

## MEDIATORS

If things aren't going too well in contemporary thought, it's because there's a return under the name of "modernism" to abstractions, back to the problem of origins, all that sort of thing . . . Any analysis in terms of movements, vectors, is blocked. We're in a very weak phase, a period of reaction. Yet philosophy thought it had done with the problem of origins. It was no longer a question of starting or finishing. The question was rather, what happens "in between"? And the same applies to physical movements.

The kind of movements you find in sports and habits are changing. We got by for a long time with an energetic conception of motion, where there's a point of contact, or we are the source of movement. Running, putting the shot, and so on: effort, resistance, with a starting point, a lever. But nowadays we see movement defined less and less in relation to a point of leverage. All the new sports—surfing, windsurfing, hang-gliding—take the form of entering into an existing wave. There's no longer an origin as starting point, but a sort of putting-into-orbit. The key thing is how to get taken up in the motion of a big wave, a column of rising air, to "get into something" instead of being the origin of an effort.

And yet in philosophy we're coming back to eternal values, to the idea of the intellectual as custodian of eternal values. We're back to Benda complaining that Bergson was a traitor to his own class, the

clerical class, in trying to think motion. These days it's the rights of man that provide our eternal values. It's the constitutional state<sup>1</sup> and other notions everyone recognizes as very abstract. And it's in the name of all this that thinking's fettered, that any analysis in terms of movements is blocked. But if we're so oppressed, it's because our movement's being restricted, not because our eternal values are being violated. In barren times philosophy retreats to reflecting "on" things. If it's not itself creating anything, what can it do but reflect on something? So it reflects on eternal or historical things, but can itself no longer make any move.

### *Philosophers Aren't Reflective, but Creative*

What we should in fact do, is stop allowing philosophers to reflect "on" things. The philosopher creates, he doesn't reflect.

I'm criticized for going back to Bergson's analyses. Actually, to distinguish as Bergson did between perception, affection, and action as three kinds of motion is a very novel approach. It remains novel because I don't think it's ever been quite absorbed; it's one of the most difficult, and finest, bits of Bergson's thought. But this analysis applies automatically to cinema: cinema was invented while Bergson's thought was taking shape. Motion was brought into concepts at precisely the same time it was brought into images. Bergson presents one of the first cases of self-moving thought. Because it's not enough simply to say concepts possess movement; you also have to construct intellectually mobile concepts. Just as it's not enough to make moving shadows on the wall, you have to construct images that can move by themselves.

In my first book on cinema I considered the cinematic image as this image that becomes self-moving. In the second book I consider the cinematic image as it takes on its own temporality. So I'm in no sense taking cinema as something to reflect upon, I'm rather taking a field in which what interests me actually takes place: What are the conditions for self-movement or auto-temporality in images, and how have these two factors evolved since the end of the nineteenth century? For once there's a cinema based on time rather than motion, the image obviously has a different nature than it had in its initial period. And cinema alone can provide the laboratory in which to explore, precisely because in cinema, motion and time become constituents of the image itself.

The first phase of cinema, then, is the self-moving image. This happened to take the form of a cinema of narration. But it didn't have to. There's a paper by Noël Burch that makes the basic point that narration was not part of cinema from the outset. What led movement-images—that is, the self-moving image—to produce narration, was the sensory-motor schema. Cinema is not by its very nature narrative; it becomes narrative when it takes as its object the sensory-motor schema. That's to say, someone on the screen perceives, feels, reacts. It takes some believing: the hero, in a given situation, reacts; the hero always knows how to react. And it implies a particular conception of cinema. Why did it become American, Hollywoodian? For the simple reason that the schema was American property. This all came to an end with the Second World War. Suddenly people no longer really believed it was possible to react to situations. The postwar situation was beyond them. So we get Italian neorealism presenting people placed in situations that cannot advance through reactions, through actions. No possible reactions—does that mean everything becomes lifeless? No, not at all. We get purely optical and aural situations, which give rise to completely novel ways of understanding and resisting. We get neorealism, the New Wave, an American cinema breaking with Hollywood.

There's still movement in images, of course, but with the appearance of purely optical and aural situations, yielding time-images, that's no longer what matters, it's only an index of something else. Time-images are nothing to do with before and after, with succession. Succession was there from the start as the law of narration. Time-images are not things happening in time, but new forms of coexistence, ordering, transformation . . .

### *The “Baker’s Transformation”*

What I'm interested in are the relations between the arts, science, and philosophy. There's no order of priority among these disciplines. Each is creative. The true object of science is to create functions, the true object of art is to create sensory aggregates, and the object of philosophy is to create concepts. From this viewpoint, given these general heads, however sketchy, of function, aggregate, and concept, we can pose the question of echoes and resonances between them. How is it possible—in their completely different lines of development, with

quite different rhythms and movements of production—how is it possible for a concept, an aggregate, and a function to interact?

An initial example: in mathematics there's a kind of space called Riemannian. Mathematically very well defined, in terms of functions, this sort of space involves setting up little neighboring portions that can be joined up in an infinite number of ways, and it made possible, among other things, the theory of relativity. Now, if I take modern cinema, I see that after the war a new kind of space based on neighborhoods appears, the connections between one little portion and another being made in an infinite number of possible ways and not being predetermined. These two spaces are unconnected. If I say the cinematic space is Riemannian, it seems facile, and yet in a way it's quite true. I'm not saying that cinema's doing what Riemann did. But if one takes a space defined simply as neighborhoods joined up in an infinite number of possible ways, with visual and aural neighborhoods joined in a tactile way, then it's Bresson's space. Bresson isn't Riemann, of course, but what he does in cinema is the same as what happened in mathematics, and echoes it.

Another example: in physics there's something that interests me a lot, which has been analysed by Prigogine and Stengers, called the "baker's transformation." You take a square, pull it out into a rectangle, cut the rectangle in half, stick one bit back on top of the other, and go on repeatedly altering the square by pulling it out into a rectangle again, as though you were kneading it. After a certain number of transformations any two points, however close they may have been in the original square, are bound to end up in two different halves. This leads to a whole theory, to which Prigogine attaches great importance in relation to his probabilistic physics.

On, now, to Resnais. In his film *Je t'aime, je t'aime* we see a hero taken back to one moment in his life, and the moment is then set in a series of different contexts. Like layers that are constantly shifted around, altered, rearranged so that what is close in one layer becomes very distant in another. It's a very striking conception of time, very intriguing cinematically, and it echoes the "baker's transformation." So I don't feel it's outrageous to say that Resnais comes close to Prigogine, or that Godard, for different reasons, comes close to Thom. I'm not saying that Resnais and Prigogine, or Godard and Thom, are doing the same thing. I'm pointing out, rather, that there are remark-

able similarities between scientific creators of functions and cinematic creators of images. And the same goes for philosophical concepts, since there are distinct concepts of these spaces.

Thus philosophy, art, and science come into relations of mutual resonance and exchange, but always for internal reasons. The way they impinge on one another depends on their own evolution. So in this sense we really have to see philosophy, art, and science as sorts of separate melodic lines in constant interplay with one another. With philosophy having in this no reflective pseudoprimacy nor, equally, any creative inferiority. Creating concepts is no less difficult than creating new visual or aural combinations, or creating scientific functions. What we have to recognize is that the interplay between the different lines isn't a matter of one monitoring or reflecting another. A discipline that set out to follow a creative movement coming from outside would itself relinquish any creative role. You'll get nowhere by latching onto some parallel movement, you have to make a move yourself. If nobody makes a move, nobody gets anywhere. Nor is interplay an exchange: it all turns on giving or taking.

Mediators are fundamental. Creation's all about mediators. Without them nothing happens. They can be people—for a philosopher, artists or scientists; for a scientist, philosophers or artists—but things too, even plants or animals, as in Castaneda. Whether they're real or imaginary, animate or inanimate, you have to form your mediators. It's a series. If you're not in some series, even a completely imaginary one, you're lost. I need my mediators to express myself, and they'd never express themselves without me: you're always working in a group, even when you seem to be on your own. And still more when it's apparent: Félix Guattari and I are one another's mediators.

The formation of mediators in a community is well seen in the work of the Canadian filmmaker Pierre Perrault: having found mediators I can say what I have to say. Perrault thinks that if he speaks on his own, even in a fictional framework, he's bound to come out with an intellectual's discourse, he won't get away from a "master's or colonist's discourse," an established discourse. What we have to do is catch someone else "legending," "caught in the act of legending." Then a minority discourse, with one or many speakers, takes shape. We here come upon what Bergson calls "fabulation" . . . To catch someone in the act of legending is to catch the movement of consti-

tution of a people. A people isn't something already there. A people, in a way, is what's missing, as Paul Klee used to say. Was there ever a Palestinian people? Israel says no. Of course there was, but that's not the point. The thing is, that once the Palestinians have been thrown out of their territory, then to the extent that they resist they enter the process of constituting a people. It corresponds exactly to what Perriault calls being caught in the act of legending. It's how any people is constituted. So, to the established fictions that are always rooted in a colonist's discourse, we oppose a minority discourse, with mediators.

This idea that truth isn't something already out there we have to discover, but has to be created in every domain, is obvious in the sciences, for instance. Even in physics, there's no truth that doesn't presuppose a system of symbols, be they only coordinates. There's no truth that doesn't "falsify" established ideas. To say that "truth is created" implies that the production of truth involves a series of operations that amount to working on a material—strictly speaking, a series of falsifications. When I work with Guattari each of us falsifies the other, which is to say that each of us understands in his own way notions put forward by the other. A reflective series with two terms takes shape. And there can be series with several terms, or complicated branching series. These capacities of falsity to produce truth, that's what mediators are about . . .

### *The Left Needs Mediators*

A political digression. Many people expected a new kind of discourse from a socialist government. A discourse very close to real movements, and so capable of reconciling those movements, by establishing arrangements compatible with them. Take New Caledonia, for example.<sup>2</sup> When Pisani said, "Whatever happens, there'll be independence," that in itself was a new kind of discourse. It meant: instead of pretending to be unaware of the real movements in order to negotiate about them, we're going to recognize the outcome right away, and negotiations will take place in the light of this outcome set in advance. We'll negotiate ways and means, the speed of change. So there were complaints from the Right who thought, in line with the old way of doing things, that there should above all be no talk of independence, even if we knew it was unavoidable, because it had to be made to depend on very hard bargaining. I don't think that people

on the Right are deluded, they're no more stupid than anyone—but their method is to oppose movement. It's the same as the opposition to Bergson in philosophy, it's all the same thing. Embracing movement, or blocking it: politically, two completely different methods of negotiation. For the Left, this means a new way of talking. It's not so much a matter of winning arguments as of being open about things. Being open is setting out the "facts," not only of a situation but of a problem. Making visible things that would otherwise remain hidden. On the Caledonian problem we're told that from a certain point onward the territory was regarded as a settler colony, so the Kanaks became a minority in their own territory. When did this start? How did it develop? Who was responsible? The Right refuses these questions. If they're valid questions, then by establishing the facts we state a problem that the Right wants to hide. Because once the problem has been set out, we can no longer get away from it, and the Right itself has to talk in a different way. So the job of the Left, whether in or out of power, is to uncover the sort of problem that the Right wants at all costs to hide.

It seems, I'm afraid, that one may speak in this connection of a real inability to get at the facts. The Left can certainly be excused a great deal by the fact that, as a body, civil servants and those in charge have in France always been on the Right. So that even in good faith, even playing by the rules, they can't change the way they think or behave.

The socialists didn't have people who would provide, let alone assemble information for them, who would set out problems their way. They should have established parallel, supplementary channels. They should have had intellectuals as mediators. But all that happened along these lines were vague friendly contacts. We weren't given basic information about things. To take three very different examples: land ownership in New Caledonia may be recorded in specialist journals, but it wasn't divulged to the general public. On the question of education, we're led to believe that the private sector is Catholic education; I've never been able to find out what proportion of private education is secular. Another example: since the Right took back a large number of town halls, funding for all sorts of cultural activities has been cut off—some prominent, but some very small and local—and it's the numerous small ones that are particularly interesting; but there's no way of getting a detailed list. The Right doesn't

face this kind of problem because they've got direct mediators already in place, working directly for them. But the Left needs indirect or free mediators, a different style, if only the Left makes it possible. The Left really needs what, thanks to the Communist Party, has been debased under the ridiculous name of "fellow-travelers," because it really needs people to think.

### *The Conspiracy of Imitators*

How can we define the crisis in contemporary literature? The system of bestsellers is a system of rapid turnover. Many bookshops are already becoming like the record shops that only stock things that make it into the charts. This is what *Apostrophes* is all about.<sup>3</sup> Fast turnover necessarily means selling people what they expect: even what's "daring," "scandalous," strange, and so on falls into the market's predictable forms. The conditions for literary creation, which emerge only unpredictably, with a slow turnover and progressive recognition, are fragile. Future Becketts or Kafkas, who will of course be unlike Beckett or Kafka, may well not find a publisher, and if they don't nobody (of course) will notice. As Lindon says,<sup>4</sup> "You don't notice when people *don't* make it." The USSR lost its literature without anyone noticing, for example. We may congratulate ourselves on the quantitative increase in books, and larger print runs—but young writers will end up molded in a literary space that leaves them no possibility of creating anything. We'll be faced with the monstrosity of a standard novel, imitations of Balzac, Stendhal, Céline, Beckett, or Duras, it hardly matters which. Or rather, Balzac himself is inimitable, Céline's inimitable: they're new syntaxes, the "unexpected." What gets imitated is always itself a copy. Imitators imitate one another, and that's how they proliferate and give the impression that they're improving on their model, because they know how it's done, they know the answers.

It's awful, what they do on *Apostrophes*.<sup>3</sup> Technically, the program's very well done, the way it's put together, the shots. And yet it's the zero-state of literary criticism, literature as light entertainment. Pivot's never hidden the fact that what he really likes is football and food. Literature becomes a game show. The real problem with TV programs is their invasion by games. It's rather worrying that there's an enthusiastic audience that thinks it's watching some cultural activ-

ity when it sees two men competing to make a word with nine letters. There are strange things going on, summed up by the filmmaker Rossellini. Listen carefully: "The world today is too pointlessly cruel. Cruelty is crushing someone else's personality, reducing someone to the state where they'll make a total confession of anything. If there was some point in getting the confession, I could accept it, but if it's all done by a voyeur, someone sick, then we have to call it cruelty. I strongly believe that cruelty is always an expression of infantilism. All art these days is becoming daily more infantile. Everyone has the crazy desire to become as childish as possible. Not naive, but childish . . . Art these days is either plaintive or cruel. There's nothing else around, either you complain or you commit some absolutely pointless act of petty cruelty. Look, for example, at all this speculation (for that's what we have to call it) on incomunicability, alienation—I see in it no sentiment whatever, just gross indulgence. And that, as I said, has made me give up cinema." And it's an even better reason for giving up interviews. Cruelty and infantilism test the strength even of those who indulge them, and they force themselves even on those who try to evade them.

### *The Couple Overfloweth*

We sometimes go on as though people can't express themselves. In fact they're always expressing themselves. The sorriest couples are those where the woman can't be preoccupied or tired without the man saying "What's wrong? Say something . . . , " or the man, without the woman saying . . . , and so on. Radio and television have spread this spirit everywhere, and we're riddled with pointless talk, insane quantities of words and images. Stupidity's never blind or mute. So it's not a problem of getting people to express themselves but of providing little gaps of solitude and silence in which they might eventually find something to say. Repressive forces don't stop people expressing themselves but rather force them to express themselves. What a relief to have nothing to say, the right to say nothing, because only then is there a chance of framing the rare, and ever rarer, thing that might be worth saying. What we're plagued by these days isn't any blocking of communication, but pointless statements. But what we call the meaning of a statement is its point. That's the only definition of meaning, and it comes to the

same thing as a statement's novelty. You can listen to people for hours, but what's the point? . . . That's why arguments are such a strain, why there's never any point arguing. You can't just tell someone what they're saying is pointless. So you tell them it's wrong. But what someone says is never wrong, the problem isn't that some things are wrong, but that they're stupid or irrelevant. That they've already been said a thousand times. The notions of relevance, necessity, the point of something, are a thousand times more significant than the notion of truth. Not as substitutes for truth, but as the measure of the truth of what I'm saying. It's the same in mathematics: Poincaré used to say that many mathematical theories are completely irrelevant, pointless. He didn't say they were wrong—that wouldn't have been so bad.

### *Oedipus in the Colonies*

Maybe journalists are partly responsible for this crisis in literature. Journalists have of course always written books. But they used, when writing books, to adopt a form different from newspaper journalism, they became writers. The situation has changed, because journalists have become convinced that the book form is theirs by right and that it takes no special effort to use this form. In one fell swoop and en masse, journalists have taken over literature. And the result is one variant of the standard novel, a sort of *Oedipus in the Colonies*,<sup>5</sup> a reporter's travels, arranged around his pursuit of women, or the search for a father. The situation affects all writers: any writer has to make himself and his work journalistic. In the extreme case everything takes place between a journalist author and a journalist critic, the book being only a link between them and hardly needing to exist. Because books become accounts of activities, experiences, purposes, and ends that unfold elsewhere. They become nothing but a record. So everyone seems, and seems to themselves, to have a book in them, simply by virtue of having a particular job, or a family even, a sick parent, a rude boss. A novel for everyone in the family, or the business . . . It's forgotten that for anyone, literature involves a special sort of exploration and effort, a specific creative purpose that can be pursued only within literature itself, whose job is in no way to register the immediate results of very different activities and purposes. Books become "secondary" when marketing takes over.

*If Literature Dies, It Will Be Murder*

People who haven't properly read or understood McLuhan may think it's only natural for audiovisual media to replace books, since they actually contain all the creative possibilities of the literature or other modes of expression they supersede. It's not true. For if audiovisual media ever replace literature, it won't be as competing means of expression, but as a monopoly of structures that also stifle the creative possibilities in those media themselves. If literature dies, it will be a violent death, a political assassination (as in the USSR, even if nobody notices). It's not a matter of comparing different sorts of medium. The choice isn't between written literature and audiovisual media. It's between creative forces (in audiovisual media as well as literature) and domesticating forces. It's highly unlikely that audiovisual media will find the conditions for creation once they've been lost in literature. Different modes of expression may have different creative possibilities, but they're all related insofar as they must counter the introduction of a cultural space of markets and conformity—that is, a space of "producing for the market"—together.

*The Proletariat in Tennis*

Style is a literary notion: a syntax. And yet one speaks of style in the sciences, where there's no syntax. One speaks of style in sport. Very detailed studies have been done on style in sport, but I'm no expert on this; I think perhaps they show that style amounts to innovation. Sports do of course have their quantitative scale of records that depend on improvements in equipment, shoes, vaulting-poles . . . But there are also qualitative transformations, ideas, which are to do with style: how we went from the scissors jump to the belly roll and the Fosbury flop; how hurdles stopped being obstacles, coming to correspond simply to a longer stride. Why not start here, why do we have to go through a whole history of quantitative advances? Each new style amounts not so much to a new "move" as to a linked sequence of postures—the equivalent, that is, of a syntax, based on an earlier style but breaking with it. Technical advances play their part only by being taken up and incorporated in a new style. That's why sport's "inventors" are so important; they're qualitative mediators. In tennis for instance: when did the kind of return of serve where the returning ball lands at your opponent's feet as he runs to the net first appear? I

think it was a great Australian player, Bromwich, before the war, but I'm not sure. Borg obviously invented a new style that opened up tennis to a sort of proletariat. There are inventors in tennis, just as elsewhere: McEnroe's an inventor, that is, a stylist—he's brought into tennis Egyptian postures (in his serve) and Dostoyevskian reflexes ("if you insist on banging your head on the wall all the time, life becomes impossible"). And you then get imitators who can beat the inventors at their own game: they're sport's bestsellers. Borg produced a race of obscure proletarians, and McEnroe gets beaten by a quantitative champion. You could say the copiers get their results by capitalizing on moves made by others and that sporting bodies show remarkable ingratitude toward the inventors who allow them to survive and prosper. Never mind: the history of sport runs through these inventors, each of whom amounts to something unforeseen, a new syntax, a transformation, and without them the purely technological advances would have remained quantitative, irrelevant, and pointless.

### *AIDS and Global Strategy*

One very important problem in medicine is the evolution of diseases. Of course you get new external factors, new forms of microbe or virus, new social conditions. But you have to look at symptomatology, the grouping of symptoms, too: over a very short timescale symptoms stop being grouped the same way, and diseases are isolated that were previously split into various different aspects. Parkinson's disease, Roger's disease, and others present major changes in the grouping of symptoms (one might speak of a syntax of medicine). The history of medicine's made up of these groupings, these isolations, these regroupings that, here again, become possible with technological advances, but aren't determined by those advances. What's happened since the war in this context? The discovery of "stress" illnesses, in which the disorder's no longer produced by a hostile agent but by nonspecific defensive reactions that get out of hand, or exhausted. Medical journals after the war were full of discussions of stress in modern societies, and new ways of grouping various illnesses in relation to it. More recently there was the discovery of autoimmune diseases, diseases of the self: defense mechanisms no longer recognizing the cells of the organism they're supposed to protect, or external agents making these cells impossible to distinguish from others. AIDS comes

somewhere between these two poles of stress and autoimmunity. Perhaps we're heading toward diseases without doctors and patients, as Dagognet says in his analysis of contemporary medicine: diseases with images rather than symptoms, and carriers rather than sufferers. That's a problem for the welfare system, but it's worrying in other ways too. It's striking how this new style of disease resembles global politics or strategy. They tell us the risk of war comes not only from specific external potential aggressors but from our defensive reactions going out of control or breaking down (which is why we need a properly controlled atomic weapons system . . . ). Contemporary diseases fit the same pattern—or nuclear policy corresponds to our diseases. Homosexuals are in danger of playing the part of some biological aggressor, just as minorities or refugees will fill the role of an enemy. It's one more reason to insist on a socialist government that rejects this twin image of disease and society.

We have to see creation as tracing a path between impossibilities . . . Kafka explained how it was impossible for a Jewish writer to speak in German, impossible for him to speak in Czech, and impossible not to speak. Pierre Perrault comes up against the same problem: the impossibility of not speaking, of speaking in English, of speaking in French. Creation takes place in choked passages. Even in some particular language, even in French for example, a new syntax is a foreign language within the language. A creator who isn't grabbed around the throat by a set of impossibilities is no creator. A creator's someone who creates their own impossibilities, and thereby creates possibilities. As with McEnroe, it's by banging your head on the wall that you find a way through. You have to work on the wall, because without a set of impossibilities, you won't have the line of flight, the exit that is creation, the power of falsity that is truth. Your writing has to be liquid or gaseous simply because normal perception and opinion are solid, geometric. It's what Bergson did in philosophy, what Virginia Woolf or Henry James did with the novel, what Renoir did in cinema (and what experimental cinema, which has gone a long way exploring the states of matter, does). Not becoming unearthly. But becoming all the more earthly by inventing laws of liquids and gases on which the earth depends. So style requires a lot of silence and work to make a whirlpool at some point, then flies out like the matches children follow along the water in a gutter. Because you don't get a style

## 12. LOS INTERCESORES

El problema del pensamiento contemporáneo es que se ha producido, en nombre del modernismo, un retorno a las abstracciones, al problema de los orígenes... De pronto se han bloqueado todos los análisis en términos de movimientos, de vectores. Es un período muy débil, un período de reacción. Y, sin embargo, la filosofía parecía haber acabado con el problema de los orígenes. Ya no se trataba de partir de algo ni de llegar a algo, sino que la cuestión era más bien esta: ¿qué es lo que sucede "entre"? Ocurre igual con los movimientos físicos.

Los movimientos cambian también al nivel de las costumbres o de los deportes. Hemos vivido mucho tiempo con una concepción energética del movimiento: un punto de apoyo o una fuente de movimiento. Carreras, lanzamiento de peso, etc.: se trataba de esfuerzo, de resistencia, siempre con un punto de origen, con una palanca. Pero vemos que hoy el movimiento se define cada vez menos mediante

un punto de apoyo. Todos los deportes nuevos –el surfing, el windsurfing, el ala-delta– se basan en la inserción en una ondulación preexistente. Ya no hay un origen como punto de partida, sino un modo de ponerse en órbita. Se trata fundamentalmente de situarse en el movimiento de una gran ola, de una columna de aire ascendente, de “colocarse entre”, y no ya de ser el origen de un esfuerzo.

