaven interrogar les mateixes pedagogies de la història que creuaven els agents i institucions implicats en el mateix projecte. El treball transdisciplinar tenia lloc, així mateix, en un espai que es considerava "transfuncional" i que, pràcticament al llarg d'un any, va complementar les funcions d'espai per a la producció dels projectes, espai de trobada amb testimonis, col·lectius i centres d'educació de la ciutat, i espai d'exposicions, activitats i arxiu del projecte.⁷

Finalment, el tercer projecte és Prototips en codi obert, de la Fundació Antoni Tàpies, que m'encarrego de comissariar des de l'any 2011 junt amb

un equip interdepartamental de la institució i en el marc de la plataforma Arts Combinatòries. Aquesta plataforma té per objectiu la digitalització de l'arxiu històric de la Fundació, on es guarda sobretot la documentació relativa als processos de producció d'exposicions temporals que han tingut lloc a la institució. És la documentació que s'ha generat amb la pràctica del comissariat, en aquest cas, la que s'estableix com a objecte d'estudi, mentre que amb el projecte es procedeix a desplegar una xarxa de col·laboracions amb agents relacionats amb diferents organitzacions educatives de cara a desenvolupar una multiplicitat de processos d'anàlisi i reflexió a l'entorn d'aquest procés i les seves implicacions.

El projecte es basa en el desenvolupament de diferents processos d'investigació amb organitzacions educatives, els quals es dissenyen en col·laboració i segons els interessos específics que cadascuna pot tenir en relació amb els recursos que hi ha a l'arxiu. Aquests processos es complementen amb l'articulació d'espais de trobada entre tots els grups, que s'orienten a l'intercanvi de punts de vista entre els membres de les diferents organitzacions i a l'avaluació contínua del projecte. Finalment, es dona lloc a fer presentacions públiques de les investigacions i a generar situacions per a la seva transferència cap a les mateixes institucions implicades, ja sigui per mitjà de la intervenció en els mateixos espais de la Fundació o bé per mitjà d'accions que incideixen als àmbits dels diferents col·laboradors. La reflexió a l'entorn dels processos de comissariat acaba per donar lloc, així, a escenaris des d'on repensar la manera com els continguts generats amb les investigacions es relacionen de nou amb l'esfera pública.⁸

CAPGIRAR EL MUSEU

En el text on es formula el concepte del "gir educatiu", Irit Rogoff considera que aquest procés pot conduir als comissaris cap a escenaris de treball menys institucionalitzats.⁹ Carmen Mörsch, per la seva banda, quan tracta sobre les possibilitats de col·laboració entre comissaris i educadors es pregunta per "com es pot realitzar una col·laboració horitzontal, d'igual a igual?" (Mörsch, 2012, p. 50). Segons aquesta investigadora, en la col·laboració horitzontal entre comissaris i educadors hi hauria un potencial que fins ara no s'ha portat a la pràctica.

Amb els projectes que s'han descrit, així com amb el discurs que s'articula en aquestes ratlles, però, no es creu que aquests girs menin en cap cas cap a situacions de des-institucionalització, així com ni tan sols a entorns on les diferències tinguin per què dissipar-se. Justament es tracta de tot el contrari. Experimentar amb les articulacions entre els àmbits comissarial i educatiu és una oportunitat per assajar a l'entorn de noves possibilitats de prototip institucional –per utilitzar la terminologia de la Universidad Nómada–, així com, més que igualtat, resulta útil un concepte com ara transver-

GIROUX, H. A. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y prácticas educativas*. Barcelona: Paidós [1a ed. 1992. Routledge].

GREENBERG, R.; FERGUSON, B. W. ; NARINE, S. (eds.) (2006). *Thinking about Exhibitions*. Oxon, Routledge [1a ed. 1996].