Ello no obstante, en filosofía se vuelve a los valores eternos, a la idea del intelectual como guardián de los valores eternos. Es lo que ya Benda reprochaba a Bergson: ser traidor a su propia causa, a la causa de los doctos, al intentar pensar el movimiento. En nuestros días, los derechos humanos desempeñan la función de valores eternos. Se trata del estado de derecho y de nociones similares, que todo el mundo sabe que son extremadamente abstractas. Y, en nombre de todo ello, el pensamiento se ha detenido, han quedado bloqueados todos los análisis en términos de movimiento. Y, a pesar de todo, si las opresiones son tan terribles es porque impiden el movimiento, no porque ofendan a los valores eternos. Cuando se vive en una época de indigencia, la filosofía se refugia en la reflexión “sobre” esto o aquello; cuando ella ya no crea nada, ¿qué puede hacer sino “reflexionar sobre”? Así pues, reflexiona sobre lo eterno, o sobre lo histórico, pero no alcanza a hacer ella misma ningún movimiento.

#### EL FILÓSOFO NO ES REFLEXIVO, ES CREADOR

Lo importante es, en efecto, retirar al filósofo el derecho a “reflexionar sobre”. El filósofo es creador, no reflexivo.

Se me ha reprochado el hecho de que vuelva a los análisis de Bergson. Pero es que, de hecho, distinguir la percepción, la afección y la acción como tres clases de movimientos, tal y como lo hace Bergson, representa una división muy novedosa. Aún hoy sigue siendo nuevo porque, a mi modo de ver, nunca se ha asimilado bien, porque forma parte de lo que el pensamiento de Bergson tiene de más hermoso y difícil. La aplicación de este análisis al cine es inmediata, ya que el cine se está inventando al mismo tiempo que se forma el pensamiento de Bergson. La introducción del movimiento en el concepto tiene lugar exactamente en la misma época en la que se produce la introducción del movimiento en la imagen. Bergson es uno de los primeros casos de automovimiento del pensamiento. Y es que no basta con decir: los conceptos se mueven. Es preciso construir conceptos capaces de movimiento intelectual. Igual que no basta con hacer sombras chinas, sino que hay que construir imágenes capaces de automovimiento.

En el primero de mis dos libros, consideraba la imagen cinematográfica como una imagen que adquiere ese automovimiento. En el segundo, considero la adquisición, por parte de la imagen cinematográfica, de una auto-temporalidad. No se trata en absoluto de observar el cine en el sentido de una “reflexión sobre”, sino de acceder al dominio en el que tiene lugar realmente aquello que me interesa: ¿en qué condiciones puede haber un automovimiento o una auto-temporalización de la imagen? ¿Cuál ha sido la evolución de estos dos factores desde el siglo XIX? Cuando se hace un tipo de cine basado en el tiempo y no ya en el movimiento, es evidente que se ha producido un cambio de naturaleza con respecto a la primera época. El

cine es el único laboratorio que nos hace sensible este cambio, precisamente en la medida en que el tiempo y el movimiento se han convertido en constituyentes de la imagen misma.

El primer estadio del cine es, pues, el automovimiento de la imagen. Sigue que este estadio se realiza en un cine narrativo. Pero no necesariamente. Hay un manuscrito de Noël Bruch esencial a este respecto: la narración no estaba implicada en el cine desde el principio. Ha sido el esquema sensomotor lo que ha conducido a la imagen-movimiento, es decir, al automovimiento de la imagen, a producir narraciones. El cine no es narrativo por naturaleza: deviene narrativo cuando toma como objeto el esquema sensomotor. En la pantalla, un personaje percibe, padece, reacciona. Todo esto implica muchas suposiciones: el héroe está en tal situación y reacciona ante ella, sabe siempre cómo reaccionar. Ello presupone una cierta concepción del cine. ¿Por qué el cine se hizo americano, por qué Hollywood? Por esta sencilla razón: América tenía el monopolio de este esquema. Pero todo esto termina con la segunda guerra mundial. De pronto, ya nadie cree firmemente que sea posible reaccionar ante estas situaciones, que quedan superadas por la posguerra. El neo-realismo italiano nos presenta personajes que se hallan en situaciones que no pueden prolongarse en acciones, en reacciones. Ya no es posible reaccionar, ¿significa esto que todo se neutraliza? En absoluto. Hay situaciones ópticas y sonoras puras, que engendran modos de comprensión y de resistencia de un tipo completamente nuevo. Tal será la labor del neo-realismo, de la nueva ola, del cine americano que rompe con Hollywood.

Es cierto que el movimiento seguirá estando presente en la imagen, pero, tras la aparición de esas situaciones ópticas y sonoras puras que suministran imágenes-tiempo, ya no es el movimiento lo que cuenta, ya no está en la imagen más que a título de índice. La imagen-tiempo nada tiene que ver con el antes y el después, con la sucesión. La sucesión existía ya desde el principio, como ley de la narración. La imagen-tiempo no se confunde en absoluto con lo que pasa en el tiempo, se trata de nuevas formas de coexistencia, de serialización, de transformación...

#### LA TRANSFORMACIÓN DEL PANADERO

Lo que me interesa son las relaciones entre las artes, la ciencia y la filosofía. No hay privilegio alguno de una de estas disciplinas sobre otra de ellas. Todas son creadoras. El auténtico objeto de la ciencia es crear funciones, el verdadero objeto del arte crear agregados sensibles, y el objeto de la filosofía es crear conceptos. A partir de ahí, tomando estos grandes rótulos (función, agregado, concepto), aunque sean muy esquemáticos, puede plantearse la cuestión de los ecos y las resonancias que se dan entre esas actividades. ¿Cómo es posible que, en líneas completamente diferentes, con ritmos y movimientos de producción totalmente distintos, se produzca el encuentro entre un concepto, un agregado y una función?

Primer ejemplo. Existe en matemáticas un espacio llamado "espacio de Riemann". Perfectamente definido mediante funciones, desde el punto de vista matemático, un espacio de este tipo implica la constitución de pequeños fragmentos en sus inmediaciones, fragmentos cuyas

conexiones pueden efectuarse de infinitas maneras (lo que hizo posible, entre otras cosas, la teoría de la relatividad). Ahora bien, tomando el caso del cine moderno, constatamos que después de la segunda guerra mundial aparece un tipo de espacio que procede mediante aproximaciones, de tal modo que las conexiones de un fragmento con otro pueden realizarse de infinitas maneras no predeterminadas. Son espacios inconexos. Parecería una simpleza decir: es un espacio de Riemann; sin embargo, en cierto modo lo es exactamente. No es que el cine haga lo mismo que Riemann. Pero, considerando únicamente esta determinación espacial de proximidades que ofrecen infinitas posibilidades de conexión, inmediaciones visuales y sonoras enlazadas de forma táctil, obtenemos el espacio de Bresson. Ciento que Bresson no es Riemann, pero hace en el cine lo mismo que se hizo en la matemática, y se produce un eco entre ambas formas de proceder.

Otro ejemplo. Hay en la física ciertos fenómenos que me interesan mucho, y que han sido analizados por Prigogine y Stengers, lo que se conoce como "la transformación del panadero". Tomemos un cuadrado y estirémoslo hasta convertirlo en rectángulo; dividamos después en dos el rectángulo y proyectemos una de sus mitades sobre la otra, volviendo a estirar el cuadrado y, por tanto, modificándolo constantemente: es lo que se hace al amasar el pan. Después de un cierto número de transformaciones, dos puntos cualesquiera (no importa cuán próximos estuvieran en el cuadrado original), se encontrarán fatalmente cada uno de ellos en una mitad distinta. Hay todo un cálculo de este tipo de objeto, al que Prigogine, en función de su física probabilista, otorga una extrema importancia.

Pasemos ahora a Resnais. En su película *Je t'aime, je t'aime*, vemos al héroe transportado a un cierto instante de su vida, instante que se considerará cada vez desde diferentes conjuntos. Son como capas que se redistribuyen, se modifican o se traman constantemente, de manera que lo que en una capa está próximo en otra aparecerá muy lejano. Es una concepción muy sorprendente del tiempo, cinematográficamente muy curiosa y que constituye como un eco de la "transformación del panadero". Hasta el punto de que no me parece exagerado decir que Resnais está próximo a Prigogine, así como Godard, por otros motivos, está próximo a Thom. No digo que Resnais haga como Prigogine y Godard como Thom, constato que entre los científicos creadores de funciones y los creadores de imágenes cinematográficas hay extraordinarias semejanzas. Esto vale lo mismo para los conceptos filosóficos, ya que existen conceptos diferenciados de estos espacios.

La filosofía, el arte y la ciencia mantienen relaciones de mutua resonancia, relaciones de intercambio, pero por razones intrínsecas en cada caso. Unos repercuten en otros en función de su evolución propia. En este sentido, hay que considerar el arte, la ciencia y la filosofía como líneas melódicas ajenas unas a otras, pero que no dejan de interferirse. En este contexto, la filosofía no tiene ningún seudo-primado reflexivo ni, en consecuencia, ninguna inferioridad creativa. Crear conceptos no es menos difícil que crear nuevas combinaciones visuales, sonoras o nuevas funciones científicas. Es preciso comprender que las interferencias de estas líneas no derivan de una vigilancia o de una reflexión mutua. Una disciplina que tuviese por misión seguir un determinado

movimiento creativo procedente del exterior estaría abandonando, al hacerlo, toda actitud creativa. Nunca ha sido más importante seguir los pasos del vecino que hacer cada uno sus propios movimientos. Si nadie empieza, nadie se mueve. Las interferencias ni siquiera son intercambios: todo tiene lugar mediante regalo y captura.

Lo esencial son los intercesores. La creación son los intercesores. Sin ellos no hay obra. Pueden ser personas –para un filósofo, artistas o científicos, filósofos o artistas para un científico–, pero también cosas, animales o plantas, como en el caso de Castaneda. Reales o ficticios, animados o inanimados, hay que fabricarse intercesores. Es una serie. Si no podemos formar una serie, aunque sea completamente imaginaria, estamos perdidos. Yo necesito a mis intercesores para expresarme, y ellos no podrían llegar a expresarse sin mí: siempre se trabaja en grupo, incluso aunque sea imperceptible. Tanto más cuando no lo es: Félix Guattari y yo somos intercesores el uno del otro.

La fabricación de intercesores en el interior de una comunidad se percibe muy claramente en el cineasta canadiense Pierre Perrault: me busco mis intercesores, y así puedo decir lo que tengo que decir. Perrault opina que si habla él solo, aunque invente ficciones, estará forzosamente manteniendo un discurso de intelectual, no podrá escapar del “discurso del amo o del colonizador”, un discurso prestablecido. Se precisa algún otro que fabule, a quien se sorprenda en “flagrante delito de fabular”. Y entonces se constituye, bien sea entre dos o entre más, un discurso minoritario. Tal es la función de

la fabulación bergsoniana... Sorprender a la gente en fabulación flagrante, captar el movimiento de constitución de un pueblo. Los pueblos no preexisten. En cierto modo, el pueblo es lo que falta, como decía Paul Klee. ¿Existía un pueblo palestino? Según Israel, no. Es obvio que sí existía, pero no es esto lo esencial. Lo esencial es que, desde el momento en que se expulsa a los palestinos de su territorio, en la medida en que resisten, comienza el proceso de constitución de un pueblo. Esto corresponde exactamente a lo que Perrault llama flagrante delito de fabulación. No hay pueblo que se constituya de otro modo. Esto es lo contrario de las ficciones establecidas, que remiten siempre al discurso del colonizador, es el discurso minoritario fabricado con intercesores.

Esta idea de que la verdad no es algo preexistente sino que es algo que hay que descubrir, y aún más, que hay que crear en cada dominio, es evidente en las ciencias. Incluso en la Física no hay verdad que no presuponga un sistema simbólico, aunque no sea más que un sistema de coordenadas. Toda verdad es “falsación” de ideas preestablecidas. Decir que la verdad es una creación implica admitir que la producción de verdad pasa por una serie de operaciones que consisten en trabajar una materia, una serie de falsificaciones en sentido estricto. En el caso de mi trabajo con Guattari, cada uno es el falsario del otro, lo que significa que cada uno comprende a su manera la noción que el otro propone. Se forma una serie refleja de dos términos. Esto no excluye series de más términos, o series complicadas, con bifurcaciones. Los intercesores son estas potencias de lo falso que producen lo verdadero...

## LA IZQUIERDA NECESA INTERCESORES

Digresión política. Hay mucha gente que espera un nuevo tipo de discurso de un régimen socialista. Un discurso cercano a los movimientos reales, capaz, por tanto, de conciliarse con tales movimientos constituyendo dispositivos compatibles con ellos. Por ejemplo, el caso de Nueva Caledonia. Cuando Pisani dijo: "En cualquier caso, se trata de la independencia", esto ya representaba un nuevo tipo de discurso. Significaba que, en lugar de hacer como si se ignorasen los movimientos reales para convertirlos en objeto de negociación, se iba directamente al reconocimiento del punto final, estableciéndose la negociación sobre la base de este punto final, acordado de antemano. Lo que se ha de negociar son los medios, las modalidades, el ritmo. De ahí los reproches de la derecha, para quien –según un método muy viejo– lo principal es no hablar de independencia, aunque se sepa que es ineludible, ya que hay que dar la impresión de una negociación muy dura. En mi opinión, la gente de derechas no es más ilusa ni más estúpida que otros, simplemente su técnica específica consiste en oponerse al movimiento. Sucede lo mismo con la oposición filosófica contra Bergson. Abrazarse al movimiento o detenerlo: políticamente, se trata de dos técnicas de negociación completamente distintas. Para la izquierda, esto implica un modo nuevo de hablar. No se trata de ser convicente sino de ser claro. Ser claro es imponer los "datos", no únicamente de una situación, sino de un problema. Hacer visibles cosas que en otras condiciones no habrían podido verse. Acerca del problema de Caledonia, se nos ha dicho que durante algún tiempo este territorio se consideró como tierra de colonos, y que los canacos se habían convertido en una minoría en su propio

territorio. ¿A partir de qué fecha? ¿A qué ritmo? ¿Quién hizo eso? La derecha rechaza estas preguntas. Pero, si las preguntas tienen fundamento, al determinar los datos se expresa un problema que la derecha quiere ocultar. Porque, una vez que el problema se ha planteado, ya no puede eliminarse, y exigirá que la derecha misma cambie de discurso. Así pues, el papel de la izquierda, tanto si está en el poder como si no, es descubrir el tipo de problemas que la derecha desea ocultar a cualquier precio.

Por desgracia, parece que a este respecto puede hablarse de una auténtica impotencia informativa. La izquierda tiene, ciertamente, una buena excusa: los cuerpos de funcionarios y de mandos siempre han sido, en Francia, de derechas. Por mucha que sea su buena fe, por mucho que se esfuerzen en seguir el juego, no pueden cambiar su modo de pensar ni su modo de ser.

Los socialistas no tenían hombres que pudieran transmitir o al menos elaborar sus informaciones, sus maneras de plantear los problemas. Hubieran debido crear circuitos paralelos, circuitos adyacentes. Tenían necesidad de los intelectuales como intercesores. Pero todo lo que se intentó en este sentido fueron algunos contactos, amistosos pero muy vagos. Jamás se nos ha concedido el acceso al estado elemental de la cuestión. Pondré tres ejemplos muy diferentes: el catastro de Nueva Caledonia, quizás accesible en revistas especializadas, no se ha convertido en asunto del dominio público. En cuanto al problema de la enseñanza, se ha extendido la creencia de que la enseñanza privada es la enseñanza católica; no me ha sido posible saber la proporción de escuelas laicas dentro de la enseñanza privada. Otro ejemplo: desde que la derecha reconquistó un gran

número de ayuntamientos, se han suprimido los créditos para toda clase de empresas culturales, a veces grandes, pero muy a menudo pequeñas, locales, lo que resulta precisamente más interesante por el hecho de tratarse de empresas muy numerosas y muy pequeñas; no hay medio de obtener una lista detallada de ellas. La derecha no tiene este tipo de problemas porque ella tiene de antemano sus intercesores directamente dependientes. Pero la izquierda tiene necesidad de intercesores indirectos o libres, de otro estilo, siempre que ella lo posibilite. La izquierda tiene auténtica necesidad de eso que tanto se ha devaluado, a causa del Partido comunista, bajo el título de "compañeros de viaje", y ello es así porque la izquierda necesita que la gente piense.

#### LA CONJURA DE LOS IMITADORES

¿Cómo definir la crisis actual de la literatura? El régimen de los best-sellers es la rotación rápida. Muchos libreros tienden a convertirse en vendedores de discos que sólo se ocupan de productos incluidos en un repertorio suministrado por un top-club o un hit-parade. La rotación rápida constituye necesariamente un mercado de lo previsible: incluso lo "audaz", lo "escandaloso" y lo extraño se adaptan a las formas previstas por el mercado. Las condiciones de la creación literaria, que sólo puede desenvolverse en el elemento de lo inesperado, la rotación lenta y la difusión progresiva, son muy frágiles. Nos arriesgamos a que los Beckett o los Kafka del futuro, que no se parecerán ni a Beckett ni a Kafka, no encuentren editor y pasen desapercibidos. Como dice Lindon: "nadie nota la ausencia de un desconocido". La U.R.S.S. perdió su literatura sin que nadie se diese cuenta. Podemos felicitarnos por el

progreso cuantitativo y el aumento de las tiradas: esto no impide que los escritores jóvenes estén encorsetados en un espacio literario que no va a darles la posibilidad de crear. Se está desarrollando una monstruosa novela estández, hecha de imitaciones de Balzac, de Stendhal, de Céline, de Beckett o de Duras. Pero es que Balzac es inimitable, Céline es inimitable: se trata de sintaxis nuevas, de "inesperados". Lo que se imita es ya una copia. Los imitadores se imitan entre ellos, y de ahí procede su enorme capacidad de propagación, así como la impresión de que son mejores que sus modelos, ya que conocen la técnica o la solución.

Es terrible lo que sucede en "Apostrophes".<sup>1</sup> Se trata de un programa técnicamente muy logrado en cuanto a organización y encuadres. Pero también es la crítica literaria reducida a la nulidad, la literatura convertida en espectáculo de variedades. Pivot<sup>2</sup> no ha ocultado nunca que lo que verdaderamente le gusta es el fútbol y la gastronomía. La literatura se ha convertido en un concurso televisado. El verdadero problema de la programación televisiva es la invasión de los juegos. Es, como mínimo, inquietante que haya un público entusiasta, convencido de estar participando en una empresa cultural cuando observa cómo dos hombres compiten por formar una palabra de nueve letras. Están ocurriendo cosas insólitas acerca de las cuales ya el cineasta Rossellini lo dijo todo. Escuchemos atentamente: "El mundo actual es un mundo de una crueldad vana y excesiva. La crueldad consiste en violar la personalidad de la gente, obligarles a una confesión total y gratuita. Si se tratase de una confesión con miras a un fin

<sup>1</sup> Ver nota de la pág 124. *[N. del T.]*

<sup>2</sup> Presentador de "Apostrophes". *[N. del T.]*

determinado, lo aceptaría, pero se trata del ejercicio de un mirón, de lo que yo llamaría un vicioso, y eso es cruel. Creo firmemente que la crueldad es siempre una manifestación de infantilismo. Todo el arte actual se está haciendo cada vez más infantil. Todos tienen el loco deseo de ser lo más infantiles que sea posible. No digo "ingenuos", digo infantiles... En el arte actual sólo queda la lamentación o la crueldad, sin término medio: o uno se lamenta, o se hace un ejercicio absolutamente gratuito de pequeñas crudidades. Tómese como ejemplo toda esa especulación (llamemos a las cosas por su nombre) acerca de la incomunicabilidad y la alienación: no despierta en mí ternura alguna, sino que me da la impresión de una enorme complacencia... Y esto, como ya he dicho, es lo que me ha determinado a dejar de hacer cine..." Y esto mismo debería determinarnos a dejar de hacer entrevistas. La crueldad y el infantilismo son una prueba de fuerza incluso para quienes se complacen en ambas cosas y se las imponen a aquellos que desearían escapar de ellas.

#### LA PAREJA DESBORDADA

A veces parece como si la gente no pudiera expresarse. Pero, de hecho, no paran de expresarse. Como esas malditas parejas en las que la mujer no puede distraerse o estar cansada sin que el hombre le diga: "¿Qué te pasa? Exprésate...", ni tampoco el hombre sin que la mujer le diga..., etc. La radio y la televisión han desbordado a la pareja, la han dispersado por todas partes, y hoy estamos anegados en palabras inútiles, en cantidades ingentes de palabras y de imágenes. Le estupidez nunca es muda ni ciega. El problema no consiste en conseguir que la gente

se exprese, sino en poner a su disposición vacuolas de soledad y de silencio a partir de las cuales podrían llegar a tener algo que decir. Las fuerzas represivas no impiden expresarse a nadie, al contrario, nos fuerzan a expresarnos. ¡Qué tranquilidad supondría no tener nada que decir, tener derecho a no tener nada que decir, pues tal es la condición para que se configure algo raro o enrarecido que merezca la pena de ser dicho! Lo desolador de nuestro tiempo no son las interferencias, sino la inflación de proposiciones sin interés alguno. Lo que se denomina "el sentido de una proposición" no es más que el interés que suscita. No existe otra definición de sentido, el sentido es lo mismo que la novedad de una proposición. Podemos pasarnos horas escuchando a alguien sin encontrar nada que despierte el más mínimo interés... Por eso es tan difícil discutir, por eso jamás hay ocasión de discutir. No vamos a decirle a cualquiera: "Lo que dices no tiene ningún interés". Podemos decirle: "Es falso". Pero nunca se trata de que sea falso, simplemente es estúpido o carece de importancia. Ya se ha dicho mil veces. Las nociones de importancia, de necesidad, de interés, son infinitamente más decisivas que la noción de verdad. No porque ocupen su lugar, sino porque miden la verdad de lo que decimos. Incluso en la matemática: Poincaré decía que muchas teorías matemáticas no tienen ninguna importancia, carecen de interés. No decía de ellas que fuesen falsas sino algo peor.

#### EDIPO EN LAS COLONIAS

Es posible que los periodistas tengan una parte de responsabilidad en esta crisis de la literatura. Es obvio que siempre los periodistas han escrito libros. Pero, cuando lo

hacían, se introducían en otra forma diferente de la del diario, se convertían en escritores. La situación ha cambiado, porque el periodista ha llegado a convencerse de que la forma libro le pertenece de pleno derecho, de que no cuenta ningún trabajo llegar a esta forma. Inmediatamente, el cuerpo periodístico ha conquistado la literatura. De ahí una de las figuras de la novela estándar, algo así como *Edipo en las colonias*, los viajes de un reportero, incluyendo su búsqueda personal de mujeres o de padres. Esta situación repercutió sobre todos los escritores: el escritor ha de convertirse en periodista de sí mismo y de su obra. En el fondo, todo queda entre el periodista-autor y el periodista-crítico, y el libro no es más que un testigo que ambos se pasan, apenas necesario. Porque el libro no es más que un resultado de experiencias, de actividades, de intenciones, de finalidades que se despliegan en otro lugar. Se ha convertido él mismo en un registro. Así que todo el mundo parece llevar un libro dentro (y se siente como si lo llevase), a poco que tenga un empleo o simplemente una familia, un padre enfermo, un jefe abusivo. Cada uno tiene su novela en su familia o en su profesión... Se ha olvidado que la literatura implica, para todo el mundo, una búsqueda y un trabajo muy especial, una intención creadora específica que sólo puede tener lugar en la propia literatura, que no se encarga para nada de recibir los residuos directos de las actividades o intenciones de otra naturaleza. Es la "secundarización" del libro, bajo la máscara de promoción mercantil.

#### SI LA LITERATURA MUERE, MORIRÁ ASESINADA

Quienes no han leído ni comprendido a McLuhan pueden pensar que es natural que lo audiovisual sustituya

al libro, ya que comporta tantas potencialidades creativas como la difunta literatura u otros medios de expresión. Pero esto es falso. Si lo audiovisual sustituye al libro, esto no sucederá como si un medio de expresión rival superase a otro, sino como consecuencia de un monopolio ejercido por unas formaciones que estrangulan las posibilidades creativas del propio medio audiovisual. Si la literatura muere, morirá forzosamente de muerte violenta, será un asesinato político (como en la U.R.S.S., aunque nadie se haya dado cuenta). No se trata de comparar géneros. La alternativa no se da entre la literatura escrita y lo audiovisual, sino entre las potencias creadoras (tanto en lo audiovisual como en la literatura) y el poder de domesticación. Es dudoso que lo audiovisual pueda alcanzar sus condiciones de creatividad si la literatura no consigue salvar las suyas. Las posibilidades creativas pueden ser muy diferentes según el modo de expresión que consideremos, pero no por ello dejan de comunicarse en la medida en que deben oponerse en conjunto a la instauración de un espacio cultural de mercado y conformidad, es decir, de "producción para el mercado".

#### EL PROLETARIADO JUEGA AL TENIS

El estilo es una noción literaria. Es una sintaxis. Se habla, no obstante, de estilo en las ciencias, donde no hay en absoluto sintaxis. O en los deportes. Hay estudios muy avanzados sobre los deportes, que yo apenas conozco, pero que quizás sirven para mostrar que el estilo es la novedad. Sin duda, los deportes tienen un aspecto de escala cuantitativa marcado por los "records" y apoyado en el perfeccionamiento de los aparatos, del calzado, de

las pétigas... Pero también hay mutaciones cualitativas o de ideas, mutaciones que son una cuestión de estilo: el paso de la tijereta al rodillo ventral, al Fosbury flop; el modo en que en el salto de vallas ha dejado de rodear el obstáculo para dar paso a una zancada más larga. ¿Por qué no empezar por aquí? ¿Por qué habría que comenzar por hacer una historia determinada por los progresos cuantitativos? Todo estilo nuevo no implica tanto un nuevo "golpe" como un encadenamiento de posturas, es decir, un equivalente de la sintaxis que se realiza sobre la base de un estilo anterior pero que rompe con él. Las mejoras técnicas no son eficaces a menos que sean admitidas y seleccionadas por un estilo nuevo que no determinan por sí mismas. Por eso son tan importantes los "inventores" en los deportes, son los intercesores cualitativos. Por ejemplo, el tenis: ¿cuándo surgió esa manera de devolver el servicio en la que la pelota devuelta cae a los pies del adversario que está subiendo hacia la red? Creo, aunque no tengo seguridad de ello, que se debe a un gran tenista australiano de antes de la guerra, Bromwich. Es evidente que Borg ha inventado un estilo nuevo que abrió el tenis a una suerte de proletariado. En tenis como en otras cosas, hay inventores: MacEnroe es un inventor, es decir, un estilista, ha introducido en el tenis posturas egipcias (su servicio) y reflejos de Dostoyevski ("si te pasas el tiempo golpeandote la cabeza contra las paredes, la vida se torna imposible"). Después, puede ser que los imitadores lleguen a vencer a los inventores, a hacerlo mejor que ellos: son los best-sellers de los deportes. Borg ha engendrado una raza de oscuros proletarios, MacEnroe puede ser vencido por un campeón cuantitativo. Se dirá que los que copian se benefician de un movimiento que ellos no han creado, pero que son aún más fuertes que los creados-

res, y las federaciones deportivas demuestran ostensiblemente su ingratitud frente a los inventores que les permiten vivir y prosperar. Pero esto no significa nada: la historia de los deportes pasa por estos inventores, que constituyen en cada momento lo inesperado, una nueva sintaxis, las mutaciones: sin ellos los progresos puramente tecnológicos sólo serían cuantitativos, sin importancia ni interés.

#### SIDA Y ESTRATEGIA MUNDIAL

Un problema muy importante de la medicina es el de la evolución de las enfermedades. Ciertamente, aparecen nuevos factores externos, nuevas formas microbianas o virales, así como nuevos datos sociales. Pero también importa la sintomatología, los grupos de síntomas: en un espacio de tiempo breve, los síntomas no se agrupan del mismo modo, se han aislado enfermedades que anteriormente se distribuían en otros contextos. La enfermedad de Parkison, la de Roger, etc., suponen grandes cambios en las agrupaciones de síntomas (algo así como una sintaxis de la medicina). La historia de la medicina es la historia de estas agrupaciones que, como en el caso anterior, son posibles gracias a los medios técnicos, pero que no están determinadas por ellos. ¿Qué ha sucedido en este campo después de la guerra? El descubrimiento del "stress", donde la enfermedad no ha sido engendrada por un "agresor", sino por reacciones de defensa no específicas que se desbocan o se agotan. Tras la guerra, las revistas de medicina se llenaron de discusiones sobre el stress de las sociedades modernas y el nuevo reparto de las enfermedades que podía suponer. Más recientemente, se han

descubierta enfermedades de la autoinmunidad, las enfermedades de sí mismo: mecanismos de defensa que ya no reconocen a aquellas células del organismo de las que se les supone protectores o agentes externos que hacen que estas células sean incapaces de distinguirlos. El SIDA se inserta entre estos dos polos, el del stress y el de la autoinmunidad. Quizá nos estamos encaminando hacia enfermedades sin médico ni enfermo, como dice Dagonet en su análisis de la medicina actual: hay imágenes más que síntomas, y portadores más que enfermos. Esto no resolverá los problemas de la Seguridad Social, pero también es inquietante en otros dominios. Es notorio el hecho de que este nuevo tipo de enfermedad coincide con la política o la estrategia a nivel mundial. Se nos dice ahora que los riesgos de una guerra no proceden únicamente de un presunto agresor externo específico, sino de un error o de una falla en nuestros sistemas de defensa (de ahí la importancia de una fuerza atómica bien dominada...). Nuestras enfermedades responden al mismo esquema, o bien la política nuclear corresponde a nuestras enfermedades. El homosexual corre el riesgo de convertirse en el agresor biológico externo, así como las minorías o los refugiados desempeñan el papel de enemigo cualquiera. Es otra razón más para exigir un régimen socialista que rechace esta doble imagen de la enfermedad y de la sociedad.

Tenemos que hablar de la creación como si trazase su camino entre dos imposibilidades... Kafka explicaba: la imposibilidad de hablar alemán para un judío checo, la imposibilidad de hablar checo, la imposibilidad de no hablar. Pierre Perrault ha recuperado este problema: imposibilidad de no hablar, de hablar inglés, de hablar francés. La crea-

ción tiene lugar en esos estrangulamientos. Incluso en una determinada lengua, en francés por ejemplo, una nueva sintaxis supone una lengua extranjera en el interior de la lengua. Si un creador no se encuentra atenazado por un conjunto de imposibilidades, no es un creador. Creador es aquel que se crea sus propias imposibilidades al mismo tiempo que crea lo posible. Como MacEnroe, encontrará la solución golpeándose la cabeza. Hay que darse contra la pared porque sin ese conjunto de imposibilidades no será posible hallar la línea de fuga, la salida que implica la creación, esta potencia de lo falso que constituye la verdad. Hay que escribir de forma líquida o gaseosa, precisamente porque la percepción normal y la opinión ordinaria son sólidas, geométricas. Es lo que hizo Bergson en filosofía, lo que James o Virginia Woolf hicieron con la novela y Renoir en el cine (así como el cine experimental, que ha llegado muy lejos en la exploración de los estados de la materia). No se trata de abandonar la tierra, sino de devolverse tan terrestre como para inventar las leyes de los líquidos y los gases de los que depende la tierra. El estilo tiene, pues, necesidad de mucho silencio y de mucho trabajo para conseguir fabricar una turbulencia que, después, se lanzará como una cerilla perseguida por los niños en las aguas de un arroyo. Porque un estilo no se hace componiendo palabras, combinando frases o utilizando ideas. Hay que abrir las palabras, hendir las cosas para extraer de ellas los vectores de la tierra. Todo escritor, todo creador es una sombra. ¿Cómo hacer la biografía de Proust o de Kafka? Cuando se escribe, la sombra es anterior al cuerpo. La verdad es la producción de existencia. No está en la cabeza, es algo existente. El escritor emite cuerpos reales. En el caso de Pessoa, se trata de personajes imaginarios, pero sólo hasta cierto punto, ya que él les da una

escritura y una función. Pero él nunca hace en absoluto lo que hacen sus personajes. En la literatura, no es posible llegar muy lejos con el sistema: "He visto mucho, he viajado mucho", en el que el autor hace primero las cosas y después las relata. El narcisismo de los autores es odioso, ya que no puede haber narcisismo de las sombras. Así se acaba la entrevista. Lo grave no es que alguien tenga que atravesar el desierto, si tiene tiempo y paciencia, lo grave es que los escritores jóvenes han nacido en el desierto, que corren el riesgo de que su empresa fracase antes de intentarla. Y sin embargo... es imposible que no nazca esa nueva estirpe de escritores que ya está ahí, enfrentada al trabajo y al estilo.

*L'Autre Journal*, n.º 8,  
Octubre de 1985, entrevista con  
Antoine Dulaure y Claire Parnet.

### 13. SOBRE LA FILOSOFÍA

— Ha publicado usted un nuevo libro: *El pliegue. Leibniz y el Barroco*.<sup>1</sup> ¿Podría reconstruir el itinerario que le ha conducido desde un estudio sobre Hume (Empirismo y Subjetividad, 1953)<sup>2</sup> hasta este actual acerca de Leibniz? Siguiendo la cronología de sus libros, se diría que, tras una primera etapa consagrada a trabajos de historia de la filosofía, que culmina quizás en el *Nietzsche*<sup>3</sup> (1962), usted ha elaborado, primero en *Diferencia y repetición*<sup>4</sup> (1969), y después en los dos volúmenes de *Capitalismo y esquizofrenia* (1972 y 1980), escritos con Félix Guattari, una filoso-

<sup>1</sup> Trad. cast. J. Vázquez y U. Larraceleta. Ed. Paidós, Barcelona, 1989. [N. del T.]

<sup>2</sup> Trad. cast. H. Acevedo. Ed. Granica, Barcelona, 1978. [N. del T.]

<sup>3</sup> *Nietzsche et la philosophie*, Presses Universitaires de France, París. Trad. cast. C. Artal, *Nietzsche y la filosofía*. Ed. Anagrama, Barcelona, 1971. [N. del T.]

<sup>4</sup> Trad. cast. A. Cardín. Ed. Júcar, Madrid, 1988. [N. del T.]

2.

Søren Andreasen and Lars Bang Larsen:  
“The Middleman: Beginning to Think about Mediation”

(Originally published in Paul O'Neill (ed.): *Curating Subjects*.  
Open Editions, London 2007.)

The mediation that communicates the work is, in principle, total.

Hans-Georg Gadamer,  
*Truth and Method*, 1960

### The Middleman: Beginning to Think about Mediation

With an idealistic critical approach, we set out to describe 'the means of production', with view to analysing divergent models of artistic activity from the last 30 years. Unsurprisingly, in the end we didn't get very far. We were struck by our inability to describe the basic structures of contemporary art production, and the concepts of materials, tools, work and value.

By revising existing notions of production through a focus on mediation, we began to examine how objects are altered and transformed during the processes of exchange. Eventually, we went in search of the flow of production with the purpose of reading the subject who mediates — the mediator, the intermediary, or what we propose to call here the middleman. This is an investigation motivated by self-interest as a way of conceptualising what we do as producers, consumers and communicators of art. We wish to question the mechanisms through which acts, ideas and products are authorised: how is art made, and for whom is it produced? How is it recognised and made credible through mediation?

The figure of the middleman is typically seen as a conformist, parasitical agent responsible for short-circuiting authenticity. The middleman has an aura of mediocrity. The middleman is average, and a suspect character. There is always the risk that he knows more than he should and that he feathers his own nest. In other words, the middleman has an opaque presence in social space. In his text from 1963 "A Revolutionary Proposal: Invisible Insurrection of a Million Minds", the Scottish novelist and situationist Alexander Trocchi called for an empowerment of the intelligentsia through the takeover of universities and other knowledge-producing institutions. He writes: "Our first move must be to eliminate the brokers".<sup>1</sup> For Trocchi, "Cutting out the middleman" became a means of accelerating cultural transformation. Similarly, in the late 1960s, Joseph Kosuth argued that conceptual art should eliminate the role of the art critic. By using text as the primary medium for art, unmediated relations were now possible between work and viewer, without the interference of commentary.

---

1 [www.notbored.org / invisible.html](http://www.notbored.org/invisible.html)

In other words, mediation represents all that modernism hated about modern life. There was not much to choose between mediation and alienation. In his seminal book *Inside the White Cube* (1976), Brian O'Doherty writes:

[It is inescapably modern that] alienation may now be a necessary preface to experience... much of our experience can only be brought home through mediation. ...In most areas of experience there is a busy traffic in proxies and surrogates ...as with other mediated experience, "feeling" is turned into a consumer product.<sup>2</sup>

Is the mediator, or the figure of the middleman, as bad as modernism wanted us to believe, and as insidious as neo-liberalism makes them appear? Gilles Deleuze thought differently. In an interview from 1985 called "Mediators", he challenges contemporary thought to intervene in or connect to what is already there. What is important, he says, is not to be the origin of an effort or to ponder eternal values, but instead to participate in movements: to put ideas into orbit and to get caught up in perpetual motion. He also urges modern thinkers to stop being custodians and to "get into something". For Deleuze, movement/flow is creation itself, and the mediator embraces movement in order to keep the world open and alive.

Mediators are fundamental. Creation's all about mediators. Without them nothing happens. They can be people — for a philosopher, artists or scientists; for a scientist, philosophers or artists — but things too, even plants or animals (...). Whether they are real or imaginary, animate or inanimate, you have to form your mediators. It's a series. If you're not in some series, even a completely imaginary one, you're lost. I need my mediators to express myself and they'd never express themselves without me: you're always working in a group, even when you seem to be on your own.<sup>3</sup>

But 'mediation' is a concept that is already contested by its different significations. It is typically taken to mean conflict management, as when an impartial expert such as Kofi Annan steps in to mediate a high-level military or political confrontation. It also signifies

<sup>2</sup> Brian O'Doherty: *Inside the White Cube. The Ideology of the Gallery Space*, University of California Press, London 1986, pp. 52–53.

<sup>3</sup> Gilles Deleuze: "Mediators". In: *Negotiations 1972–1990*, Columbia University Press, New York 1990, p. 125.

organisational development or restorative justice. It remains uncertain what charge the term has when it is used in an art context: how much significance is retained from that of conflict management related to the hermeneutical term *Vermittlung*, which signifies mediation in the sense of interpreting a given object with a view to communicating it? What kind of 'mediation' is at stake in the work of artists and curators — conflict management or *Kunstvermittlung*?

By reconsidering the grey areas of mediation, we propose to explore the term 'middleman' rather than 'mediator'. As already suggested, 'mediator' is an imprecise term that risks giving 'the intermediary' the benefit of the doubt through its heroic connotations. In spite of its inescapable sexism, 'middleman' is useful to explore because it denotes a subject unaccounted for in discussions of the significance and the potential concepts of mediation. We put forward the 'middleman' because it denotes a supplementary subjectivity or a subject who is out of place, and because of its usage by French historian Fernand Braudel, which we shall discuss in more detail.

The question is why do we tend to instinctively mistrust the middleman. Are we right or wrong to be suspicious? What is the potential of the middleman? The figure of the midwife has been a staple of Western philosophy since Socrates, as someone who helps give birth to knowledge, so is it because of the metaphorical charge of the pedagogical midwife that we find him or her more worthy of trust than the middleman?

### The Historical Rise of the Middleman

For Fernand Braudel the 'middleman' is a key agent in the development of capitalism. He sets out to make a historical investigation of the influence of economic activity on everyday life and vice versa — a work that lasted 25 years and materialised in three huge volumes called *Civilisation and Capitalism*, which was published in the mid-1970s.

Braudel's focus of attention is the market economy: i.e. the origin and possible end of market economy and the rise of capitalism. The basis is the elementary markets, which simply link production and consumption:

[The elementary markets] form a frontier, a lower limit of economy. Everything outside the market has only "use

value"; anything that passes through the narrow gate into the marketplace acquires "exchange value."<sup>4</sup>

Nothing passes through the narrow gate into the marketplace by itself. The transformation from use value to exchange value involves a deliberate action and 'a someone'. Braudel pays a lot of attention to this agent of the market economy, which corresponds to our interest in 'the subject who mediates': the agent of exchange, linkage and transformation.

Only if he crosses the frontier into the elementary market is the individual, or "agent," included in the exchange, in what I have called economic life, in order to contrast it with material life and also in order to distinguish it from capitalism [...].<sup>5</sup>

The ability to cross the frontier of the marketplace is a precondition of participation in economic life. At the elementary marketplace, producers and consumers link up directly to exchange goods and services but gradually the marketplace is divided into two levels: a lower one, which comprises markets, shops, and peddlers, and an upper one, which includes fairs and bourses. This development of specialisation and hierarchy within the marketplace is a precondition of capitalism, which according to Braudel is a different activity from market economy. The rise of capitalism takes place outside the marketplace – at the outskirts of every market town:

From time to time three people [...] are involved [in the exchange]; that is, an intermediary, a third man, appears between the client and the producer. This dealer can, when the occasion arises, upset or dominate the market and influence prices by stockpiling goods; even a small retailer can flout the law and deal with peasants as they enter the town, purchasing their goods at a lower price, then selling them in the market.<sup>6</sup>

This third man, this intermediary, agent, or dealer, operating at the outskirts of every market town, breaks off relations between producer and consumer, eventually becoming the only one who

<sup>4</sup> Fernand Braudel: *Afterthoughts on Material Civilization and Capitalism*. John Hopkins University Press, Baltimore 1977, p. 17.

<sup>5</sup> Ibid. pp. 17–19.

<sup>6</sup> Ibid. p. 50.

knows the market conditions at both ends of the chain. He literally establishes a 'super-market' transforming both use value and exchange value into capital value – doing so by representing and speculating in the interests and needs of producers and consumers and thus regulating the link between the market and everyday life. Braudel calls this type of economic activity 'opaque' as the transparent exchange of the elementary marketplace is transformed into a 'sphere of circulation' that escapes the regulation, control and competition of the market economy.

Capitalist economy is about regulating and controlling access to the market – eventually becoming itself the only available passage between the market and everyday life. A passage that is materialised as a 'sphere of circulation' – a super-market – which brings to mind Henri Lefebvre's statement that capitalism, like an artificial intelligence, has learned to survive its crisis through the consumption and production of social space.

This very rough résumé of Braudel's history of economics is obviously a tendentious means of reflecting upon our own pursuit of the 'middleman'. Two aspects of Braudel's theory fuelled our discussions: first of all, he detects and describes the rise to power of the intermediary agency who not only breaks up the relations between consumers and producers but takes over the relations itself. And secondly, how this takeover is actually situated in the various spheres of circulation that represent and speculate in the needs and interests of consumers and producers.

When we read the subject who mediates – the middleman – we take it as a precondition that contemporary art is produced, consumed, and communicated in a capitalist society, what Guy Debord calls "bureaucratic capitalism" in his *Comments On The Society Of The Spectacle* (1988). This historical situation was also foreseen by Braudel who claimed that "Capitalism only triumphs when it becomes identified with the state, when it is the state" and more recently, it is directly proclaimed as the current political agenda named 'The Third Way', which has the integration of state and economy as its big vision.<sup>7</sup>

#### Curating's Crisis of Representation

Braudel's mediating subject is the archetypal intermediary who is not equivalent to the market but controls access to it. In this way

<sup>7</sup> Ibid. p. 6

middlemen have worked for centuries at the ringside of the marketplace, floating prices and fixing exchange rates. It could be argued that the development of capitalism and its technologies are reflected at any given time in intermediary subjectivity. A contemporary incarnation is the spin-doctor, for example, whose intervention in the market of mass-communicated images makes political events difficult to verify empirically.

It should be added that the intermediary is not necessarily a capitalist agent. The traditional revolutionary subject becomes a middleman in spite of herself by being an intermediary identified with a utopian view or a desire for a different socio-political order: not because of the real political hustle it takes to usher in utopia or social change, but simply because the intention of taking over the means of production in order to build a better future for the people in itself is an act of representation.

It is therefore futile to speculate about the possible elimination of mediation and intermediaries à la Joseph Kosuth. Instead, we must zoom in on intermediary subjectivity and try to analyse it. The art field offers an extensive palette of ‘mediating functions’, which take part in the production of art. This involves all the usual suspects of course, with the dealer as the art world equivalent of Braudel’s middleman, but in different ways the artist herself and arguably the beholder as well. In the following, we will focus on another significant mediating subject – the curator – who operates with global cultural capitalism as the backdrop for her activities.

It is sometimes said – and more often implied – in discussions about curating that it is a ‘reactive profession’. Bearing in mind that any mode of authorship is a complex and variable function of discourse, and as such cannot be isolated from the apparatuses of representation surrounding it, it doesn’t seem tenable to depict curating in this way. First of all, to describe it as reactive changes the role of the curator from that of the public intellectual to that of the purely professional agent. Secondly, to qualify the curator as ‘reactive’ implies orthodoxies that determine the artistic function as being primary, positing artistic work as the primal scene.

Curating sometimes appears to be a self-conscious profession. Contemporary artists are often expected, for the right reasons, to speak on their own behalf. They are asked to explain themselves and what they do. If the artist’s work is ‘incomprehensible’ it is because she is a struggling intellect. If art is a fraud it is because it reveals that all of our capitalist culture is a fraud. Above all, it is pretty clear what the artist does, because the artwork is signed. The classic Philistine questions as to ‘what is art supposed to look like?’ or ‘What does it mean?’ are, in the case of the curator,

displaced towards her own agency and subjectivity: ‘What is a curator?’ It is a question that doesn’t make sense, because the curator is not something; the curator does something. There is no ontology of the middleman: she is a performative and exemplary agent, acquiring subjectivity in and by the act of mediation.

If it is correct that the curatorial voice is one that chases the subject of its enunciation, it is unsurprising that discourse(s) on curating are rather elusive – at the same as they typically deal with highly specific pragmatic issues (budgets, deadlines, names, and places). This sounds paradoxical, but perhaps comes down to mobility as one of the parameters of curatorial work: mobility denotes a culture in which knowledge is secondary to the accumulation of events in experience (*Erlebnis*).

However, this is not so different from the work of the itinerant artist, but the work of the artist belongs to a different economy of representation. For example, why is the monographic catalogue on the work of the curator the exception when for artists it is the rule? The idea of a curator’s catalogue may seem redundant to many. It is a banal observation, but perhaps symptomatic of the difficulties we have with representing the curatorial signature. The ‘curator’s monographs’ that exist typically filter curatorial work through text about art, architecture, design etc. rather than discussions about the production of space or about the curator as an authorial subject. For example, curators do not publish a book about their work in which they invite critics to comment, as is the case with the artist’s monographic catalogue.<sup>8</sup>

Let us stay with the question of writing. In the words of English curator Andrew Renton, there are only few examples of rigorous discourse on curating. Renton proposes that the best way to represent curating might be to explore *around* curating. He cites as an example that Hans Ulrich Obrist’s theoretical solution to writing is the interview, “a theoretical route that is a discourse with many people.”<sup>9</sup> That is, a kind of writing-in-progress, an infinite conversation.

Renton further states that curating is about “seeing where the creative act can possibly go... and we don’t know where it can go”.

---

8 For “curator’s monographs” see for example *Hans-Ulrich Obrist: Prefaces 1991–2005*. Lukas & Sternberg, New York 2006; Hou Hanru: *On The Mid-Ground. Selected texts edited by Yu Hsiao-Hwei*. Timezone 8, Hong Kong 2002; and the posthumous Harald Szeemann: *The Exhibition As Fine Art*. Hatje Cantz, Ostfildern 2006.

9 “A Conversation Between Andrew Renton, Sabine Brümmer and Sophie von Olfers”. Arco News 2005, Madrid, p. 33.

To Renton, the curatorial obligation to be closely involved in processes further complicates or even eliminates the act of writing, because you are trying “to keep track of what’s unknown... the minute you write it down on paper, it would be redundant almost that second”.<sup>10</sup> You could argue that exhibition making is a form of writing too: but a form of writing with visual, spatial properties, and one whose further existence always hinges on its reception and “translation” into academic or critical text. So while there is an abundant production of text in the art world, it would seem that writing rarely appears as curatorial practice.

In the lecture “Everything is In-between”, Hans-Ulrich Obrist talks about how curators in the past have reached out from the art system and have pioneered the inclusion of other cultural fields in their work. In what he calls “curatorial positions of in-betweenness” it is striking how he qualifies his argument with figures of speed and instability. He talks about elasticity, transformation, dynamics, oscillation, mobility and mutation.<sup>11</sup> There seems to be no standing still.

Of course, it is quite justifiable to say that we don’t know how curatorial practice will develop, especially since, as Renton argues, it is a discipline still in its infancy. Moreover, the courage to fight for a radical openness in terms of outcome is a badly needed perspective in any kind of humanistic research. However, this does not tell us why the symptom of the curatorial text is a focus on the unpredictable and the unstable: the curator may be an unformed subject, but she is also a highly operational one. One conclusion would be that curating refutes its own description through the ‘speed of art’.

It is significant in this respect that Obrist call his historical precursors mediators rather than curators. As mentioned above, the term ‘mediator’ has rather heroic connotations, implying a neutral and resourceful individual who intervenes in an existing conflict situation with high-level troubleshooting, in order to restore order. There is a major difference between ‘intermediary’ and ‘mediator’. The intermediary lies low and is not supposed to appear, whereas the mediator’s success is determined in great measure by her public authority in matters where consensus is sought. So why is the curator described as a mediator and not as an intermediary, or better still, why is the curator not seen as an interlocutor, or as one who participates in movements (with all the political implications of that term)?