GUERRA, C. (moderador) (2011). «El giro educativo en el Estado español. Mesa redonda». A: *Desacuerdos 6. Sobre arte, políticas y esfera pública en el Estado español*. San Sebastián, Granada, Barcelona, Madrid, Sevilla: Arteleku - Diputación Floral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero - Diputación de Granada, Museu d'Art Contemporani de Barcelona, Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía i Universidad Internacional de Andalucía.

LÓPEZ, E.; ALCAIDE, E. (2011). «Una historia

⁸ S'ha realitzat una publicació sobre l'experiència de la primera temporada del projecte, que inclou relats per part dels diferents col·laboradors i l'equip impulsor: A.A.D.D. (2012). La publicació es pot descarregar des del bloc de LaFundició: <http://www.lafundicio.net/?p=599>. També es pot trobar informació al web de la Fundació Antoni Tàpies: <http://www.fundaciotapies.org/site/spip.php?rubrique1081>.

⁹ Ens referim al concepte de "parrhesia", que Rogoff recupera de Michel Foucault i amb el qual acaba donant una orientació considerablement subjectivista a la seva descripció del gir educatiu: «En la 'parrhesia', ens diu Foucault, hi trobem 'una activitat verbal en la qual l'orador expressa la seva relació personal amb la veritat i arrisca la seva vida (...). En la 'parrhesia' l'orador posa en pràctica la seva llibertat i elegeix la franquesa per sobre la persuasió (...). Seria difícil imaginar una agenda més romàntica o idealista per invocar girs cap al camp educatiu i, tot i així, em sento atreta per això amb menys vergonya del que es podria esperar mai d'una teòrica crítica autoreflexiva que treballa en el camp de l'art contemporani». (Rogoff, 2008, p. 45 i 46).

sobre los departamentos de educación y los educadores en los museos españoles: mirando atrás para poder seguir adelante». A: ACASO, M. (coord.). *Perspectivas. Situación actual de la educación en los museos de arte actuales*. Madrid: Fundación Telefónica. En línia: http://www.fundacion.telefonica.com/es/que_hacemos/conocimiento/publicaciones/

MÖRSCH, C. (2009). «At a Crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation». A: C. MÖRSCH (ed.) (2009). *documenta 12. Education II. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a Research Project*. Zurich, Berlin: IAE Institute for Art Education, Diaphanes.

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

O'NEILL, P. (2008). «El gir comissarial: de la pràctica al discurs». A: Miró, N. i Picazo, G. (eds.). *L'exposició com a dispositiu. Teories i pràctiques entorn de l'exposició*. Lleida: Ajuntament de Lleida i Centre d'Art La Panera.

O'NEILL, P.; WILSON, M. (2010). «Introduction». A: O'Neill, P. i Wilson, M. *Curating and the Educational Turn*. Londres, Amsterdam: Open Editions/de Appel.

O'NEILL, P.; Wilson, M. (eds.) (2010). *Curating and the Educational Turn*. Londres, Amsterdam: Open Editions/de Appel.

RODRIGO, J. (2010). *Educational Tendencies. Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*. En línia: Biblioteca YP productions. http://ypsite.net/recursos/biblioteca/documentos/educational_javier_rodrigo.pdf

salitat, tal com el planteja Aida Sánchez de Serdio: quan es tracta d'actuar a contrapèl en estructures que al cap i a la fi tenen un funcionament jeràrquic, els recorreguts transversals són els que permetrien circular “entre la verticalitat d’una organització piramidal i una horitzontalitat que tendiria a realitzar-se quan es dona la màxima comunicació entre els diferents nivells” (Sanchez de Serdio, 2009, p. 44-63). En aquest sentit, s’ha de reconèixer que segons quines formes de participació basades en la horitzontalitat poden resultar totalment falses en relació amb el treball cultural i es poden basar en una noció populista de la participació que, precisament, tindria com a contrapartida l’ocultació de diferències estructurals.