---

10 Ibid. 3.

11 [www.thing.net/eyebeam/msg00373.html](http://www.thing.net/eyebeam/msg00373.html)

Fernand Braudel claims that capitalism only succeeds when everything is ready for it to take over, just like the middleman who starts operating at the outskirts of the elementary market and inserts hierarchies within it. But maybe several middlemen can function as intermediaries for one another and create delays and diversions inside the spheres of circulation? To put it polemically: to start making conflicts instead of solving them, to see how ideas collide rather than create consensus? Here it is interesting to link to Jacques Rancière’s notion of ‘in-betweenness’ as political subjectification. Subjectification, he writes,

Is the formation of a one that is not a self but is the relation of a self to an other... [a] subject is an outsider, or more, an in-between... Political subjectification is the enactment of equality – or the handling of a wrong – by people who are together to the extent that they are between. It is a crossing of identities, relying on a crossing of names: names that link... a being to a nonbeing or a not-yet-being.<sup>12</sup>

On the face of it this sounds like another way of saying “we don’t know where it can go”. Arguably Rancière and Renton are alluding to a related set of problems: the ‘being-in-process’ of curating could be seen as a crossing of identities where ‘difference’ shares a desire for resistance to that which could bring processes of betweenness to completion. However the bottom line is that globalised culture’s reproduction of itself issues a formidable challenge for us to develop discursive tools with which we can pick up, qualify and interpret forms of being still to come.

One might argue that to place artist and curator side by side as intermediaries ultimately levels out the difference between the two, thereby opening up claims that the curator is also an artist. She probably isn’t, but that is not the point; this is basically the equivalent of asking ‘what is art?’ That is, whether we talk about the art object or communicative roles in art, ontological criteria that claim to be capable of installing privileged access to historical truths is unproductive. Similarly positions which are optimised through capital’s spheres of circulation (for example by employing managerial paradigms on the making and communication of art) always run the risk of bringing processes of ‘in-betweenness’ towards some form of closure.

---

12 Jacques Rancière: “Politics, Identification, and Subjectivation.” October 61 (Summer 1992), New York, p. 60–61.

A critical and hermeneutical work that deliberates art's transformative power needs to address the experiences of art making, communication and spectatorship in a way which allows for different levels of experience to be synchronised not only between artists, curators and critics, but in the wider representational spaces we inhabit as citizens. This could be a point of entry into a more productive discussion about the making and communication of art today.

A middleman's business  
is to make himself a  
necessary evil.

William Gibson,  
*Neuromancer*, 1984

*The Critical Mass of Mediation* is the first publication in a series of theoretical writings that invites theorists and artists to reflect on the conditions and developments of contemporary art.

CURRENT ISSUE:

#1 Søren Andreasen & Lars Bang Larsen

Editors:	Søren Andreasen, Lars Bang Larsen
Graphic Design:	Louise Hold Sidenius
Proofreading:	James Manley
Bookbinding:	Förlagshuset Nordens grafiska
Print:	Københavnske Officin: Riso V8000
Typesetting:	Vingaards Officin (cover): Heidelberg cylinder by Orla Frederiksen
Paper:	Vingaards Officin (cover): Intertype C4 by Louise Hold Sidenius
Fonts:	Munken Print white 15
Edition:	Concorde 10 pt, Helvetica neue 400 copies

The authors would like to thank all who have read and commented, and the artists for permitting the reproduction of their work.

Published by Internationalistisk Ideale  
Copenhagen, Denmark, 2014  
2. edition

©Internationalistisk Ideale and the authors  
[www.ideale.dk](http://www.ideale.dk), [internationalistisk@ideale.dk](mailto:internationalistisk@ideale.dk)

The publication is sponsored by the  
Danish Arts Council Committee for Visual Arts

La mediación que se propaga en el trabajo es, en principio, total.

Hans-Georg Gadamer, *Verdad y método I* (1960)

### El intermediario

Empecemos a hablar de mediación

Søren Andreasen y Lars Bang Larsen

Desde una perspectiva crítica idealista nos dedicamos a describir 'los medios de producción', con foco en el análisis de modelos divergentes de actividad artística de los últimos treinta años. Como era de esperarse, no llegamos demasiado lejos. Al fin, nos encontramos con el límite de nuestra falta de habilidad para presentar un esquema de las estructuras básicas de la producción artística contemporánea y de los conceptos relativos a los materiales, las herramientas, la obra y el valor.

Al revisar las nociones de producción existentes a través de la lente de la mediación, logramos examinar cómo los objetos resultan alterados y transformados durante el proceso de intercambio. Eventualmente, nos acercamos al flujo productivo con el propósito de identificar al sujeto que media: el mediador, el intermediario, o lo que aquí proponemos denominar el intermediario. Esta investigación está motivada por el interés propio, como una manera de conceptualizar lo que hacemos como productores, consumidores y divulgadores del arte. Pretendemos poner en cuestión los mecanismos por los cuales se validan actos, ideas y productos: ¿cómo se hace arte, y para quién se lo produce? ¿Cómo es reconocido y acreditado a través de la mediación?

La figura del intermediario es vista típicamente como la de un conformista, un agente parasitario responsable de provocar cortocircuitos en la autenticidad. El intermediario tiene un aura de mediocridad. Es un hombre común, un personaje sospechoso. Existe siempre el riesgo de que sepa más de lo que debería y de que se ocupe sólo de su beneficio. En otras palabras, el intermediario es una presencia opaca en la esfera social. En su texto de 1963, "Una propuesta revolucionaria: la insurrección invisible de un millón de mentes", el novelista y situacionista escocés Alexander Trocchi llamó a la *intelligentsia* a empoderarse a través de la toma de las universidades y otras instituciones de producción de conocimiento. Escribió Trocchi: "Nuestra primera acción debe ser acabar con los negociadores".<sup>1</sup> A su entender, "deshacerse de los mediadores" era un medio para acelerar el cambio cultural. De manera similar, a fines de la década de 1960 Joseph Kosuth sostuvo que el arte conceptual debía eliminar la función del crítico de arte, ya que utilizar el texto como el medio artístico principal hace posible la relación directa entre obra y observador, sin interferencias ni comentarios.

En otras palabras, la mediación representa todo lo que la modernidad detestaba de la vida moderna. No había mucho para elegir entre mediación y alienación. En su seminal libro *Dentro del cubo blanco* (1976), Brian O'Doherty escribe:

[Es inevitablemente moderno que] la alienación sea ahora un prefacio necesario de la experiencia... buena parte de nuestra experiencia nos llega sólo a través de la mediación... En casi todas las áreas de la experiencia existe un tráfico constante de delegados y sustitutos... y como en otras experiencias mediadas, el "sentimiento" se convierte en un producto para el consumo.<sup>2</sup>

¿Es la figura del intermediario tan mala como la modernidad quiso hacernos creer, y tan insidiosa como nos la muestra el neoliberalismo? Gilles Deleuze pensaba otra cosa. En una entrevista de 1985 titulada "Mediadores", Deleuze desafió la noción contemporánea de intervenir en, o conectarse con, lo que ya está allí. Lo importante, dice el autor, no es ser el origen de un esfuerzo o ponderar valores eternos, sino tomar parte en iniciativas: poner a orbitar ideas e involucrarse en el movimiento perpetuo. También convoca a los pensadores modernos a dejar de ser custodios y "dedicarse a algo". Para Deleuze, el movimiento/flujo es en sí mismo creación, y el mediador abraza la movilidad para mantener al mundo vivo y abierto.

Los mediadores son fundamentales. La creación tiene mucho que ver con ellos. Sin mediadores no sucede nada. Pueden ser personas –para un filósofo, artistas o científicos; para un científico, filósofos o artistas–, pero también pueden ser cosas, e incluso plantas o animales (...). Ya sean reales o imaginarios, animados o inanimados, uno debe crear sus mediadores. Es una serie. Si uno no está implicado en alguna serie, aunque sea una completamente imaginaria, está perdido. Yo necesito a mis mediadores para expresarme a mí mismo y ellos jamás se expresan a sí

1 [www.notbored.org/invisible.html](http://www.notbored.org/invisible.html)

2 Brian O'Doherty: *Dentro del cubo blanco. La ideología del espacio expositivo*.

mismos sin mí: siempre trabajamos en grupo, aun cuando lo hacemos por cuenta propia.<sup>3</sup>

Pero 'mediación' es un concepto en disputa por causa de sus significados distintos. Normalmente se lo emplea para aludir al manejo de un conflicto, como cuando un experto imparcial como Kofi Annan se dispone a mediar en un asunto militar de alto nivel o una confrontación política, y también remite al desarrollo de una organización o a la reparación de un daño por vía legal. Sin embargo, las implicancias del término son inciertas cuando se lo utiliza en el contexto del arte: ¿cuánto resta en él del significado de administración de un conflicto en relación al concepto hermenéutico de *Vermittlung*, que significa mediación en el sentido de interpretar un objeto dado en función de comunicarlo? ¿Qué clase de 'mediación' se pone en juego en el trabajo de artistas y curadores: manejo de un conflicto o *Kunstvermittlung*?

Aquí nos proponemos explorar el término 'intermediario', en vez del de 'mediador', teniendo en cuenta las zonas grises de la mediación. Como ya sugerimos, 'mediador' es un término impreciso que implica el riesgo de dotar al 'intermediario' del beneficio de la duda que se deriva de sus connotaciones heroicas. En este sentido, 'intermediario' resulta útil porque denota un sujeto no tomado en cuenta en los debates sobre los sentidos y las potenciales concepciones de la mediación. Abogamos por la denominación de 'intermediario' porque denota una subjetividad suplementaria o un sujeto que está fuera de lugar, y por el uso que de ella hizo el historiador francés Fernand Braudel, que discutiremos en detalle más adelante.

Debemos preguntarnos por qué desconfiamos instintivamente del intermediario. ¿Es correcta o errónea nuestra sospecha? ¿Cuál es el poder del intermediario? La figura de la partera, entendida como aquella persona que colabora para traer al mundo el conocimiento, es un básico en la filosofía desde la época de Sócrates; ¿acaso nos resulta más merecedora de nuestra confianza que la del intermediario por la carga metafórica que conlleva la pedagogía de la partera?

## El surgimiento histórico del intermediario

Según Fernand Braudel, el intermediario es un agente clave en el desarrollo capitalista. Este autor se propuso hacer una pesquisa histórica de la influencia de la actividad económica en la vida cotidiana y viceversa, un trabajo que le llevó veinticinco años y se materializó en los tres gruesos volúmenes que componen *Civilización y capitalismo*, publicados a mediados de los años 1970.

El objeto de la atención de Braudel es la economía de mercado, es decir, el origen y el posible final de la economía de mercado, y la aparición del capitalismo. La base son los mercados primarios, que vinculan directamente la producción y el consumo:

[Los mercados primarios] conforman una frontera, una línea de fondo de la economía. Lo que queda por fuera del mercado sólo tiene "valor de uso"; nada que no atraviese el estrecho umbral que se abre al mercado alcanza a adquirir "valor de cambio".<sup>4</sup>

Pero ninguna cosa atraviesa por sí sola el estrecho umbral que se abre al mercado. La transformación de valor de uso en valor de cambio implica una acción deliberada y a un 'alguien'. Braudel le presta mucha atención a este agente de la economía de mercado, que se corresponde con el "sujeto que media" de nuestro interés: el actor del intercambio, la vinculación y la transformación.

Sólo si cruza la frontera del mercado primario, el individuo, o "agente", queda incluido en el intercambio, en lo que llamé la vida económica, de modo de diferenciarla de la vida material y distinguirla del capitalismo (...)<sup>5</sup>

La habilidad de cruzar la frontera del mercado es un requisito para la participación en la vida económica. En el mercado primario los productores y los consumidores se vinculan directamente para intercambiar bienes y servicios, pero gradualmente el mercado se divide en dos niveles: uno más bajo, que comprende mercados populares, comercios minoristas y vendedores ambulantes, y otro más alto, que abarca ferias comerciales y bolsas de valores. El desarrollo de las especializaciones y las jerarquías dentro del mercado es una precondición del capitalismo, que de acuerdo con Braudel es una actividad diferente de la economía de mercado. El surgimiento del capitalismo tiene lugar fuera del mercado, en los suburbios de cualquier ciudad comercial:

3 Gilles Deleuze, "Mediadores" en *Negociaciones 1972 – 1990*.

4 Fernand Braudel, *Civilización material, economía y capitalismo*.

5 Ibid.

De tanto en tanto son tres las personas (...) que quedan involucradas [en el intercambio]; es decir que aparece un intermediario, un tercero, entre el cliente y el productor. Si se da la ocasión, el vendedor puede alterar o dominar el mercado y tener influencia sobre los precios acumulando bienes; incluso un comerciante cualquiera puede desobedecer la ley y hacer negocios con los que llegan a la ciudad, comprarle sus bienes a un precio módico, y luego venderlos en el mercado.<sup>6</sup>

El tercer hombre, el intermediario, agente o vendedor que opera en las afueras de toda ciudad comercial corta de raíz las relaciones entre el productor y el consumidor, y eventualmente se convierte en el único conocedor de las condiciones para el comercio que se dan en ambos extremos de la cadena. Él establece literalmente un 'super-mercado', transformando el valor de uso y el valor de cambio en valor de mercado en nombre y en favor de los intereses y las necesidades de productores y consumidores, y consecuentemente regula el vínculo entre el mercado y la vida cotidiana. Braudel llama a este tipo de actividad económica 'opaca', en tanto el intercambio transparente del mercado primario se ha convertido en una 'esfera de circulación' que escapa a la regulación, el control y la competencia de la economía de mercado.

La economía capitalista consiste en controlar y regular el acceso al mercado, al punto de volverse la única vinculación disponible entre el mercado y la vida cotidiana. Vinculación que se concreta como una 'esfera de circulación' –un super-mercado– que nos recuerda la afirmación de Henri Lefebvre acerca de que el capitalismo ha aprendido, como una inteligencia artificial, a sobrevivir sus propias crisis mediante el consumo y la producción de la esfera pública.

Este tosco resumen de la historia de la economía de Braudel es, obviamente, un instrumento tendenciosos para reflexionar sobre nuestro intermediario. Dos aspectos de su teoría animaron nuestra propuesta: primero, que Braudel detecta y describe el aumento del poder del intermediario hasta el punto de no sólo quebrar la relación entre consumidores y productores sino de asumirla en su rol. Y segundo, cómo investiga el modo en que este opera en las múltiples esferas de la circulación, donde actúa en nombre y en favor de las necesidades e intereses de consumidores y productores.

Cuando nos encontramos con el sujeto que media –el intermediario–, lo tomamos como una condición determinante para que el arte contemporáneo se produzca, sea consumido y distribuido en la sociedad capitalista, que Guy Debord, en sus *Comentarios sobre la sociedad del espectáculo* (1988), llama 'capitalismo burocrático'. Esta circunstancia histórica ya había sido vislumbrada por Braudel, quien afirmó que “el capitalismo sólo triunfa cuando se identifica con el estado, cuando es el estado” y, más recientemente, se lo inscribe en la agenda política actual con el nombre de “Tercera vía”, cuya aspiración es la integración del estado y la economía.<sup>7</sup>

## La crisis de representación curatorial

El mediador de Braudel es el intermediario arquetípico, que si bien no es sinónimo de mercado controla el acceso al mercado. En este sentido, los intermediarios han trabajado durante siglos en sus inmediaciones, modificando precios y fijando tasas de cambio. Podría decirse que el desarrollo del capitalismo y sus tecnologías se reflejan de manera constante en la subjetividad del intermediario. Es como una versión contemporánea del *spin doctor*, cuya intervención en el mercado de las imágenes de distribución masiva vuelve a los hechos políticos difíciles de verificar en el plano empírico.

Deberíamos agregar que el intermediario no es necesariamente un agente capitalista. El sujeto revolucionario clásico se convierte en intermediario, contra su voluntad, por el hecho de ser un mediador identificado con una visión utópica o con el deseo de un orden sociopolítico distinto: no por las intrigas políticas concretas que se requieren para alcanzar la utopía o el cambio social, sino simplemente porque la intención de hacerse de los medios de producción para construir un futuro mejor para el pueblo es en sí misma un acto de representación.

Por lo tanto, es inútil especular sobre la posible eliminación de la mediación y los intermediarios a la manera de Joseph Kosuth. En lugar de esto, debemos cerrar el foco sobre la subjetividad del mediador e intentar analizarla. El campo artístico ofrece una amplia variedad de 'funciones intermediarias', integradas a la producción de arte. Estas abarcan, por supuesto, a los sospechosos de siempre, con el vendedor como un equivalente en el mercado artístico del intermediario de Braudel, y también, aunque de maneras distintas, el propio artista y e incluso el propietario. A continuación nos concentraremos en otro sujeto de mediación –el curador–, que en sus actividades opera con el telón del fondo del capitalismo cultural global.

En los debates sobre la curaduría suele decirse –muchas veces de manera tácita– que es una 'profesión reactiva'. Sin embargo, si tenemos en mente que cualquier forma de la autoridad es una función compleja y variable del discurso y que no puede ser aislada del aparato de representación que la rodea, no parece adecuado describir a la curaduría en esos términos. En principio, definirla como reactiva convierte al rol del curador, de intelectual público, en el de un puro agente profesional. Además de que calificar al curador como 'reactivo' presupone ortodoxias que establecen a la función

6 Ibid.

7 Ibid.

artística como primaria, de manera de posicionar al trabajo artístico como la escena original.

La curaduría parecía ser a veces una profesión autoconsciente. El público espera que los artistas, por varias y justas razones, hablen en su propio nombre. Se les piden explicaciones sobre sí mismos y sobre sus quehaceres. Si el trabajo del artista resulta 'incomprensible', se debe a que es un intelecto en lucha, en búsqueda. Si el arte es un fraude, se debe a que exhibe que toda nuestra cultura capitalista lo es. Más allá de esto, queda claro qué es lo que hace el artista, ya que la obra lleva su firma. Las clásicas preguntas filisteas '¿cuál se supone que es el aspecto del arte?' o '¿qué significa?' quedan, en el terreno del curador, desplazadas a la esfera de su propia actividad y subjetividad: '¿qué es un curador?'. Pero no tiene sentido formular esta pregunta, dado que el curador no es algo en particular: él hace algo en particular. No hay ontología en el intermediario: es un agente performativo y modélico, que adquiere entidad en, y a través de, el hecho de mediar.

No despierta mayores sorpresas que el discurso propio de la curaduría sea complejo cuando se trata de lidiar con asuntos prácticos específicos (presupuestos, calendarios, nombres y lugares), así como también es elusivo. Quizás esto se deba a que uno de los parámetros de la labor curatorial es la movilidad de la cultura, movilidad que aquí denota una cultura propia de la experiencia y no del saber; se trata de una suma de eventos. No obstante, esto no es demasiado distinto de la tarea del artista itinerante, aunque la obra del artista se inserte en una economía de la representación diferente. Por ejemplo, ¿por qué los catálogos monográficos de los curadores son una excepción mientras que los de los artistas son la regla? La idea un catálogo de curador puede parecerle a muchos redundante. Es una observación banal, pero probablemente sintomática de nuestras dificultades para dar crédito a la firma del curador. Las 'monografías curatoriales' normalmente filtran el trabajo del curador en un texto de arte, arquitectura, diseño, etc., más que en discusiones sobre la producción del espacio o sobre el papel del curador como figura de autoridad. Otro ejemplo: los curadores no publican libros que exploren su labor, invitando a los comentarios críticos, como hacen los catálogos monográficos de los artistas.<sup>8</sup>

Quedémonos con la cuestión de la escritura. Según el curador inglés Andrew Renton, existen sólo unos pocos ejemplos de investigación rigurosa de la curaduría. Así, Renton propone que el mejor modo de entender la curaduría consiste en explorar *su contexto*. Y cita como ejemplo el caso de Hans-Ulrich Obrist, cuya solución teórica al problema de la escritura resultó ser la entrevista, "una opción teórica que combina los discursos de varias personas".<sup>9</sup> Esto es, una suerte de escritura en progreso, una conversación infinita.

Renton llega a afirmar que la curaduría estriba en "vislumbrar hacia dónde se dirige el acto creativo... cosa que no sabemos". Para él, el deber del curador de estar íntimamente involucrado en los procesos complica o incluso elimina el acto de escribir, puesto que lo que se intenta es "seguir la trayectoria de algo desconocido... lo que en el mismo momento de anotarlo en el papel ya sería una redundancia".<sup>10</sup> Podría arguirse que el montaje de una exposición es también una forma de escritura: una forma de escribir con elementos visuales y espaciales, y cuya existencia a posteriori siempre es dependiente de su recepción y "traducción" al texto académico o crítico. De manera que así como en el mundo del arte hay una abundante producción textual, la escritura raramente se da como una práctica curatorial.

En su conferencia "Everything is in-between", Hans-Ulrich Obrist hace referencia a cómo los curadores del pasado se salieron del sistema del arte y fueron pioneros en la inclusión de otros campos culturales en su labor. En cuanto a lo que denomina "posiciones curatoriales de entremedio", es notable la manera en que sustenta su formulación con figuras como la velocidad y la inestabilidad. Obrist habla de elasticidad, transformación, dinámicas, oscilación, movilidad y mutación.<sup>11</sup> Parecía no haber aquí fijación alguna.

Desde ya, es razonable afirmar que no sabemos cómo se desenvolverá el trabajo curatorial, en especial porque, como sugiere Renton, es una disciplina que aún está dando sus primeros pasos. Es más: el coraje de luchar por una apertura radical en términos de los resultados es un dato apenas atendible en las investigaciones humanísticas. Sin embargo, esto no aclara por qué el síntoma del texto curatorial es una perspectiva sobre lo impredecible y lo inestable: el curador podrá ser una entidad sin forma, pero es altamente operativa. Un diagnóstico posible sería que la curaduría, gracias a la 'velocidad del arte', refuta su propia definición.

Al respecto, resulta significativo que Obrist llame a sus predecesores históricos mediadores, en vez de curadores. Como dijimos más arriba, el término 'mediador' connota cierta heroicidad, y alude a un individuo neutral y con recursos suficientes para tomar parte en una situación conflictiva dada, con un alto nivel de capacidad resolutiva, en pos de restaurar el orden. Pero hay todavía una diferencia mayor entre 'intermediario' y 'mediador'. El intermediario tiene bajo perfil y no se espera que aparezca, mientras que el éxito del mediador está determinado en gran medida por su autoridad pública en una materia en la que se pretende establecer un consenso. Entonces, ¿por qué se llama al curador 'mediador' y no 'intermediario' o, mejor, por qué no es visto como un interlocutor o un participante en ciertos movimientos (con todas las implicancias políticas del término)?

8 Acerca de 'monografías curatoriales', véanse: *Hans-Ulrich Obrist: Prefaces 1991 – 2005*, Nueva York, Lukas & Sternberg, 2006; *Hou Hanru: On the Mid-Ground. Selected texts edited by Yu Hsiao-Hwei*, Hong Kong, Timezone, 2002; y el póstumo *Harald Szeemann: The Exhibition as Fine Art*, Ostfildern, Hatje Cantz, 2006.

9 "A conversation between Andrew Renton, Sabine Brümer and Sofie von Olfers". Madrid, Arco News, 2005.

10 Ibid.

11 [www.thing.net/eyebeam\\_msg00373.html](http://www.thing.net/eyebeam_msg00373.html)

Fernand Braudel asegura que el capitalismo se impone sólo cuando todo está dispuesto para que asuma el control, como en el caso del intermediario que empieza a operar en las inmediaciones del mercado primario y establece jerarquías en su seno. ¿Sería posible que varios intermediarios funcionaran como intermediarios entre sí, provocando demoras y desvíos dentro de la esfera de la circulación? O, dicho de manera polémica: ¿planteando conflictos en lugar de resolverlos, atestiguando la confrontación de ideas en vez de crear consenso? Vale citar aquí la noción de Jacques Rancière de “entremedio” en tanto subjetivación política. La subjetivación, propone el autor,

es la formación de un uno que no es un yo sino la relación de un yo con un otro... es un sujeto extraño, o más aún, alguien que está entremedio... La subjetivación política es el planteamiento de la igualdad –o el manejo de un daño– por parte de personas que están juntas en la medida en que están entremedio. Es un cruce de identidades que descansa en un cruce de nombres: nombres que unen... un ser con un no-ser o con un ser-que-no-lo-es-todavía.<sup>12</sup>

Esto pareciera ser otra manera de decir “hacia dónde se dirige... cosa que no sabemos”. Con razón, Rancière y Renton aluden a un conjunto de problemas asociados: el 'ser-en-proceso' de la curaduría puede percibirse como un cruce de identidades donde la 'diferencia' comparte el deseo de resistencia con aquello que podría poner fin los procesos de intermediación. Sin embargo, el argumento de fondo es que la reproducción que la cultura globalizada hace de sí misma acarrea un desafío formidable para el desarrollo de las herramientas discursivas adecuadas, las condiciones y las interpretaciones de las formas de ser por venir.

Podemos suponer que colocar al artista y al curador a la par termina por allanar las diferencias entre ambos, sin que por esto pueda reclamarse que el curador también es un artista. Probablemente no lo es, pero este no es el punto: esto equivale a formular la pregunta '¿qué es el arte?'. Es decir que, en cuanto al objeto artístico o los roles funcionales a la divulgación del arte, los criterios ontológicos que se conciben como aptos para garantizar el acceso a las verdades históricas resultan improductivos. Del mismo modo, las posiciones que se encuentran potenciadas en las esferas de circulación del capital (por ejemplo, las que se valen de esquemas administrativos en la creación y la comunicación del arte) conllevan necesariamente el riesgo de convertirse en relaciones exclusivamente formales, que conducen a los procesos de “coordinación” hacia una suerte de clausura. Un trabajo crítico y hermenéutico que considere con seriedad el poder transformador del arte debe abordar la práctica creativa, la divulgación y la recepción de forma de sincronizar los distintos niveles de experiencia no sólo entre artistas, curadores y críticos, sino en los espacios de representación más amplios en los que nos movemos como ciudadanos. Esta sería una buena manera de empezar una discusión más productiva sobre la creación y la divulgación del arte en nuestros días.

La tarea de un enlace/intermediario  
es convertirse en  
un mal necesario.

William Gibson, Neuromante (1984)

---

12 Jacques Rancière, “Política, identificación y subjetivación”.

**documenta 12 education**



**documenta 12 education**

**Between Cultural Praxis and Public Service  
Results of a Research Project**

Edited by Carmen Mörsch  
and the research team of the documenta 12 education

diaphanes

An IAE publication  
Institute for Art Education  
Departement of Cultural Analysis  
Zürcher Hochschule der Künste  
Hafnerstrasse 31, CH-8031 Zurich



Funded by documenta and Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH, Kassel

Managing Editor: Inka Gressel

Translation coordination: Karen Michelsen Castañón  
Translations: Nathaniel McBride, Karen Michelsen Castañón, Laura Schleussner, Erik Smith  
Copyediting (English): Anne O'Connor  
Glossary: Silke Ballath, Inka Gressel, Nora Landkammer, Sandra Ortmann, Bernadett Settele  
Artwork Descriptions: Inka Gressel, Sandra Ortmann

First edition / 1. Auflage  
ISBN 978-3-03734-082-0  
diaphanes Zürich-Berlin, 2009  
[www.diaphanes.net](http://www.diaphanes.net)

© 2009 Carmen Mörsch and the research team of gallery education at documenta 12, IAE,  
Diaphanes/the authors, photographers, and translators

Satz und Layout: zedit, Zürich  
Druck: #

## Contents

- Carmen Mörsch  
**9 At a Crossroads of Four Discourses**  
**documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation**
- Deniz Sözen  
**33 The Aspect of Dance in Gallery Education**
- Alexander Henschel  
**43 Palm Groves**  
**Gallery Education as Constitutive of a Public Sphere**
- Stephan Fürstenberg and Henrike Plegge  
**55 Gallery Education by Agreement, or Establishing “Hazardous Bodies”**
- Hansel Sato  
**63 Performing Essentialism at documenta 12**
- Nora Landkammer  
**75 Pants Pulled Down Twice**
- Sara Hossein  
**77 This Could Get Nasty ...**  
**Playful Gallery Education for School Groups at documenta 12**
- Teresa Distelberger  
**89 Leveling the Playing Field, or Where to Go with My Expert Role?**
- Anna Schürch  
**105 Productive Speech Moments**  
**Reflections on Manners of Speech in Gallery Education and on What Makes Sense**
- Kea Wienand  
**119 What Am I Allowed to Say These Days?**  
**Thoughts on a Non-normative and Non-racist Gallery Education Practice**

- Stephan Fürstenberg  
**137 On Dropping My Pants and Underpants**
- Nora Landkammer  
**139 Pitfalls/Falling Out of Roles**  
**On Roles Prescribed for Gallery Educators, Their Gender Codification, and Potential Tactics to Navigate Them**
- Alexander Henschel  
**149 The—Impossible—Wish for Immediate Gallery Education**
- Tina Oberleitner  
**159 On Playing Back and Recording**
- Kathrin Nölle  
**167 Having a Routine—Breaking Routines—Preserving Personal Resources**  
**Reflections on Everyday Work in Gallery Education at documenta 12**
- Annika Hossain  
**181 The Fragment**  
**Guiding Metaphor for Modernity and Indicator of Discursive Formations in Gallery Education**
- Silke Ballath  
**197 Does the “Migration of Form” Make Art More Accessible?**  
**Perceptions and Assessments of documenta 12 by the Lay and Expert Public**
- Alexander Henschel  
**211 To Stand and Stand For**
- Julia Ziegenbein  
**213 Offering a View of the Gaze**  
**The Way a Presentational Tool Presented Itself**
- Barbara Campaner  
**229 Body Attitude(s)**  
**The Performative in the Mediation of Performance Art—Fieldwork at documenta 12**

- 241 Sandra Ortmann  
**“You could have told us right away the artist is gay.”**  
**Queer Aspects of Art and Gallery Education at documenta 12**
- 261 Simone Wiegand  
**Taking a Look or Looking Away**
- 277 Stephan Fürstenberg and Henrike Plegge  
**Interfaces and Missed Connections**
- 289 Teresa Distelberger and Nora Landkammer  
**About How We Failed to Write a Manifesto and Why We Still Need One**
- 291 Andrea Hubin  
**“And that is why we also think that the conversation has to be without words”**  
**documenta 1 and the Rejection of Education**
- 311 Ruth Noack  
**Exhibition as Medium**  
**Education at documenta 12**
- 317 María do Mar Castro Varela and Nikita Dhawan  
**Breaking the Rules**  
**Education and Post-colonialism**
- 333 Glossary
- 349 Artwork Descriptions
- 359 Selected Bibliography
- 367 Authors
- 371 Captions
- 373 Acknowledgments

## **documenta 12 gallery education: the book on the project**

The present volume not only documents the results of research, but also its ways of working—inasmuch as the linear sequence of the book allows it. The different textual modes included reflect the polyphonic and interdisciplinary character of the group. Experiential accounts stand side-by-side with more theory-based contributions, and so together they work against the hierarchization of academic and non-academic knowledge. A glossary of central concepts is provided to enable, on the one hand, a reading by those actors in the working field of gallery education who are not trained in cultural theory. On the other, these hardly unambiguous conceptualizations—even for an “informed” readership—are defined according to their contextualization within the publication. In addition, artworks discussed throughout this publication are briefly described.

The papers are interwoven by cross-references—these “interlinkages” in the column point to the collective nature of the ideation process. Cross-references are made not only to articles in this volume and the accompanying DVD, thus expanding the range of interconnections. There is a conscious cutting across thematic issues—they surface most prominently in the glossary to identify points of crystallization in the reflective process. The sequence of contributions was collaboratively decided upon by the research team; individual terms appear as associative transitions from one article to the other. This path is interrupted by brief textual interstices that trace the experiences and inquiries those involved in the research were concerned with. In this sense, although images surface in the book, they do not necessarily serve solely as illustrations, but also work toward a disruption of the narrative.

In addition to the contributions of the research group, three guest authors were invited to write for the publication. They add important perspectives to the research at documenta 12 that were not worked out in that context: Andrea Hubin provides a historical perspective of gallery education at the first documenta. Ruth Noack’s views on education [Bildung] and gallery education [Vermittlung] as curator of the exhibition supplement approaches and perspectives to gallery education formulated in the research. María do Mar Castro Varela and Nikita Dhawan examine post-colonial aspects of cultural education that played an important role in the discussions of the research team.

**Carmen Mörsch**

## **At a Crossroads of Four Discourses**

### **documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation<sup>1</sup>**

Gallery education (*Kunstvermittlung*) is neither a registered professional title, nor an irrevocably defined term:<sup>2</sup> in fact it has been used strategically of late. In the present volume, gallery education stands for the practice of inviting the public to use art and its institutions to further educational processes through their analysis and exploration, their deconstruction, and, possibly, change; and to elicit ways of setting these processes forth in other contexts. Thus, this publication specifically inscribes itself in the four institutional *discourses* of gallery education.

#### **Four discourses of gallery education: viewed from the perspective of institutions**

Currently, the institutional perspective affords a differentiation between four distinct discourses on gallery education. The first one, most prevalent and dominant, is the AFFIRMATIVE discourse. It ascribes to gallery education the function of effective outward communication of the museum's mission in keeping with ICOM<sup>3</sup> standards—collection, research, care, exhibition, and promotion of cultural heritage. Here, art is understood as a specialized domain, which is the concern of a chiefly expert public. Practices most often associated with this function are lectures and other related events and media, such as film programs, docent-led tours, and exhibition catalogues. They are devised by institutionally *authorized speakers* who address a correspondingly specialized and self-motivated, already interested public sphere.

I would like to denominate the second, similarly dominant discourse as REPRODUCTIVE. Gallery education assumes the function of educating the public of tomorrow and, in the case of individuals who do not come of their own accord, of finding ways to introduce them to art.

Therefore, while exhibition spaces and museums are regarded as institutions that provide access to important cultural heritage, there are still symbolic barriers

---

<sup>1</sup> I dedicate this paper to my mentor, Dr. Volker Volkholz, who passed away the very same week I finished the text. As sociologist and economist, he came from another context and thus taught me important things: team-based research, to understand theory formation as a practice in the struggle for more justice, and to stay headstrong in the face of constraints.

<sup>2</sup> Alexander Henschel is presently writing his dissertation at the Institut für Kulturpolitik, Stiftung Universität Hildesheim, in which he seeks an operative, theoretically based definition of the term, with the working title: *Der Begriff der Vermittlung im Rahmen von Kunst – zwischen politischen Implikationen und kunstspezifischen Anschlussmöglichkeiten* [The notion of gallery education in the art context—between political implications and art-specific possibilities to further inclusion].

<sup>3</sup> International Council of Museums.

that the public must overcome to enter these. A broad public must be afforded access to this heritage and their assumed apprehensions about entering museums must be reduced. Practices related to this discourse are, for example, workshops for school groups, as well as teacher, children, and family programs or services for people with special needs,<sup>4</sup> in addition to events that draw large audiences, such as *Museum Nights* or National Museum Days. As a rule, these are devised by people who have, at a minimum, a basic pedagogical experience, as well as by museum and gallery educators.

One encounters the third, DECONSTRUCTIVE discourse more rarely; it is closely tied to critical museology and its particular development since the 1960s. The purpose of gallery education here is to critically examine, together with the public, the museum and the art, as well as educational and canonizing processes that take place within this context. In accord with their civilizing and disciplining dimensions, exhibition spaces and museums are primarily understood as mechanisms that produce distinction/exclusion and construct truth. In addition, the inherent deconstructive potential of art is acknowledged. Evincing traits common to artistic strategies, this paradigm of gallery education is conceived as “starting from art.” Practices related to this discourse are, for example, exhibition interventions by/with artists and gallery educators who share these ideas; whereby the public’s participation can be invited or not. We also find programs aimed at groups identified as excluded from or discriminated against by the institutions. Thus, while the programs influenced by this discourse are infused with the call for institutional critique, they take distance from the reproductive discourse’s all too deliberate involvement of such groups, categorizing it as unidirectional paternalism. The deconstructive discourse may also articulate itself in the form of guided tours, as long as they intend to criticize the authorized nature of institutions, to relativize and to render it visible as one voice amongst many others.

The fourth, as of yet most uncommon discourse is TRANSFORMATIVE. Here, gallery education takes up the task of expanding the exhibiting institution and to politically constitute it as an agent of societal change. Exhibition spaces and museums are understood as modifiable organizations, whereby the imperative is less about introducing certain public segments to these than about introducing the institutions—due to their long isolation and self-referential deficits—to the surrounding world, i.e. their local milieu.<sup>5</sup> Transformative discourse questions, amongst other issues, the extent to which the long-term participation of diverse public spheres is required to sustain the institution—not in the quantitative sense, but as a way to satisfy the demands of knowledge-based society<sup>6</sup> and its short-lived, question-

Fürstenberg/Plegge, p. 277

Volume 1, p. 15ff  
DVD/100

---

4 For example, programs tailored to individuals with visual or hearing impairment, limited mobility, learning disabilities, as well as recipients of psychiatric or other social assistance.

5 The artistic direction of documenta 12 acknowledged this imperative by initiating the documenta 12 Advisory Board.

6 The notion of knowledge-based society has been viewed from a critical perspective on neoliberalism and governmentality (see, amongst other references, Klaus-Peter Hufer and Ulrich Klemm, *Wissen ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts*, Neu-Ulm 2002). Nevertheless, I shall use such terminology because I find it too relevant to leave it to the domain of the forces under critique, as it questions the hierarchization of different knowledge, thus enabling at least a further thinking of educational issues. “It will be of decisive importance to select what is useful and to be able to tolerate ambivalences and uncertainty, to decide how to access knowledge and



able, and narrow views of expert knowledge. Practices related to this discourse work against the categorical or hierarchical differentiation between curatorial effort and gallery education. In this practice, gallery educators and the public not only work together to uncover institutional mechanisms, but also to improve and expand them. This encompasses projects aimed at a variety of interest groups, which are carried out independently from exhibition programs, or exhibitions that are devised either specifically by the public or by particular societal actors.<sup>7</sup>

The four discourses should not be considered in terms of different development levels according to hierarchical or strict historical-chronological categories. In practice, various versions of these discourses operate simultaneously throughout gallery education. Thus, there is no deconstructive or transformative practice that does not evince, in one way or another, affirmative and reproductive elements. Conversely, numerous manifestations of the currently dominant, affirmative and

---

playfully handle un-knowledge." From <http://www.wissenschaftsgesellschaft.org/> (accessed on October 27, 2008) [Our trans.]. For a different discussion of this topic, see "We do not want any 'market knowledge'! Call for a European mobilization against the Lisbon strategy in higher education and research, <http://eipcp.net/n/1233078852> (accessed on January 30, 2009).

7 For example, the Offsite Projects of London's Photographers Gallery. See <http://www.photonet.org.uk>, and Eva Sturm, "Kunstvermittlung und Widerstand" in *Auf dem Weg. Von der Museumspädagogik zur Kunst- und Kulturvermittlung*, Schulheft 111, ed. Josef Seiter (Vienna, 2003), pp. 44ff. The projects of documenta 12 gallery education and *documenta 12 Advisory Board* point to a similar direction, although, as already noted, they can also evidence aspects of affirmative and reproductive discourses.

reproductive discourses show no trace of any transformative or deconstructive dimensions. And it cannot be denied that tension between gallery education and the institution increases, as a rule, when the deconstructive and transformative discourse gains preponderance.<sup>8</sup>

In addition, each of the four discourses carries its respective concepts of education, namely, what it considers education to stand for, how it takes place, and whom it addresses. In the case of affirmative and reproductive discourses, teachers and pupils are statically positioned and educational topics are predetermined.<sup>9</sup> Both of these discourses do not engage in self-critical inquiry of their imparted educational conception, for they do not examine its power structures. However, they have a different way of inquiring after the “how” and “who” of education. In the affirmative discourse, educational programs are preeminently tailored to an expert audience,<sup>10</sup> the players of the *field of art*. The methods applied in the work of education—rarely denominated as such—draw on the conservative canon of the academic field. The reproductive discourse, by contrast, concentrates on an institutional perspective of the excluded, that is, absent members of the public sphere. Special attention is thereby given to “targeting tomorrow’s audiences.” Accordingly, learning-through-play methods are borrowed from elementary school and kindergarten, as well as institutionalized children and youth recreational programs. Possibly, a good deal of the available literature on the methodology of museum and gallery education is inscribed in this very discourse.<sup>11</sup>

Deconstructive and transformative discourses incorporate a self-critical understanding of education. This means that education itself becomes subject to deconstruction or transformation. The power relations inscribed in its contents, addressees, and methods are critically examined,<sup>12</sup> and this critique is integrated back into educational work with the public. In this working practice, those who teach and those who are taught exchange positions; the educational process is understood as a reciprocal act, although it is structured by the already noted power relations. While there are no predetermined addressees according to this logic, for they change according to context and situation, there is certainly an inquisitive mindset: for what is called for and expected is an openness to critically approach/work with art and its institutions. A public who refuses to fulfill these expectations, thus insisting on the service-oriented imparting of information, evades the

<sup>8</sup> See Oliver Machart, “Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie” in *Werspricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen*, eds. Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, and Nora Sternfeld (Vienna, 2005), pp. 34–38; Eva Sturm, “Kunstvermittlung und Widerstand” in *Auf dem Weg*, op. cit., pp. 44ff.

<sup>9</sup> See the “banking” concept of education described by critical educator Paulo Freire in his *Pedagogy of the Oppressed*, trans. Myra Bergman Ramos (New York, London, 2000), pp. 72ff.

<sup>10</sup> Because this particular notion of education is not examined with self-reflectivity, it is rarely rendered explicitly, but articulated instead through discursive practices: the way of addressing the public, the content and setting of programming.

<sup>11</sup> It would certainly be instructive to trace the proportional presence of the four discourses in German publications on museum education, e.g. the journal *Standbein—Spielbein*.

<sup>12</sup> Concrete questions posed were, for example: Who defines the importance of that which is to be conveyed in gallery education? Who categorizes so-called “target audiences” and to what purpose? How far can gallery education go in its subject matter and methods before the institution or the public deem it inappropriate or threatening? How do certain approaches to teaching/learning implicitly generate teaching and learning subjects?

educational aims inherent in these discourses: the advancement of critical awareness, agency, and self-empowerment.<sup>13</sup> Within the context of the deconstructive discourse, emphasis is laid on the development of analytical capacity. This does not necessarily imply an imperative to change the institution.<sup>14</sup> In a deconstructive understanding of education, critical engagement with art and its institutions takes place within a relatively protected sphere, in which actions are tested under complex circumstances, thus contributing to the development of agency, critical awareness, and inventiveness.<sup>15</sup> Thus, methods that draw on artistic strategies increasingly come into play. On another level, the transformative discourse sees institutional change as a goal inseparable from the fostering of critical awareness and self-empowerment. Hence, the methodologies incorporate, in addition to the above-named strategies, aspects of activism.

By differentiating between four discourses of gallery education anchored in the institutional context, I propose a guiding framework that could prove valuable in the face of the current boom this practice is experiencing. Due to the cultural and political reassessment of gallery education, most artistic directors in Europe face increased pressure to introduce educational programs in their institutions. Thus, gallery education frequently becomes a legitimizing (because appraisable) factor in justifying the existence of publicly funded institutions, for it is associated with marketing and quantitative audience increase, as well as with unchallenging, event-oriented and “broad audience” programming.<sup>16</sup> Therefore, actors in the field of art see this reassessment rather as a confirmation of their previous devaluation: as symptomatic of the ignorance of politicians with respect to the nature of artistic production.

Besides an understandable skepticism toward the purported “imperative of gallery education,” dissatisfaction grows inside the institutions with regard to their societal function. Some of the directors of art institutions—particularly those who see themselves as critical curators—wish to go beyond their elitist role. They find it anachronistic and seek to expand and shift their function. Here, gallery education and its related deconstructive and transformative potentials hold the promise of a qualitative benefit and creation of meaning. Accordingly, curators meet gallery education with increasing and genuine interest, with high expectations, albeit frequently with little expertise. Knowledge about a field that has been excluded and marginalized for decades cannot be—in spite of shifting areas of interest and

---

<sup>13</sup> This presents a pedagogical paradox: precisely the public’s refusal to participate in the work of deconstruction/transformation and its determination to hold onto its original ideas about gallery education can be considered a self-empowering act. It thus depends on which imperatives predominate.

Landkammer, p. 143

<sup>14</sup> Deconstruction is contingent upon the existence of a dominant text, in order to work from within it. “The deconstruction pragmatist works within a thought system, albeit in order to disrupt it.” Jonathan Culler, *Dekonstruktion. Derrida und die poststrukturalistische Literaturtheorie* (Hamburg, 1988). [Our trans.]

<sup>15</sup> At least the gallery educators involved here see a transformative potential in their work within the institution, which they also consider a “relevant area of life.”

<sup>16</sup> In the field of gallery education, these contradictions have been the subject of ongoing discussion in English-speaking countries since 1998, particularly in connection with New Labour guidelines for cultural policies. See Carmen Mörsch: “Socially Engaged Economies. Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England,” in *Kurswechsel* 4 (2003), pp. 62–74.

conjunctures—appropriated in a short time and alongside other activities, using it for individual purposes. In the best-case scenario, curators realize their deficit in this regard and commission experts to develop gallery education programs.<sup>17</sup> But because perceiving gallery education as an autonomous field of knowledge is new to them, because they also harbor their own desires and ideas about gallery education, and, above all, because the practice of gallery education is a collaborative effort taking place within the curatorial terrain, modifying or possibly changing it, curators also want to have their say about gallery education work. This produces new dynamics that disrupt the traditionally hierarchical order of curatorial work and gallery education. Indeed, some of the accounts and analysis in this volume dwell on the work in between these conflicting interests.

### **Gallery education as critical practice: rationales**

In November 2006, when Ulrich Schötker<sup>18</sup> and I reviewed the applications for gallery education at documenta 12, we realized that less than 5 percent were male applicants. We did not find this surprising, since it is a commonplace fact that predominantly women feel drawn to this practice. But gallery education has not been a female domain since its inception. In English and French museums of the nineteenth and early twentieth centuries, learning in museums from their objects and images was highly appreciated: it was an enterprise in the name of national identity, whose educational results were to enhance the quality of national goods produced in the context of colonial strife.<sup>19</sup> A gendered discourse about exclusion and access was already inscribed in the founding of museums. “The crowd” or the mob in the museum was both yearned for and feared by the institutions and, in this sense, it was constructed as female. Thus we find passages in the records of London’s National Gallery board meetings that discuss the presence of proletarian mothers in the museum who, seeking refuge from the rain in order to nurse their children, wear damp clothing that may have a harmful effect on the artworks.<sup>20</sup> The road to civilizing the “crowd” lay in its contact with cultural artefacts on display in the museum, just as Matthew Arnold envisioned.<sup>21</sup> At the same time, the protection of cultural artefacts demanded that access to these be restricted.<sup>22</sup>

---

<sup>17</sup> In the very-best-case scenario, curators remunerate these experts commensurately for their work.

<sup>18</sup> His paper “Gallery education and visitor services at documenta 12” in volume 1, p. 83f, presents his perspective on the subject as director of gallery education at documenta 12.

<sup>19</sup> See, for example, Eva Sturm, “Woher kommen die KunstvermittlerInnen?” in *Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/Education/Cultural Work/Communities*, eds. Stella Rollig, Eva Sturm (Vienna, 2002), pp. 198–211.

<sup>20</sup> Colin Trodd, “Culture, Class, City: The National Gallery. London and the Spaces of Education 1822–57” in *Art Apart: Art Institutions and Ideology across England and North America*, ed. Marcia Pointon (Manchester, 1994), p. 41. See, in connection with this, the project “Talking and breast feeding” by Marvin Altner and Ellen Kobe.

<sup>21</sup> See Matthew Arnold (1869): *Culture and Anarchy*, ed. Samuel Lipman (New Haven, London, 1994).

<sup>22</sup> See, for example, Tony Bennett, *The Birth of the Museum. History, Theory, Politics* (New York, London, 1995).

Toward the end of the nineteenth century, the first women to work as educators in the realm of gallery and museum education were white and middle-class. In discourse about the “communion of labor,” the division of labor according to God’s or nature’s designs,<sup>23</sup> philanthropy and educational work were a socially tolerated way to partake of public life. Furthermore, there were a growing number of female teachers in the field of design, for dealing with the so-called applied and decorative arts were also socially accepted activities. Having the right “taste” belonged to the realm of informal knowledge, whose rules were both generated and transmitted by women through production and consumption.

This is the period in which discourses on the education of the working class and the civilization of indigenous groups in the colonies converge by virtue of (and establish) a middle-class notion of culture. A popular theory of the time held that different groups among the earth’s population embodied different periods of humankind, respectively, and that the developmental stage of both indigenous people and local working class determined their “childlike” status.<sup>24</sup> Indeed, education was also associated with children in the context of adult education for the working class and hence fell into the sphere of female reproduction. Educational programs for “real adults,” on the contrary, conceived by experts and aimed at a respectively cultured, middle-class, European public, remained a male occupation.