En la col·laboració entre el comissariat i l’educació, les respectives diferències que queden prefixades es poden qüestionar i potser transformar, però en cap cas no es poden elidir d’entrada. El gir educatiu no passa tant per un comissari que esdevé un educador o viceversa, o que esdevenen senzillament “*equals*”, sinó que, independentment de com es distribueixin les funcions entre els diferents agents en cada projecte en concret, el repte rau en replantejar aquests dos àmbits per mitjà de generar noves zones de contacte i contaminació; entre el que s’ha definit en aquest text com a la funció instituïdora del museu –el comissariat– i la interrelació cara a cara amb el públic i l’heterogeneïtat social –l’educació.

En aquest sentit, la possibilitat de resoldre la direcció artística del museu de manera no autoritària no dependrà tant de la possibilitat de redefinir el “*comissari independent*” a partir de noves aportacions en el discurs en la crítica institucional. Tal com s’ha vist, el comissariat, més que un agent en concret, és l’àmbit on es negocien els processos i les relacions entre els agents que procedeixen a la realització d’un projecte d’exposició o a la direcció artística d’un museu. Per tant, des d’aquest àmbit, la transformació serà possible sempre que s’aconsegueixin fer reverberar sobre la seva mateixa pràctica i articulacions uns discursos crítics que, si bé acostumen a plantejar-se des de l’àmbit discursiu de les exposicions, no tenen una incidència estructural tan habitual com caldria esperar.

Tal com recorda també Sánchez de Serdio, a partir d’Ernesto Laclau i Chantal Mouffe, la possibilitat de generar esfera pública des de l’àmbit dels museus no es deu tant a la possibilitat de generar discursos i representacions políticament compromesos des dels seus espais, sinó a entendre els antagonismes entre els agents que hi intervenen com a circumstància per on generar precisament esfera pública. En aquest sentit, el gir educatiu del comissariat s’ha d’entendre en primera instància com un procés per on mantenir oberts a la diferència els espais de negociació en relació amb els processos instituïdors del museu. Però, per altra banda, tal com s’ha apuntat, la transformació de la cultura institucional tampoc no serà possible si no s’acompanya d’un segon gir, que en aquest cas procedeix del treball amb públics i circula en direcció

cap al comissariat. El gir educatiu en el comissariat no podrà efectuar-se si no és per mitjà de complementar-se amb l'emergència d'un cert "gir comisarial", que perpetrant-se en aquest cas des de l'àmbit educatiu i en relació amb la pedagogia crítica, aconsegueixi que el treball amb l'heterogeneïtat social guanyi consistència política en relació amb l'estructura del museu i permeti ampliar contínuament els espais d'antagonisme.

Aprendre a mantenir obert el diàleg amb l'heterogeneïtat social des de les institucions culturals, i desbordar així l'antiga concepció del museu com a espai disciplinador és el que hi ha realment en joc amb els processos d'intersecció que actualment es plantegen entre l'educació i el comissariat. Les possibilitats de reinventar la col·laboració entre els espais de direcció artística en funció d'expandir el treball amb la diferència cultural és el que pot portar a processos on la preocupació ja no és els girs que fan els comisaris o els educadors, sinó les possibilitats que poden activar conjuntament per capgirar el museu.

ROGOFF, I. (2008). *Turning*. *e-flux journal*. Núm. 0. En línia: <http://www.e-flux.com/journal/turning/>. Hi ha una traducció del text al castellà: ROGOFF, I. (2011). *El Giro. Arte y políticas de la identidad*. Vol. 4: *Arte y educación. Pedagogías críticas*, p. 253-366. En línia: <http://revistas.um.es/api/article/view/146111/130521>. La versió del text que s'ha utilitzat i a la qual remet la paginació de les següents cites és la que apareix a: O'Neil, P. ; Wilson; M. (2010).

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

SÁNCHEZ DE SERDIO, A. «Arte y educación: diálogos y antagonismos». *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 52 (2010a).

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

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

VIDOKLE, A. «Art Without Artists?». *e-flux journal*, núm. 16 (2010). En línia: <http://www.e-flux.com/journal/art-without-artists/>