Since 1945,<sup>25</sup> gallery education in Germany has been developing as a feminized and, in this sense, devalued work sphere, under suspicion for its purported oversimplification of “hard” scientific facts and complicity with the public. Most female scholars who work in this field are at an early career stage, or their careers have been hindered by structural violation. This devalued status has curbed theory formation in the field of gallery education as much as it stands in the way of developing a professional self-concept and discussions about pertinent criteria.<sup>26</sup> Thus, the twofold inextricability of gallery education from a history of discourse on female attributes and an understanding of culture and education marked by colonialism<sup>27</sup> prompts the demand for its future practice and theorization to be conceived as critically oriented projects in feminist and radical antiracist terms.

Since the end of the 1990s, cultural-political and institutional decision-makers are showing increased interest in gallery education. Here, the cultural policies of New Labour in England have played a precursory role, providing substantial financial support for “creative industries” and “socially engaged art,” and making the public funding of art institutions contingent upon the presentation of comprehen-

<sup>23</sup> Eileen Janes Yeo, “Social motherhood and the sexual communion of labour in British Social Science, 1850–1950” in *Women’s History Review* 1, 1 (1992), pp. 63–87.

<sup>24</sup> Anne McClintock has analyzed the convergence of these discourses in the context of the empire; see *Imperial Leather: Race, Gender and Sexuality in the Colonial Contest* (New York, 1995). For another view of the same phenomenon in colonial Germany, see Michael Schubert, *Der Schwarze Fremde. Das Bild des Schwarzafrikaners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre* (Stuttgart, 2001), pp. 48ff.

<sup>25</sup> Indeed, a thorough reappraisal of the ways in which gallery education worked with the public during the period of National-Socialism is still much required.

<sup>26</sup> One of the first German publications that attempted to provide a theoretical structure for the practice of gallery education was Eva Sturm’s *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst* (Frankfurt am Main, 1996). Drawing on Jacques Lacan, she analyzes speech and silence acts that take place within gallery education.

<sup>27</sup> See the paper by María do Mar Castro and Nikita Dhawan in this volume, p. 317ff.

sive educational programs.<sup>28</sup> Gallery education thus gained relevance in the job market and educational policy. This has set a precedent in Europe, to be noted in the growing number of male protagonists, on both the “acting” and “writing” sides of the field.<sup>29</sup> This boost in symbolic and (to a certain degree) financial capital is definitely and undeniably valuable for the development of the work field.<sup>30</sup> However, this boost should be viewed with ambivalence. On the one hand, it is both cause and effect of an autonomous discourse generated by intense inquiry into activist and academic fields of agency and knowledge. On the other, this growing appreciation is tied to a different tendency. As already elucidated by other authors,<sup>31</sup> there is a visible trend toward neo-liberal appropriation of the creativity concept and thus the educational effects ascribed to gallery education. It is hardly coincidental that it fell upon Tony Blair’s government to (re)discover cultural education as a factor of economic development and the furthering of social cohesion. Already in *The Gendering of Art Education*, published in 2001, British theorist Pen Dalton points to a growing rhetoric of virtues connoted as feminine, such as flexibility, creativity, communication, and teamwork, reinforcing their quality as valuable “competence-output” of art education, but without critically examining the fact that this potential is appropriated by a deregulated financial system. “The aims of the five key skills at Camberwell College of Art ... are the same as those promoted by the Confederation of British Industry (CBI): initiative, self-motivation, creativity, communication and teamwork.”<sup>32</sup> Therefore, these are crucial skills that art graduates require for surviving within a flexible job market. The ongoing precariousness of working conditions in gallery education and its economic marginalization within art institutions proves that the present symbolic reassessment does not reverse the feminization of the field.<sup>33</sup> This ambivalence brings forth a further argument for a critical practice of gallery education (that is, critical of economic, governmentality, and neo-liberalism discourses). And, finally, this endeavor is grounded, as noted above, in a specific understanding of education: if the development of agency and critical awareness are to be considered as educational claims, then it is clear that they must be incorporated as paradigmatic elements to structure an institutional practice constitutive of education.

---

28 Delving into the historical antecedents and the connection between this development and activist and academic knowledge would exceed the spatial limits of this paper. See, on this aspect, Carmen Mörsch, “Socially Engaged Economies” in *Kurswechsel*, op. cit. I am currently finishing a historical study on the reappraisal of the Art/Education *dispositif* in England.

29 Take, for example, the compilation by Jaschke, Martinz-Turek, and Sternfeld, *Wer spricht?*, op. cit. Among eleven authors, four are male; two of these are described as directors of gallery education, but only one of them actually works as a gallery educator. The other men are “philosophers” and “cultural theorists.”

30 As a matter of fact, the type of publication advanced here and the choice of publisher are a strategic move toward this reassessment.

31 For example, Pen Dalton, *The Gendering of Art Education* (Maidenhead, 2001); Marion von Osten, *Norm der Abweichung* (Vienna, 2003); Gerald Raunig and Ulf Wuggenig, *Kritik der Kreativität* (Vienna, 2007); Alexa Färber et al, eds., *Kreativität. Eine Rückrufaktion* (ZFK – Zeitschrift für Kulturwissenschaften 1/2008) (Bielefeld, 2008). This is further elaborated in Luc Boltanski, Ève Chiapello, *Der Neue Geist des Kapitalismus* (Constance, 2003).

32 Dalton, *The Gendering of Art Education*, op. cit., p. 111.

33 See the *Euromayday* initiative to which Sandra Ortmann refers in her paper, p. 248, footnote 18.

## Gallery education as critical practice: emergence and criteria

From the 1960s through the 1980s, the democracies of Western Europe implemented educational reforms that revised the societal function of museums and exhibitions. In *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*,<sup>34</sup> French sociologist Pierre Bourdieu provides a thorough analysis of the function of cultural institutions as “social distinction mechanisms” and the inclusions and exclusions they generate. Given that the exclusion of the majority of the population from these institutions proved not to be inevitable, but rather the product of economic and educational policies, the demand for a “culture for everyone”<sup>35</sup> became all the more pressing. In addition to the claim for equal access to education in democratic systems, a case was also made for accessibility to publicly funded institutions for all taxpayers.<sup>36</sup> It has, subsequently, become essential for cultural institutions to reflect on their own exclusion mechanisms and to find ways to disrupt them by implementing, for example, education services. British and American currents of feminist, Marxist, queer and post-colonial oriented aesthetics (*Kunstwissenschaft*) and cultural studies have been and are still influential to a critical gallery education. Since the 1970s, the related fields of cultural studies and new art history, and lately visual culture and cultural analysis, scrutinize the power dynamics at play in the information presented as canonical by museums and the manner in which it is communicated. The ordering of artefacts, but also the spatial configuration of museum rooms and their respective codes of behavior are to be read as texts that are subject to analysis and deconstruction, by drawing on Michel Foucault’s notion of discourse.<sup>37</sup> Their economies, their gender and “ethnifying” codes, as well as the historical and social conditions of their emergence are analyzed. Seen from this perspective, exhibitions and their institutions generate—through an interplay of historical antecedents, behavioral norms, and curatorial staging—rites or so-called “civilizing rituals” that induce subjects to conform, as well as quasi-mythical narratives that adhere to a hegemonic, patriarchal, and colonial historiography.

---

<sup>34</sup> Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement* (Paris, 1979); published in English as *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, trans. Richard Nice (London, 1984).

<sup>35</sup> Hilmar Hoffmann, *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle* (Frankfurt am Main, 1979).

<sup>36</sup> See, for example, Gabriele Stöger, “Wer schon Platz genommen hat, muss nicht zum Hinsetzen aufgefordert werden,” in *Dürfen die das?*, op. cit., p. 184.

<sup>37</sup> Here, two groundbreaking studies must be mentioned: *The Birth of the Museum* by Tony Bennett (op. cit.) and *Civilizing Rituals: Inside the Public Art Museum* by Carol Duncan (London, New York, 1995) as well as a more recent German publication: Roswitha Muttenthaler and Regina Wonisch, *Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen* (Bielefeld, 2007). Furthermore: Mieke Bal, *Double Exposures, The Subject of Cultural Analysis* (London, New York, 1996); Sharon Macdonald and Gordon Fyfe, eds., *Theorizing Museums: Representing Identity and Diversity in a Changing World*, The Sociological Review (Oxford, Cambridge, 1996); Marcia Pointon, ed., *Art Apart: Art Institutions and Ideology Across England and North America* (Manchester, New York, 1994); Eileen Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge* (London, New York, 1992); Ivan Karp and Steven D. Lavine, eds., *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display* (Washington, D.C., 1991); Reesa Greenberg et al., eds., *Thinking about Exhibitions* (London, New York, 1996); Daniel J. Sherman and Irit Rogoff, eds., *Museum Culture. Histories. Discourses. Spectacles* (Minneapolis, 1994); Moira G. Simpson, *Making Representations. Museums in the Post-colonial Era* (London, New York, 1996). For further analysis of the approaches elucidated above, see Griselda Pollock and Joyce Zemans, eds., *Museums after Modernism. Strategies of Engagement* (Malden, Oxford, Carlton, 2007).

In the 1980s, these readings converged in the field of *new museology*<sup>38</sup> under the call to incorporate subject positions and discourses so far excluded and to produce so-called “counternarratives,”<sup>39</sup> thereby turning the museum into a space of interaction and exchange. Exhibitions would no longer dwell on, but instead be conceived in collaboration with, the producers of culture—culture understood here as the overarching term for everyday objects, images, and activities. Here, it is clear that the claim articulated in the British and American context and the establishment-critical politicization of “culture” in cultural studies derives from the struggle of feminist and immigrant civil rights groups for access to and visibility within the cultural field. Both were inextricably tied to adult education and informal educational work. As a result, there emerged in some institutions, or at least among some practitioners, an approach tied to emancipatory pedagogy that advanced gallery education as a critical reading of the institutions.<sup>40</sup> Deliberate collaboration with marginalized groups (categorized as such by the exhibiting institutions) was intended to make their voices heard in the museums, and what is more: in an ideal scenario, museums were to transform into active protagonists of their political struggles.

Simultaneously, debates involving the emancipatory content of such experiments were launched. Particularly a Black feminist perspective identified the patronizing dimension in the “Give a voice” gesture associated with traditionally *white* middle-class institutions. This debate was also taken up within German-speaking countries at the start of the 1990s.<sup>41</sup> There are three general issues under discussion, which have contributed to a differentiation of criteria used to gauge a critical practice of gallery education: first, emancipatory and paternalistic components in art and gallery education projects negotiated under the notion of participation; second, the notions of politics and public spheres articulated there; and third, instrumentalism and/or regulation of self-empowerment of the participating audience.

Another relevant, yet distinct strand of theory and practice, brings together contributions toward a “gallery education as artistic practice” [*Künstlerische Kunstvermittlung*] and “gallery education as deconstruction.”<sup>42</sup> This approach, which

38 Peter Vergo, *The New Museology* (London, 1989). For the German context, see Andrea Hauenschild, *Neue Museologie* (Bremen, 1988).

39 Henry Giroux et al., eds., *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Post-modern Spaces* (London, New York, 1994).

40 See Moira Vincentelli and Colin Grigg, eds., *Gallery Education and the New Art History* (Lewes, 1992).

41 For a good overview of the American debate, albeit not centered on the gallery education field, but rather on qualitative social research, see Alecia Youngblood Jackson, “Rhizovocality,” in *Qualitative Studies in Education*, no. 16/5, September–October 2003. German contributions to this topic include: Eva Sturm, “Give a Voice. Partizipatorische künstlerisch-edukative Projekte aus Nordamerika,” in *Seiteneingänge. Museumsidé & Ausstellungsweisen*, eds. Roswitha Muttenthaler, Herbert Posch, and Eva Sturm (Vienna, 2000); Rubia Salgado, “Antirassistische und feministische Kulturarbeit aus der Perspektive einer Migrantinnenorganisation” in *Creating the Change – Beiträge zu Theorie & Praxis von Frauenförder- und Gleichbehandlungsmaßnahmen im Kulturbereich*, based on a two-year study of IG Kultur Vorarlberg (Vienna, 2006) as well as the entire publication by Rollig and Sturm, eds., *Dürfen die das?*, op. cit.

42 The most influential theoretical framework for these approaches is of post-structural provenance: Gilles Deleuze and Felix Guattari, Jacques Derrida, and Jacques Lacan. The Kunstcoop© group represents an attempt to document gallery education as artistic practice in Germany, see NGBK, ed., *Kunstcoop©* (Berlin, 2002). See also Pierangelo Maset, *Ästhetische Bildung der Differenz* (Stuttgart,

has surfaced in the German art pedagogical debate since the middle of the 1990s, attempts to orient gallery education methodically and structurally toward its object. Essential to “gallery education as extension of art”<sup>43</sup> is the avoidance of theoretical closure, acknowledging, instead, the inconclusiveness of interpretation processes in the discussion of artworks. Thus speaking about art is conceived as the inevitable, productive, and forcibly inconclusive handling of a lack, a desire.<sup>44</sup> Failing, stuttering, and “speech-gaps”<sup>45</sup> in the confrontation with the limits of language and comprehension and the resulting destabilization of the subject are regarded as constitutive of learning and educational processes.<sup>46</sup> Accordingly, preference is shown for methods with a performative art character, which point to an openness in semiosis and induce self-reflexivity in the pedagogical situation. These approaches seek possible interconnections with realms purportedly outside of the institutions, thereby emphasizing societal and disruptive potential moments and challenging “normality” at the heart of art and gallery education.

Let us thus attempt to summarize some of the criteria to gauge critical gallery education, whose approaches have developed in the last thirty years out of fields as diverse as critical pedagogy, constructivist learning theory, psychoanalysis, theory of performativity, deconstruction, post-structuralism, cultural studies, post-colonial, feminist, and queer theory and practice.

A critical gallery education combines, in particular, elements of the deconstructive and transformative discourses. It conveys knowledge as represented by exhibitions and institutions and examines their established functions while rendering its own position visible. Accordingly, it attaches special importance to providing the necessary conceptual tools to appropriate knowledge and adopts a “reflective” stance toward the educational situation, instead of relying on “individual aptitude” and the striving for “self-fulfillment” on the side of the public. While it seeks to broaden its audience, it does not indulge in conveying the illusion that learning in the exhibition space is solely connected to play and recreation.<sup>47</sup> It makes a point of incorporating the specific knowledge of those partaking in the practice of gallery education, visitors and educators alike. It acknowledges the

Distelberger, p. 91  
Landkammer, p. 146  
Wienand, p. 134  
Ziegenbein, p. 218  
Wiegand, p. 261

---

1995); Karl-Josef Pazzini, “Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte,” in Bauhaus-Universität Weimar, Brigitte Wischnack, eds., *Tatort Kunsterziehung. Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar*, vol. 2, 46 (2000), pp. 8–17.

43 Eva Sturm, “Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ‘Von Kunst aus,’” in Karl-Josef Pazzini et al., eds., *Kunstpädagogische Positionen* 7 (Hamburg, 2005).

44 Eva Sturm, *Im Engpass der Worte*, op. cit.

45 Ibid.

46 Karl-Josef Pazzini, “Kunst und Bildung. Lösungen für Ich-starke Persönlichkeiten,” in *Bilden mit Kunst*, ed. Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Bielefeld, 2004), pp. 31–48.

47 The infantilization of gallery education practice is a recurrent phenomenon, particularly in the practice informed by reproductive discourses. In particular, this infantilizing is directly related to the feminized, devalued practice of the work field and may be read, in this context, as a symptom for the fact that the protagonists do not take themselves seriously, in correspondence with the role assigned to them by the institution. Performed or assumed cheerfulness and playfulness are characteristic of this tendency, which feeds the vicious cycle that leads to further discrediting on the part of the institution. See Karl-Josef Pazzini, *Die Toten bilden. Museum & Psychoanalyse II* (Vienna, 2003). As Nora Sternfeld suggests, this infantilization must be read as a continuation of middle-class, paternalistic educational aims of museum pedagogy. See Nora Sternfeld, “Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung,” in *Wer spricht?*, op. cit., pp. 15–33.

Sato, p. 63  
 Wienand, p. 119  
 Landkammer, p. 139  
 Ortmann, p. 241  
 Wiegand, p. 261

constructivist make-up of learning processes, as well as the enriching potential of gaps found within language and comprehension.<sup>48</sup> That the knowledge of both visitors and educators is considered on equal terms sets this practice apart from mere *service work*: critical gallery education opts for controversy. Its antiracist and antisexist positioning substitutes alleged objectivity and prescribed diplomacy. In theoretical and methodological terms, it works along the lines of a critique of domination. It sets itself the task of not leaving any issues unaddressed, including the production of gender, ethnicity, or class categories in the institution, and the related structural, material, and symbolic devaluation of gallery education. It analyzes the functions of (authorized and unauthorized) speech and the use of different linguistic registers in the exhibition space.<sup>49</sup> Together with those who participate in gallery education, it attempts to generate counternarratives and thus to disrupt the dominant narratives of the exhibiting institution.<sup>50</sup> But it avoids turning these counternarratives into new master narratives fueled by identity politics.<sup>51</sup> Recipients are not regarded as subordinate to institutional order; rather, the focus is directed at their possibilities for agency and code-exchange in the sense of a “practice of everyday life.”<sup>52</sup> It also favors a reading of institutional order that, far from being conceived as static, leaves leeway for work with the gaps, interstices, and contradictions generated by the configuration of rooms and displays within the exhibiting institution.<sup>53</sup>

Furthermore, critical gallery education addresses the ways in which the market influences structure, presentation, perception, and reception of art and thereby counters the middle-class illusion that art is detached from the economy to which it is actually closely tied. It considers the cultural and symbolic capital of art and its institutions as constituents of inclusionary and exclusionary processes in the art field. At the same time, it acknowledges and communicates the fact that symbolic capital gives rise to a desire, and develops both strategic and sensuous ways to appropriate such capital. It seeks to transform the institution into a space in which those who are explicitly not at the center of the art world can produce their own articulations and representations. In this sense, it links institutions to their outside, to their local and geopolitical contexts. Thus, this field derives its complexity from art, the core subject on which part of its methodological repertoire is grounded.

---

48 Shoshana Felman, “Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable,” in *Yale French Studies, The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre*, no. 63 (1982), pp. 21–44; Jürgen Oelkers, “Provokation als Bildungsprinzip,” in *Bilden mit Kunst*, op. cit., pp. 105ff.

49 See the course description of “*Wer spricht? Kunstvermittlung als emanzipatorische und feministische Praxis*” [Who gets to speak? Gallery education as emancipatory and feminist practice] taught by Nora Sternfeld in 2004, in conjunction with gender studies at Akademie der bildenden Künste, Vienna (Institut für das künstlerische Lehramt) under [http://www.schnitt.org/artikel.php?Art\\_ID=66](http://www.schnitt.org/artikel.php?Art_ID=66) (accessed on November 9, 2008).

50 Machart develops the notion of gallery education as interruption and counter-canonicalization in “Die Institution spricht”; see *Wer spricht?*, op. cit., pp. 34–58.

51 See Sturm, “Kunstvermittlung und Widerstand,” in *Auf dem Weg*, op. cit., and Sturm, “Give a Voice,” in *Seiteneingänge*, op. cit.

52 Michel de Certeau (1980): *L'invention du quotidien, les arts de faire* (Paris, 1990); published in English as *The Practice of Everyday Life*, trans. Steven Rendall (Berkeley, 2002).

53 See, on this topic, Irit Rogoff, “Looking Away – Participations in Visual Culture,” in *Art After Criticism*, ed. Gavin Butt (Oxford, 2004) or the current research project “Tate Encounters” at Tate Britain, <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/majorprojects/tate-encounters/> (accessed on November 11, 2008).

## Gallery education at documenta: a brief history

The first documenta was conceived as a direct response to the National-Socialist eradication attempts undertaken under the stigma of “Degenerate Art,” presenting an exhibition that would rehabilitate artistic practices previously devalued in public consciousness. Because the educational content was meant to be sited in the works and the way they were displayed, and a deliberate case was made to leave the artworks unexplained, much less to query them, gallery education as it is conceived in this publication played almost no role in the first and succeeding documenta exhibitions.<sup>54</sup>

Bazon Brock intervened in this status quo with his conception of “*Besucherschule*” (visitor school), which he implemented from documenta 4 to 7.<sup>55</sup> To this day, his efforts and the actions initiated by Joseph Beuys, for example *7000 Eichen* (7000 oaks) and the coordination office of the “Free International University,”<sup>56</sup> prevail as dominant references for German gallery education, although, at least with respect to the latter actions, they did not engage directly with the exhibition. Considering the aforementioned feminization of gallery education, it is not surprising that Brock and Beuys, as male protagonists, have been able to sustain a historical presence, for in spite of their difference, they are the epitome of the solitary master artist. Indeed, their approaches were neither concerned with developing an autonomous discourse, nor with a long-term improvement of the structural conditions of gallery education.

In 1987, when Brock no longer worked for documenta 8, the University of Kassel stepped in to develop gallery education as a guide service,<sup>57</sup> which centered on imparting knowledge about the artworks—along the lines of an affirmative discourse—and targeted an already existing public. This was a conception that was carried out through documenta 9 as well. Accordingly, the training of gallery educators, which took place in the context of university seminars, was chiefly aimed at gaining knowledge of the artists’ work. At documenta 10, the guide service was run by a subcontractor and was thus converted into profitable service work whose extensive service-oriented program profile combined, above all, affirmative and reproductive elements.<sup>58</sup> In correspondence with the curatorial concept of artistic

---

54 Andrea Hubin provides a detailed analysis of (absent) gallery education in the first documenta; see p. 291ff in this volume.

55 Bazon Brock’s publication *Besucherschule zur documenta 7. Die Hässlichkeit des Schönen* can still be acquired for reasonable prices online in rare book stores.

56 Both at documenta 7, 1982.

57 Up to this point, there is no critical or even descriptive rendering of gallery education activities in the context of documenta exhibitions, in contrast to the large number of publications that reappraise the history of the exhibitions. Dr. Michael Grauer was director of education at documenta 8, and Dr. Klaus Baum at documenta 9. Complementary material was produced to furnish teachers with resources. I would like to thank my colleagues Michael Grauer and Christiane Preißler for their information on gallery education at documenta 8 and 9.

58 This ranged from diverse guided tours and introductory lectures to children’s programs offered by the City of Kassel’s museum education, and VIP-programs. Matthias Arndt of Berlin’s gallery Arndt&Partner was in charge of guide service at documenta 10. For an analysis of guide service at documenta 10, see Carmen Mörsch, “100 Tage sprechen. Als Künstlerin auf der documenta X,” under <http://www.kunstkooperationen.de/pdf/100TageSprechen.pdf>.

While school material focusing on documenta 10 was indeed published, it was a later project by professors of art pedagogy that was not affiliated with documenta as an institution. See Bernhard

director Catherine David, the training of gallery educators involved an introduction to artistic stances and a discussion of the theoretical references to the exhibition concept.

At documenta 11, gallery education made a claim for itself as “interruption” and “counter-canonicalization.”<sup>59</sup> However, this claim did not incorporate critical engagement with the exhibition. In fact, the director of documenta 11’s “education project” defined the exhibition as a complete three-fold interruption and paradigm shift in the art field. Thus, gallery education would not have to adopt a deconstructive, but rather an affirmative, stance toward the exhibition.<sup>60</sup> The guide service, relabeled as “education program,” was joined by an additional “education project,” conceived as a transformative element in that it expanded the functions of the institution. This project engaged previously selected international scholarship holders who would accompany gallery education at documenta 11 by conceptualizing its activities, and in some cases develop projects on their own initiative.<sup>61</sup> Again, the training of gallery educators, in accordance with the curatorial approach to documenta 11, went along the lines of institutional and canonical critique, engaging thus not only in a discussion of the works, but also introducing the educators to relevant theoretical concepts<sup>62</sup> for an understanding of the exhibition and the previous “platforms.”<sup>63</sup>

---

Balkenhol, Heiner Georgsdorf, eds., *x-mal documenta X. Über Kunst und Künstler der Gegenwart. Ein NachLesebuch zur 10. Documenta*, Kunsthochschule der Universität Gesamthochschule Kassel (Kassel, 1998). Another volume was published on documenta 11, respectively.

59 See, on this subject, the report by the director of gallery education at documenta 11, Oliver Marchart, “Die Institution spricht,” in *Wer spricht?*, op. cit., pp. 34–58.

60 Ibid, pp. 53ff. Oliver Marchart makes recurrent use of this argument in other publications. See Oliver Marchart, “Die Politik, die Theorie und der Westen. Die Documenta 11 im Biennalekontext und ihre Vermittlungsstrategie,” in Claus Volkenandt, ed., *Kunstgeschichte und Weltgegenwartskunst. Konzepte – Methoden – Perspektiven* (Berlin, 2004), pp. 113ff; idem, *Hegemonie im Kunstfeld. Die documenta-Ausstellungen dX, D11, d12 und die Politik der Biennalisierung* (Berlin, 2008).

What appears puzzling, if one is to follow Marchart’s understanding of gallery education as interruption, is the unequivocalness with which this function is rendered unnecessary in the case of documenta 11, thus leaving the hegemonic dimension of this exhibition uncontested and foregoing the imperative to convey it critically. Furthermore, the structurally devalued status of gallery education within the hierarchy of the field of art was left unexamined, and the “education projects” could not change anything in this respect in spite—and because of—the international, handpicked staff. The proto-capitalist working conditions of the “guides,” their lack of possibilities to participate in the decision-making process, their status with respect to the rest of the documenta 11 staff, or, basically, their limited access to the exhibition before its opening are a case in point. However, the postulates devised by the director of gallery education at documenta 11 did not rule out the use of deconstructive components in the tours of individual gallery educators. At least one example of such interventions has been documented. See Eva Sturm, “Kunstvermittlung und Widerstand,” in *Auf dem Weg*, op. cit., pp. 44f.

61 Unfortunately, there is no documentation of the “education project.” A public elucidation of its development, or the possible frictions generated by the hierarchical constellation of “education project” and “education program” did not take place. In fact, because this initiative did not go beyond itself, it was not able to contribute to an expansion of the field of practice, and this certainly does not seem to have been its intention.

62 The concept for the training of gallery educators at documenta 11 is described in detail by Karin Rebbert, director of education at documenta 11. Karin Rebbert, *Documenta 11 Education*, in *Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen*, Arbeitsgemeinschaft der Deutschen Kunstvereine, ed. (Hannover, 2002), pp. 87–93.

63 On the notion of documenta 11 as platforms, see [http://www.documenta12.de/archiv/d11/documenta\\_pink.html](http://www.documenta12.de/archiv/d11/documenta_pink.html) (accessed on November 02, 2008).

## Gallery education at documenta 12: framework and formats

Compared to the previous exhibitions, gallery education at documenta 12 had a stronger point of departure, for it was—in analogy to its inception—considered one of its main components. The third *leitmotif* of the exhibition—the intriguingly banal but all the same historically laden question “What is to be done?”, as well as the postulate, “Today, aesthetic education seems to offer one viable alternative to the devil (didacticism, academia) and the deep blue sea (commodity fetishism),”<sup>64</sup> conceived by Roger M. Buergel, artistic director, and Ruth Noack, curator of documenta 12, respectively—raised the question of art’s educational function into the sphere of curatorial discussion.<sup>65</sup> For the first time in the history of documenta, a press conference was solely dedicated to discuss gallery education as its main subject.<sup>66</sup> And it was also the first time that gallery education was the subject of research<sup>67</sup> carried out parallel to its practice. I was assigned to direct the research and develop it conceptually.<sup>68</sup> An office for gallery education was set up. Ulrich Schötker was engaged as full-time director of education, and due to the limited funding available, only a few other staff members were employed. Thus, the reassessment of gallery education at documenta 12 had some effect on its structures<sup>69</sup>—besides the acknowledgement of the need to assign experienced educational professionals to run gallery education at documenta 12 in conceptual and organizational terms.

Taking up lines of questioning from their curatorial practice prior to documenta,<sup>70</sup>

<sup>64</sup> See <http://www.documenta12.de/leitmotive.html?&L=1> (accessed on December 3, 2008). On the implications of the third leitmotif for the gallery education approach at documenta 12, see the paper by Ulrich Schötker in volume 1, p. 84.

<sup>65</sup> On the curatorial perspective of educational work at documenta 12, see the paper by Ruth Noack in this volume, p. 31ff.

<sup>66</sup> It was held on November 21, 2006, at the Neue Nationalgalerie in Berlin. This did little to change the fact that the work of gallery education received little attention from the press. In her dissertation, Florina Limberg undertakes a discourse analysis of the press coverage on gallery education at documenta 12: ‘*Was tun?* Neue Impulse für die Kunstvermittlung durch die documenta 12. Eine diskursanalytische Untersuchung der Medienberichterstattung, Hildesheim University, 2008. (Her dissertation may be consulted and borrowed from the University Library of Hildesheim University and at the documenta archive in Kassel).

<sup>67</sup> Students from the faculty of administrative sciences, Kassel University, with Professor Hellstern as advisor, conducted visitor surveys throughout documenta 9 to 12. Based on these surveys, several dissertations have examined the exhibition from the perspective of administrative sciences. For an overview, go to <https://kobra.bibliothek.uni-kassel.de/bitstream/urn:nbn:de:hebis:34-2008111725121/3/HellsternDocumentaAbstracts.pdf> (accessed on December 3, 2008).

<sup>68</sup> Thus the choice fell upon a professional from the practice of gallery education who is clearly positioned as an actor within the field under examination and thus is far from claiming to possess any kind of purported objectivity.

<sup>69</sup> The department of gallery education was far too small for the scope of its assignment. This imbalance was at least partly ameliorated by the involvement and supporting collaboration of Catrin Seefranz, in charge of communication and press, who provided gallery education with a prominent place within the website of documenta 12. This is most remarkable, for frictions, in particular with the press department, are not uncommon within the institutional system, especially when gallery education assumes a critical practice stance. Therefore I would like to extend special thanks to Catrin Seefranz again for her solidarity with gallery education.

<sup>70</sup> Here, I refer to Roger M. Buergel and Ruth Noack’s previous project *The Government*, which they initiated at Kunstraum Lüneburg in 2003. This project has been extensively documented under <http://dieregierung.uni-lueneburg.de/e/home.php> (accessed on December 4, 2008). Sonja Parzefall also developed the concept for the project I will next mention, *Die Welt bewohnen (Inhabiting the*

the artistic director and the curator attempted to emphasize the transformational role that gallery education at documenta 12 could play with regard to the institution. The documenta 12 Advisory Board was a product of their initiative on this level.<sup>71</sup> The board gathered close to forty Kassel professionals active in different disciplines. Prior to the exhibition, they began their activities by addressing the three documenta leitmotifs, out of which they developed their own projects, which later ran parallel to the exhibition at different sites around Kassel. Furthermore, the artistic director commissioned Sonja Parzefall to develop and direct a project that would involve schoolchildren as gallery educators at documenta 12. In *Inhabiting the World*, fifty-four schoolchildren from Kassel and its outskirts developed their own ways of accessing the exhibition, which they discussed with adults in the context of tours. A third transformative element brought about by the artistic director was the documenta 12-Halle, an exhibition venue with free admission. Every day, the venue was home to a series of activities, be it lectures, podium discussions, workshops, thematic discussion events, films, open question sessions, or project presentations organized by the Advisory Board, gallery education, and *documenta 12 magazines*.<sup>72</sup> documenta 12-Halle also became a space for the public to gather informally, hold discussions, or simply take a rest.<sup>73</sup>

Besides the aforementioned formats initiated by the artistic director and the curator, which soon enough developed a dynamic of their own, how to structure the gallery education program was in the hands of its director, the head of research, and ultimately the gallery educators themselves. But their creative leeway was limited. The major restriction was a lack of funding for gallery education, for apart from the office and its infrastructure, only the director of gallery education, the office staff, and the head of research had fixed employment; all the educators were paid per hour and worked on a freelance basis. In previous documenta exhibitions, gallery education had not been a cost factor, but a source of revenue, and this, the way the management saw it, would continue to be the case in documenta 12.<sup>74</sup> It was thus a *fait accompli* that this time around, a gallery education format as eas-

---

*World: pupils guide adults through documenta 12), within the context of The Government.* For more information on *Inhabiting the World*, see also volume 1, p. 55ff.

DVD/100  
DVD/200  
DVD/400

71 The following projects: *documenta 12 Advisory Board*, *Inhabiting the World* and *aushecken (hatching ideas—a space for children and youth at documenta 12)* were not subjects of research. They are extensively documented in volume 1, and are referenced in the papers of Sara Hossein, Kathrin Nölle, Simone Wiegand, and Henrike Plegge/Stephan Fürstenberg. Thus I will not describe or analyze them in detail here. Eventually, the analysis of the Advisory Board activities led to the creation of guidelines for the interconnection between political and cultural education, which were commissioned by the Federal Center for Political/Civic Education [Bundeszentrale für politische Bildung] in collaboration with Wanda Wieczorek, Ayşe Güleç and Carmen Mörsch.

72 On *documenta magazines*, see [www.documenta12.de](http://www.documenta12.de) (accessed on December 3, 2008).

73 Wanda Wieczorek takes a critical look at the activities in the documenta 12-Halle in volume 1, p. 187ff.

74 Let us compare figures: many English institutions allocate 10 percent of their total budget toward gallery education. In the case of documenta 12, this would imply that out of a total budget of 19 million euro, 1.9 million would correspond to gallery education. One of our proposals was to invest a portion of the exhibition budget in gallery education, which could then be returned by upping the admission fee by an extra “education-euro” (in the case of documenta 12, this would have meant 754,301 euro, but it would have been certainly the riskier variant). The artistic director referred in particular to structural constraints, such as decision-making structures within the documenta corporation, as argument against the realization of this proposal.

ily marketable as the guided tour, for which there was such great demand, would inevitably remain a central instrument. As in the preceding exhibitions, the tours not only covered their expenses through fees, but were also revenue-generating activities. Therefore, all further fields of action of gallery education had to be financed through additional funding procured for that purpose.<sup>75</sup> One of these fields was the extensive children and youth program titled *aushecken (hatching ideas)*<sup>76</sup> aimed at groups from and beyond Kassel, as well as walk-in members of the public at documenta 12. An ongoing project throughout the hundred days of the exhibition, *hatching ideas* took place in its own grounds, which were flanked by the Aue-Pavilion, the largest temporary exhibition venue. Some gallery educators worked as an interface between the local Advisory Board and the exhibition. Through their participation in diverse projects, information events, and tours in coordination with members of the Advisory Board and the users of Advisory Board activities, gallery educators brought these activities back into the realm of the exhibition. In addition to their exhibition tours, thirty-five gallery educators realized projects in partnership with different public spheres and interest groups, which would otherwise not have been part of the exhibition, but which the gallery educators certainly considered interesting for the specific perspectives they manifested.<sup>77</sup>

Ulrich Schötker and I conceived gallery education at documenta 12 as a self-reflective, critical practice of the exhibition and institution. We were driven by the wish to contribute to the formation, professionalization, and theorization of gallery education along deconstruction and transformation lines. We hoped to set a precedent for ensuing documenta exhibitions after 2007 to become experimental fields: in the future, documenta would be unthinkable without the scope of gallery education. Thus, it would be undertaken with the same measure of attention to specificity, complexity, relative autonomy,<sup>78</sup> and interaction with the local context as its subject: the exhibition. Gallery educators were selected in accordance with these aims. An important criterion was openness to enquiry and an interest in expanding the practice. We were also interested in actors who understood gallery education as independent intervention, rather than as service work. Equally a bonus was an interest in methodological experimentation, as well as previous experience in the work of gallery education. In the end we selected seventy individuals from among many qualified applicants, trying to generate diversity with regard to professional background, language proficiencies, cultural origins, gender, and age. With this pluralistic stance, represented by the variety of different discourses—disciplines—and positionings, we hoped to collectively negotiate the question of authorized speaker stances.<sup>79</sup>

---

75 Funding was provided by the Federal Ministry for Research and Education, the Federal Center for Political/Civic Education, the Heinrich Böll Foundation and the *Fonds Soziokultur*.

76 Claudia Hummel analyzes the project *hatching ideas* in volume 1, p. 147ff.

77 All projects, as well as the work at the interface between the Advisory Board and gallery education are extensively documented.

78 On the notion of autonomy in gallery education, see Ulrich Schötker in volume 1, p 89.

79 This pluralism had already been a feature of the gallery education team at documenta 11. See Rebbert, "Documenta 11 Education," in *Kunstvermittlung zwischen partizipatorischen Kunstprojekten und interaktiven Kunstaktionen*, op. cit.

The training of gallery educators started in January 2007 and was divided in three segments of several days, followed by an intensive phase.<sup>80</sup> The training examined artistic stances at documenta 12 and its three leitmotifs, with special emphasis given to the discussion of positionings, issues, and methods of gallery education.<sup>81</sup>

Building on the insights gained during the training, the gallery educators developed their own approaches, both individually and in groups, to conveying and “mediating” the exhibition.<sup>82</sup> In view of the “reflective” approach to gallery education at documenta 12 and the context of the third leitmotif, this seemed a far more coherent approach than to label a mixture of ideas and methodologies as “documenta 12 gallery education.” Grounded precisely on this reflective approach, it became essential for all gallery educators to render their own approaches to gallery education transparent to the public, thus acknowledging them as a subject of the “tours.” Notably, initiating debates would be given preference over the monologue-mode of transmitting authorized knowledge.

### **Gallery education at documenta 12: conflicts**

These fundamental decisions generated tensions and contradictions that would determine the work of gallery education for the duration of documenta 12, and which many a paper throughout this volume alludes to. Most apparent was the conflict originating in the clash of expectations—between the educators who wanted to practice a critical gallery education, and a public that had paid for a tour, mostly under the assumption it would obtain expert guidance: a service that would provide as much information as possible within the shortest viable time-frame, led by a gallery educator as unassailable, pleasant, and good-looking as possible. Thus, the conflict between “critical practice” versus “service work” had to be constantly renegotiated—that is, if the gallery educator’s shape and energy level would withstand it.<sup>83</sup>

Distelberger, p. 94  
Landkammer, p. 140  
Hossain, p. 185  
Landkammer, p. 141  
Hossain, p. 183  
Ortmann, p. 245  
Fürstenberg, p. 137

Furthermore, the pluralism within the team was also a source of tensions. Those professionals coming from purportedly “art-extraneous” disciplines experienced the need to be additionally legitimized both within the group and during the tours. Those whose outward appearance did not correspond with mainstream expectations were faced with undermining comments on a daily basis, while those who

---

80 The intensive phase took place during the four weeks prior to the start of the exhibition. A collection of wiki web pages was a central medium for the development and discussion of issues.

81 As argued by some gallery educators during the concluding plenary discussions, methodological considerations were given less room than conceptualizing activities. Protagonists from the practice and theory formation of gallery education were invited to expand on the latter through lectures and workshops, including Pierangelo Maset, Karin Schneider, Nora Sternfeld, and Eva Sturm. Further contributions included Silke Wenk’s extensive discussion of the second leitmotif “What is bare life?”, as well as Juliane Rebentisch’s ideas on aesthetic experience, which decisively shaped the curators’ conception of it. See Juliane Rebentisch, *Ästhetik der Installation* (Frankfurt am Main, 2003).

82 It is to be gratefully acknowledged that the curators of documenta 12 provided the gallery educators with almost unlimited access to the exhibition during its mounting—a new development that underscores the appreciation they bestowed upon gallery education.

83 This underlying conflict is treated in several papers in this volume and has thus determined the general title of the publication.

spoke German as a second or third language had to cope with routine racism. And finally, the gallery educators as a whole, depending on cultural background, education, attitude, and future plans, were all diversely positioned and had changing approaches to their work at documenta 12. Here, we find a range of all imaginable modus operandi: from the satisfaction derived from transmitting authorized exhibition knowledge as routinely as possible to a purportedly difficult group, to actions initiated by gallery educators in collaboration with unusual (to documenta) groups, aimed as performative interventions, to upholding politicized stances in the face of the most reactionary and aggressive groups of art collectors. Gallery educators were to sense the material, symbolic, and social advantages and disadvantages of these approaches within the varying contexts of the gallery education department, visitor service, documenta management, and artistic direction, but above all, among their own colleagues.

Due to the different understandings of gallery education within the team, it was not possible, despite persistent attempts, to arrive at a common programmatic ground during the training period. No “manifesto” was written, for several group members would otherwise have felt their practice to be over-determined by it. This could be seen as a symptom of growing neoliberal individualization tendencies that weaken the analytical capacity of the gallery educators (and that hinder, accordingly, the emergence of self-organized groups).<sup>84</sup> What would have been an alternative? To screen gallery education applicants for their attitudes, and then to select those who shared the same viewpoint with the director of gallery education and the head of research? Given that Ulrich Schötker and I are both skeptical about ideological consonance and do not assume there to be a sole universally valid approach to an exhibition or its critique, preference and room were given to the negotiation of diverse standpoints within the context of documenta 12 gallery education. In fact, I observed that individualization tendencies were far less predominant than the formation of subgroups with varied programmatic approaches and self-conceptions, and whose members would support each other in their work, while being simultaneously involved in a struggle for the power of definition.<sup>85</sup> Further, word had been spread by the media, and it had certainly reached expert circles, that gallery education at documenta 12 was to be “different,” “experimental,” or “performative.” Thus the gallery educators were sometimes faced with disappointed expectations, for example of art pedagogy students who had hoped for a far more experimental move—more than the actual framework enabled the participants to realize or that the gallery educator felt able to carry out.<sup>86</sup> But the scenario was

Sato, p. 63

Distelberger/Landkammer, p. 289  
Nölle, p. 177

---

<sup>84</sup> See Sophie Goltz, “Neo-Kunstvermittlung. Zur Besucherschule der documenta 12” in *Kulturrisse*, IG Kultur Österreich, 4 (2007), pp. 44f.

<sup>85</sup> During plenary discussions in the training period, conflicts would often arise over the question of who speaks for whom and how, and which part of the group would try to assert their dominance over the rest by claiming to stand on the right side, to possess the right kind of knowledge and analytical capacity. See the remarks of Mörsch in volume 1, p. 101ff.

<sup>86</sup> Parallel research at documenta 12 had four options to gauge public reaction: an e-mail address set up for that purpose, which gallery educators would pass on to those participating in tours; public responses that landed in the gallery education, press, or management departments, and then were transmitted to the pertinent staff; discussion rounds with selected groups, most of these with professionals of art pedagogy and gallery education after specific activities, and organized by the head of research, and, finally, comments voiced by the gallery educators.

still more complex. The transformative and deconstructive claim articulated in the exhibition conception, the introduction of new education formats, and the framework for gallery education at documenta 12 had to be balanced out by the gallery educators with the reproductive discourse of the exhibition management and the affirmative discourse of the curators. The corporate management of documenta maintained an open stance to gallery education and was thus interested in a fresh version of it. Indeed, its openness toward a critical, experimental gallery education is undeniable. However, it had a claim to make about gallery education that was, in keeping with its positioning, primarily a reproductive one: seen from this perspective, the goal was to satisfy as many visitors as possible with as little investment as possible, providing them with the most thorough information about the cultural heritage displayed in the current and future documenta exhibitions.

The artistic director and the curator were also fundamentally supportive and, just like the management of documenta, interested in the four dimensions of gallery education. At the same time, they nurtured the—hardly surprising—expectation that their conception of aesthetic experience would be transmitted by documenta 12 gallery education. In particular, this concerns the effects of their decision not to provide written information within the exhibition.<sup>87</sup> In this way, visitors were to be encouraged to rely on their own perception in the process of “reading” artworks. Some public segments saw this condition as an authoritarian gesture. The feeling that one was faced with a visual riddle and that those possessing the key to unravel its mystery would consciously restrict access to it provoked anger and reinforced the sentiment that one was being instructed in an uninformative, pedantic way. Thus the situation required that gallery educators become the sole authorized source of the much-desired information,<sup>88</sup> which made it more difficult to make time to examine some artworks in detail with the public and address notions of education. While the claim of critical gallery education afforded gallery educators a more distant stance toward aspects of the exhibition’s conception, this was sometimes taken by the curators, in spite of their unquestionable openness, as an affront to their work. Thus they would undertake “controlling interventions” in the activities of gallery education—either because they had found out through other channels or they had been present and their attention had been caught—when a move by a gallery educator seemed inappropriate.<sup>89</sup>

It follows that gallery education stood at the crossroads of four discourses of institutional gallery education and therefore was also caught between conflicting interests and desires. It is, for this reason, an interesting research subject. The

---

<sup>87</sup> No other contextual information was provided throughout the whole documenta 12 exhibition; such information would have allowed interested visitors to gain insight as to the contexts of curatorial decisions. One possible avenue could have involved setting up a respective resource room at documenta-Halle.

<sup>88</sup> The fact that eventually Roger M. Buergel and Ruth Noack themselves became active as gallery educators or that additional explanatory texts (written by the curators) surfaced at some points in the exhibition could do little to change that.

<sup>89</sup> Even if these controlling interventions were significantly minor compared to the experience of gallery educators in other art institutions, nobody really knew when these would take place and therefore they represented a source of additional stress throughout the whole period of the exhibition. A prominent example is discussed in Nanne Buurman’s project documentation, as well as in Bernadett Settele’s paper.

body of research in this volume shows that which takes place within its everyday practice, and what is more: that which becomes possible when the four discourses—affirmative, reproductive, deconstructive, and transformative—traverse one and the same institution simultaneously.

## **documenta 12 gallery education: the research project**

Twenty-one of the gallery educators at documenta 12 joined a research project geared toward team-based action research. Here, team research takes place in cooperation with the actors of the field under investigation. The working hypotheses are neither defined by the head of research alone, nor commissioned by an outside party. Rather, they are worked out and developed by members of the research team.<sup>90</sup> Each of the individuals involved has their own positioning, which they bring to bear on the research process,<sup>91</sup> thus countering the assumption of objective knowledge production. What is more, the goal is to intertwine research and development: to analyze and theorize the practice—aiming to transfer the knowledge generated in this process into future practice.

During documenta 12, the research group met for three to four hours a week with the head of research—if necessary, in additional individual meetings. During the initial period, shared reflections on daily events crystallized into definite research questions related to the work of gallery education. Here are some of the strands that gallery educators focused on in the context of this project:

Methodological reflections, including: routines—how they build up, what they are valuable for, what they stifle, and how to disrupt them; experimenting with playful elements or poetic language as conceptual opening and closure to speaking about art.

Gallery education and normalization, including: attributions of ethnicity, origin, and gender to gallery educators; educational concepts at documenta 12 and critical whiteness; anti-racist gallery education; gallery education and queer activism.

Performative interventions, including: conveying performance art through the performance of gallery education; the deployment of clothing and linguistic registers, self-reflexivity, and authenticity or the introduction of dance elements into gallery education; the potential for conflict and the productivity of curatorial postulates.

Secondly, the pertinent methods with which to address and investigate the above-mentioned concerns in the daily practice of gallery education were discussed and identified. In the third part of the project, when research was actually carried out, it would be accompanied by discussion and reflection within the group, resulting in its eventual modification, or rather, in the incorporation of new

Nölle, p. 167

Hossein, p. 77  
Oberleitner, p. 159  
Schürch, p. 105

Sato, p. 63  
Fürstenberg/Plegge, p. 55, 277  
Landkammer, p. 139  
Wienand, p. 119  
Hossain, p. 181  
Ortmann, p. 241  
Wiegand, p. 261

Campaner, p. 229  
Ziegenbein, p. 213  
Distelberger, p. 89  
Sözen, p. 33  
Henschel, p. 43, 211  
Ballath, p. 197

---

<sup>90</sup> On the methodology of team research in the field of cultural education, see Carmen Mörsch, “Regierungstechnik und Widerstandspraxis: Vielstimmigkeit und Teamorientierung im Forschungsprozess,” in *Körper im Spiel: Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*, ed. Ute Pinkert (Berlin et al., 2008).

<sup>91</sup> Here, the approach to research corresponds with a constructivist understanding of learning processes.

methods/approaches. After documenta 12 ended, the process of writing and conceptualization/planning of the publication ensued. The texts were subject to repeated editing in consultation with the head of research and the research group. In 2008, the latter had convened for two more meetings of two days each,<sup>92</sup> in order to elaborate on and define all relevant aspects of the present publication: the sequence of the articles, structure of the book, title, selection and position of pertinent images, as well as the individual texts, which were always undergoing reexamination.

Nölle, p. 176  
Ortmann, p. 242

Landkammer, p. 75

Sato, p. 65  
Henschel, p. 152  
Ziegenbein, p. 214  
Campaner, p. 231  
Distelberger, p. 90

The decision to participate in the research project meant additional work pressure and financial loss for the gallery educators, for they would have to trade off up to five hours of paid work for unpaid research activity. It also implied exposing oneself—besides the above-described conflicts—to further destabilization, as in engaging with the self-critical approach established by the research group and employing experimental methods in their work. And, ultimately, this not only involved acknowledging and analyzing purported failures and difficulties, but also publishing them.

At the same time, the research project proved productive for those involved in it. Indeed, the work of gallery education was more likely to incorporate a deconstructive approach in the context of this accompanying research. In many cases, the conceptual tools used to examine the research topic were later adopted as methods of practice in gallery education. At the same time, the weekly research forum provided an opportunity for mutual consultation and support, as well as for collective theorization and practice development.<sup>93</sup> This was particularly valuable because the diversity of individual stances within the research team cut across discursive borderlines within the group, therefore enabling a productive, less fear-based analysis of diverse legitimization strategies and conditions for sovereign (or less sovereign) speech. As a result, numerous unlikely encounters took place, in the sense that actors who had hardly articulated themselves previously now articulated their viewpoints, and purportedly disparate positions on gallery education were able to enter into dialogue.<sup>94</sup> The effects of these interactions reverberate throughout the papers in the present volume.<sup>95</sup>

---

<sup>92</sup> Travel costs of the research team were covered by funds available to the research department; one of the meetings was held in Vienna, the other in Berlin. I hereby wish to thank again Nora Landkammer and Annette Schryen for taking care of the organizational details in their respective cities.

<sup>93</sup> This was an avenue open to all gallery educators at documenta 12. In addition to the research forum, the head of research offered a weekly project forum for those engaged in the above-described activities, as well as an open forum for those who concentrated solely on the work with tours. Further, the gallery educators reflected on their work in groups that ended up outlasting documenta 12.

<sup>94</sup> The research project, in which the head of research adopts the role of a moderator, manifests one viable and positive alternative to the structures of self-organization that Sophie Goltz calls for in such a context. See her article “Neo-Kunstvermittlung” (in *Kulturrisse*, op. cit.). Unfortunately, self-organized groups in the field of art are often constituted by distinctly homogeneous discursive communities. Ultimately, their deliberately simplistic positioning *against* the institution, which elicits a foreseeable radical exclusionary response, is but a strategic attempt to draw increased symbolic profit from it, more than an uncritically institutional stance would ever have afforded. In other words, they do not actually intend to break out of avant-garde conceptions in the field of art, but to use them to serve their purposes. And they work self-referentially, in that they target their own field. The research project was a conscious attempt to work against these kinds of dynamics.

<sup>95</sup> Repeated reading of the contributions in this volume allowed me to discern between four dis-

In this sense, the research undertaken at documenta 12 was inscribed in the deconstructive and transformative discourse of gallery education. This made it possible for gallery education to develop as a space of reflection on educational processes in art institutions beyond the limits of actual power relations. It provided documenta as an institution with additional room to work with the necessary intensity—and possibly to send out meaningful impulses beyond its actual frame of action.<sup>96</sup>

The results of the research project documented in the present volume, as in any construction, produce an absence: in this case, it is that of the public. Informed by critical whiteness studies, which call on those in a privileged position to revert upon themselves the gaze with which Others are desired and identified,<sup>97</sup> research at documenta 12 focused on the gallery educators and the institutions in which they operate. This sets it apart from most of the current research on cultural education, which focuses primarily on audience and media impact.<sup>98</sup>

I find it imperative that the gaze be focused on the institution and its practices, because gallery education can neither situate itself outside the system of art nor the art institution.<sup>99</sup> If its self-understanding is primarily deconstructive, it works most likely with critical distance to itself. In case of a more transformative understanding, it attempts to change the art institution into a place—to quote a colleague—“that has a logic of its own, different from that of the hospital, the school, or the prison.”<sup>100</sup> At any rate, whichever discourse is held as most relevant, it can only formulate itself in relation to other institutions. That is why it is necessary to investigate the practices and circumstances that determine this relationship—in order to learn about it and to shape its decision-making in the future.

The publication of this extensive volume bears witness to the hope that it will constitute a relevant contribution to the theorization of the practice of gallery education and thus provide impulses for its further development.

---

courses of institutional gallery education, a hypothesis that I publicly state here for the first time. Additionally, I was also able to profit from this project in methodological terms. Never before did I carry out research under such egalitarian conditions and encounter such positive defiance. When power relations manifested within the research group, these were always uncovered and addressed with a great deal of detail. It was thus an enriching venture to engage in intellectual debate with my colleagues, for which I hereby wish to extend my heartfelt gratitude to the whole team.

<sup>96</sup> It remains to be seen whether an effect will be felt concretely in the case of documenta. Whether the following documenta exhibitions expand on the work of gallery education undertaken here will rest upon future artistic directors, as long as the documenta management does not invest in a greater institutionalization of gallery education with a corresponding budget. At any rate, gallery education at the Kunsthalle Fridericianum is now structured by the transformative discourse.

<sup>97</sup> See Susan Arndt, “‘The Racial Turn.’ Kolonialismus, Weiße Mythen und Critical Whiteness Studies” in *Koloniale und postkoloniale Konstruktionen von Afrika und Menschen afrikanischer Herkunft in der deutschen Alltagskultur*, eds. Marianne Bechhaus-Gerst, Sunna Gieseke, and Reinhard Klein-Arendt (Frankfurt am Main, 2005).

<sup>98</sup> For a current example of a publication with wide reception, see Anne Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education* (Münster, 2006).

<sup>99</sup> And this is not only true of the hegemonic mega-event of documenta 12, but also of smaller, self-organized art spaces, down to the single studio—it pertains to art in all its institutionalized instances.

<sup>100</sup> From a lecture by David Dibosa for the M.A. program Exhibition and Gallery Education (Ausstellen und Vermitteln) at Zurich University of the Arts.



**Deniz Sözen**

## The Aspect of Dance in Gallery Education

*As a little girl I wanted to become a ballet dancer. It never came to that. Later on, I was lucky enough to enjoy a brief career as a figure skater in a provincial skating club, up until the fateful afternoon when I suffered a shinbone fracture while attempting a double pirouette. That was the end of that.*

*Almost a decade later, I move through documenta 12 as a gallery educator, and a visitor asks me if I danced ballet in my youth—my movements remind him of his daughter, who had been a ballerina.*

The body as a transmitter—or in other words, body language—is an aspect of gallery education that has barely been addressed in the literature and research on gallery education or museum pedagogy. This could be due to the fact that for a long time dance—as a form of physical, practice-based knowledge—was marginalized and considered socially and culturally irrelevant in academic research.<sup>1</sup>

In the following text I would like to investigate my body as a medium of gallery education. I am interested in the corporeal elements of the mediation of art—even to the point of becoming the embodiment of an exhibition. Above all, I will concentrate on movement, the dancelike aspect of mediation. In this context I assume an extended notion of dance—in the sense of Merce Cunningham’s message that every movement is dance and that every body can be an aesthetic transmitter.<sup>2</sup> Another question that I pursue in this essay is to what extent an exhibition—in this case documenta 12—ineliminately prescribes a particular choreography of steps and gestures through the combination of works of art in a space.

Ziegenbein, p. 218  
Campaner, p. 239

“Bodies’ movements may create a kind of writing, but that writing has no facile verbal equivalence.”<sup>3</sup>

Writing about my demonstrations, posture changes, and gesticulations is a difficult undertaking. Nevertheless, I want to try to approach this kind of sign language through words, although one ought not forget that the act of writing itself is also a physical activity.

---

<sup>1</sup> See Gabriele Klein, “Tanz in der Wissensgesellschaft,” in *Wissen in Bewegung—Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz*, ed. Katharina von Wilcke (Bielefeld, 2007), p. 29.

<sup>2</sup> See Friederike Lampert, *Tanzimprovisation* (Bielefeld, 2007), p. 151.

<sup>3</sup> Susan Leigh Foster, *Choreographing History* (Bloomington, Ind., 1995), p. 9.

# EN UNA ENCRUCIJADA DE CUATRO DISCURSOS

*Educación en museos y mediación  
educativa en la documenta 12: entre  
la afirmación, la reproducción, la  
deconstrucción y la transformación\*\**

La educación en museos y la mediación educativa (*kunstvermittlung*) no es un título profesional registrado ni un término definido e irrevocable, de hecho últimamente éste ha sido usado de manera estratégica<sup>1</sup>. En el presente tomo, la educación en museos y mediación educativa representa la práctica de invitar a los diversos públicos a usar el arte y sus instituciones para promover procesos educativos a través de su análisis y exploración, deconstrucción, y posible cambio; y para obtener maneras de desarrollar estos procesos dentro de otros contextos. Por consiguiente, esta publicación se inscribe específicamente en los cuatro discursos institucionales de la educación en museos.

## Cuatro discursos de educación y mediación en museos vistos desde la perspectiva de las instituciones

En la actualidad, la perspectiva institucional permite una diferenciación entre cuatro discursos definidos sobre la educación en museos y mediación educativa. El primero, siendo el más común y dominante, es el discurso afirmativo. Este discurso atribuye a la educación y mediación la función de comunicar de forma efectiva la misión del museo, de mantener los estándares de ICOM<sup>2</sup>, colección, investigación, cuidado, exposición y promoción del

\* [Nota del Traductor] En este texto usamos el término educación en museos y mediación educativa indistintamente para traducir el término alemán "Kunstvermittlung" [mediación del arte, literalmente] o el inglés "gallery education" [educación en museos y centros de arte, o educación en salas, literalmente]. En este marco lo describimos como el programa político y educativo de museos, centros de arte, instituciones culturales y otros espacios expositivos, así como su mediación educativa y modos de trabajo concretos. En lo sucesivo, usamos también educación en museos como sinónimos, y educación en salas cuando el texto se refiere específicamente a la acción educativa dentro de los espacios de exposición y sus contextos. Para una descripción más detallada, véase el texto introductorio de este libro.

\*\* [Nota de la autora] Dedo este ensayo a mi mentor el Dr. Volker Volkholz, quien falleció la misma semana en que terminé este texto. Como sociólogo y economista, venía de otro contexto y por ende me enseñó cosas importantes como la investigación en equipo, a entender la conformación de teorías como una práctica en la lucha por una mayor justicia, y a mantener la cabeza fría frente a las limitaciones.

1 Alexander Heschel está escribiendo actualmente su tesis en el Institut für Kulturpolitik, Stiftung Universität Hildesheim, en la que busca una definición del término que sea vigente y teóricamente justificada, con el título provisional: *Der Begriff der Vermittlung in Rahmen von Kunst- zwischen politischen Implikationen und Kunstrezipitischen Anschlussmöglichkeiten* [La noción de la educación/mediación dentro del contexto artístico, entre las implicaciones políticas y las posibilidades específicas al arte para futuras incorporaciones].

2 Consejo Internacional de Museos.



patrimonio cultural. Aquí, el arte se entiende como un dominio especializado que concierne sobre todo a un público experto. Las prácticas que se asocian con frecuencia a esta función son conferencias, otro tipo de eventos relacionados, programas de cine, visitas guiadas por docentes y profesores universitarios y catálogos de exposiciones. Las prácticas son creadas por expertos autorizados por la institución, quienes se dirigen a una esfera pública correspondiente a sus marcos, ya interesada, auto-motivada y especializada en este campo.

Quisiera denominar el segundo discurso, asimismo dominante, como reproductivo. La educación en museos y mediación asume la función de educar al público del mañana y, en el caso de las personas que no vienen por su propia voluntad, asume la función de encontrar maneras de introducirles al arte.

Por lo tanto, aunque los espacios de exposición y los museos son considerados instituciones que brindan acceso a un patrimonio cultural importante, todavía existen barreras simbólicas que el público debe superar para acceder a estas instituciones. Se debe dar acceso a este patrimonio a un público amplio y se deben reducir sus supuestos temores sobre visitar museos. Las prácticas relacionadas con este discurso son por ejemplo, talleres para grupos escolares, así como programas para profesores, niños y familias, o servicios para personas con necesidades especiales, además de eventos que acojan grandes públicos como son las *Noches en el museo* o ‘Días nacionales de museo’<sup>3</sup>. Como regla, estos eventos o programas son concebidos por personas que tienen un mínimo de experiencia en pedagogía, y por ser educadoras de museos y de salas de exposición.

El tercer discurso, el deconstrutivo se encuentra raras veces. Está estrechamente ligado con la museología crítica y su desarrollo específico desde la década de los sesenta. Aquí, el propósito de la educación en museos y mediación es examinar de forma crítica, junto con los públicos, el museo y el arte, así como los procesos educativos y canónicos que tienen lugar dentro de este contexto. De acuerdo con las dimensiones civilizadoras y disciplinadoras, los espacios de exhibición y los museos se entienden en primera instancia como mecanismos que producen distinción/exclusión y construyen una verdad. Además, se reconoce el potencial deconstrutivo inherente del arte. Al manifestar rasgos comunes de las estrategias artísticas, el paradigma de la educación y mediación en museos se concibe a partir de la noción de “empezando desde el arte” [Starting with art].<sup>4</sup> Las prácticas relacionadas con este discurso son, por ejemplo, intervenciones en la exposición por o con artistas y las educadoras de museos que comparten estas ideas, a través de las cuales se puede invitar a los públicos a participar. También encontramos programas que tienen como objetivo a diversos grupos que se identifican como excluidos o discriminados por las instituciones. De este modo, mientras

<sup>3</sup> Por ejemplo, programas diseñados para personas con discapacidad auditiva o visual, movilidad limitada, dificultades de aprendizaje, así como para personas que reciben asistencia psiquiátrica u otro tipo de asistencia social.

<sup>4</sup> [Nota del traductor] La noción de “starting with art” (Von Künst Aus) la autora la toma del texto de Eva Sturm “Empezando desde el arte” en Javier Rodrigo (eds.) Prácticas Dialógicas. Intersecciones entre la pedagogía crítica y la museología crítica (Museu de Art Contemporani i Modern Es Baluard, Palma de Mallorca, 2007).

los programas influenciados por este discurso se enriquecen por la demanda de crítica institucional, toman distancia de la participación bien intencionada de dichos grupos dentro del discurso reproductivo, categorizándolo como un paternalismo unidireccional. El discurso deconstrutivo también puede articularse en formatos como visitas guiadas, siempre y cuando tengan la intención de criticar la naturaleza autorizada de las instituciones, de revitalizarla y hacerla visible como una voz entre muchas otras.

El cuarto, y hasta ahora el menos común, es el discurso transformativo. Aquí, la educación en museos y mediación educativa cumple la tarea de expandir la institución expositiva y de posicionarla de manera política como un actor de cambio social. Los espacios de exposición y los museos se entienden como organizaciones modificables, en las cuales no hay tanta necesidad de introducir ciertos segmentos de públicos, sino más bien de introducir las instituciones - debido a sus deficiencias como resultado de su largo aislamiento y autorreferencialidad - en el mudo que las rodea, por ejemplo en su entorno local.<sup>5</sup> El discurso transformativo cuestiona, entre otras muchas problemáticas- hasta qué punto se requiere que la participación a largo plazo de las diversas esferas públicas sustente la institución, no en sentido cuantitativo, sino como una manera de satisfacer las demandas de una sociedad basada en el conocimiento y sus puntos de vista efímeros, cuestionables y cerrados sobre el conocimiento experto<sup>6</sup>. Las prácticas relacionadas con este discurso van en contra de la diferenciación categórica o jerárquica entre el esfuerzo curatorial y la educación de museos y mediación educativa. En esta práctica, las educadoras y los públicos no sólo trabajan para desvelar los mecanismos institucionales, sino que también los amplían y los mejoran. Este aspecto abarca proyectos dirigidos a una variedad de grupos de presión política, que se llevan a cabo independientemente de los programas expositivos, o exposiciones concebidas para un público específico o por actores sociales particulares.<sup>7</sup>

Los cuatro discursos no deben considerarse en términos de distintos niveles de progreso de acuerdo a categorías jerárquicas o histórico cronológicas estrictas. En la práctica, muchas versiones de estos discursos operan de forma simultánea en la educación

<sup>5</sup> La dirección artística de la documenta 12 reconoció este imperativo al iniciar el Comité Asesor de La documenta 12. Véase a tal respecto el texto incluido en esta publicación de Ayşe Gülc y Wanda Wieczorek titulado "Sobre la mediación local en una exposición de arte".

<sup>6</sup> La noción de sociedad basada en el conocimiento (Knowledge-based society) ha sido analizada desde una perspectiva crítica sobre los marcos del neoliberalismo y la gubernamentalidad. Ver, entre otras referencias, Klaus-Peter Hüfer y Ulrich Klemm, *Wissen Ohne Bildung? Auf dem Weg in die Lerngesellschaft des 21. Jahrhunderts* (Neu-Ulm, 2002). Sin embargo, debo usar esta terminología porque la encuentro muy relevante como para simplemente dejarla al dominio de las fuerzas que están bajo crítica, ya que cuestiona la jerarquización de diferentes conocimientos, permitiendo de este modo, por lo menos cuestionamientos más complejos sobre temas educativos. "Sería de importancia decisiva seleccionar lo que sirve y es capaz de tolerar las ambivalencias e incertidumbres, para decidir cómo acceder al conocimiento y manejar de forma lúdica el no-conocimiento". De: <http://www.wissengesellschaft.org/> (entrada: 27 de octubre, 2008)[Trad.]

Para una discusión diferente sobre este tema, ver "We do not want any 'market knowledge'! Call for a European mobilization against the Lisbon strategy in higher education and research," <http://eipcp.net/n/1233078852> (consultado el 30 de enero, 2009). ["No queremos ningún 'conocimiento de mercado'! Llamada a una movilización europea en contra de la Estrategia de Lisboa en la educación superior e investigación]

<sup>7</sup> Por ejemplo, los proyectos fuera del espacio de la London's Photographers Gallery de Londres. Ver <http://photonet.org.uk>, y Eva Sturm, "Kunstvermittlung und Widerstand" en *Auf dem Weg. Von der Museumpädagogik Zur Kunst- und Kulturvermittlung*, Schulheft 111, ed. Josef Seiter (Vienna, 2003), P.44. Los proyectos de educación y mediación en la documenta 12 y el comité Asesor de documenta

12 evidencian algo similar, aunque como ya se ha notado, también pueden evidenciar aspectos de los discursos afirmativo y reproductivo.

en museos y la mediación educativa. Por consiguiente, no existen prácticas deconstrutivas o transformativas que no manifiesten, de una u otra manera, elementos afirmativos o reproductivos. Al contrario, muchas manifestaciones actualmente dominantes, de los discursos afirmativos y reproductivos no muestran ningún rastro de dimensiones transformativas o deconstrutivas. Y no se puede negar, como regla, el aumento de tensión entre la educación de museos y la mediación por un lado, y la institución, por otro lado, cuando el discurso deconstrutivo y transformativo adquiere preponderancia.<sup>8</sup>

Además, cada uno de los cuatro discursos carga sus conceptos de educación respectivos. En concreto, lo que consideran que la educación representa, cómo ocurre y a quién está dirigida. En el caso de los discursos afirmativo y reproductivo, los profesores y alumnos tienen una posición estática y los temas educativos son predeterminados.<sup>9</sup> Ambos discursos no se involucran en investigaciones auto-críticas sobre la concepción educativa transmitida, ya que no examinan sus estructuras de poder. Sin embargo, tienen diferentes maneras de cuestionar el “qué” y el “quién” de la educación. En el discurso afirmativo, los programas educativos son diseñados de manera preeminente para un público experto.<sup>10</sup> Es decir, para los actores en el campo del arte. Los métodos que se aplican en el trabajo de la educación, pocas veces denominados como tal, utilizan el canon conservador del campo académico. El discurso reproductivo, al contrario, se concentra en una perspectiva institucional de los excluidos. Es decir, los miembros ausentes de la esfera pública. De este modo, se da especial atención a catalogar y dirigirse a los “públicos del mañana” [los futuros públicos]. Por lo tanto, se toman prestados métodos de aprendizaje a través del juego propios de la escuela primaria y pre-escolar, así como programas recreacionales para niños/as y jóvenes. Es posible que gran parte de la bibliografía disponible sobre la metodología en museos y la educación de museos y mediación esté inscrita en este mismo discurso.<sup>11</sup>

Los discursos deconstrutivo y transformativo incorporan un entendimiento autocrítico sobre la educación. Esto significa que la educación misma se hace sujeto de deconstrucción y transformación. Se examinan de manera crítica las relaciones de poder inscritas en sus contenidos, sus destinatarios y sus métodos, y esta crítica se vuelve a integrar en el trabajo educativo con los públicos<sup>12</sup>. En esta práctica, los que enseñan y a los que se les enseña

<sup>8</sup> Ver Oliver Machart, “Die Institution spricht. Kunstvermittlung als Herrschafts- und als Emanzipationstechnologie” en Wer spricht? Autorität und Autorschaft in Ausstellungen, eds. Beaditce Jaschke, Charlotte Martinz-Turek y Nora Sternfeld (Vienna, 2005), P. 34-38; Eva Sturm, “Kunstvermittlung und Widerstand” en Auf dem Weg, Op.Cit., P 44.

<sup>9</sup> Ver concepto “banario” de la educación descrito por el educador crítico Paulo Freire en su Pedagogy of the Oppressed (Pedagogía del oprimido), Trad. Myra Bergman Ramos (Nueva York, Londres, 2000), P. 72.

<sup>10</sup> Ya que esta noción de educación en particular no se examina de manera auto-reflexiva, es raro que se presente de manera explícita, pero en cambio, se articula a través de prácticas discursivas: la forma de dirigirse al público, el contenido y el contexto, y medios de la programación.

<sup>11</sup> Sería muy instructivo establecer la presencia proporcional de los cuatro discursos en las publicaciones en Alemania sobre educación en museos, por ejemplo, la revista Standbein- Spielbein.

<sup>12</sup> Se plantearon preguntas concretas como por ejemplo, ¿Quién define la importancia de lo que se transmite en la educación en museos? ¿Quién categoriza el llamado “público objetivo”[Target group] y con qué propósito? ¿Hasta donde puede llegar la educación de museos con sus métodos y temas antes de que la institución o el público los considere inapropiados o amenazadores? ¿Cómo ciertas aproximaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje generan implícitamente sujetos propios de enseñanza y aprendizaje?

intercambian posiciones; los procesos educativos se entienden como un acto recíproco, aunque estén estructurados por relaciones de poder. Mientras que no haya destinatarios predeterminados de acuerdo con esta lógica, ya que estos cambian de acuerdo al contexto y a la situación, hay una mentalidad inquisitiva: lo que se pide y se espera es una apertura al acercamiento y trabajo crítico con el arte y sus instituciones. Los públicos que rechacen cumplir con estas expectativas, insistiendo así en una distribución de información orientada al servicio, evaden los propósitos de la educación inherentes en estos discursos: fomento de la conciencia crítica, capacidad de acción y empoderamiento.<sup>13</sup> Dentro del contexto del discurso deconstrutivo, se da énfasis al desarrollo de la capacidad analítica. Esto no implica necesariamente un imperativo para cambiar la institución.<sup>14</sup> En un entendimiento deconstrutivo de la educación se da una relación crítica entre el arte y sus instituciones dentro de una esfera relativamente protegida en la que se prueban acciones bajo circunstancias complejas, así se contribuye al desarrollo de la agencia política, la conciencia crítica y la inventiva.<sup>15</sup> Por lo tanto, los métodos que utilizan estrategias artísticas se hacen cada vez más presentes. A otro nivel, el discurso transformativo ve al cambio institucional como meta inseparable del fomento de una conciencia crítica y empoderamiento. Así, además de las estrategias ya mencionadas, las metodologías incorporan aspectos del activismo.

Al diferenciar los cuatro discursos de la educación de museos, anclados en el contexto institucional, se observa un marco referente que se pueda demostrar como válido frente al ‘boom’ que experimenta esta práctica en la actualidad. Por la revaloración cultural y política de la educación de museos, la mayoría de los directores artísticos en Europa enfrentan una mayor presión para que introduzcan programas educativos en sus instituciones. Así, la educación en museos se convierte con frecuencia en un factor que legitima la justificación misma de la existencia de instituciones financiadas con fondos públicos, ya que se asocia con el marketing y con un incremento cuantitativo del público, así como con la programación poco compleja y bastante orientada a eventos y a “públicos amplios”.<sup>16</sup> Por consiguiente, los actores en el campo del arte ven esta revaloración más como una confirmación de su devaluación previa: como un síntoma de la ignorancia de los políticos sobre la naturaleza de la producción artística.

A parte de un escepticismo comprensible hacia el pretendido “imperativo de la educación en museos”, también crece la insatisfacción dentro de las instituciones con respecto a su función social. Algunas de las personas de dirección de las instituciones artísticas, en especial las que se ven a sí mismas como curadoras críticas, desean ir más allá de su rol

13 Esto presenta una paradoja pedagógica: precisamente el hecho de que el público rechace participar en el trabajo de deconstrucción y transformación puede ser considerado como un acto de empoderamiento. Por ello, depende qué imperativos predominan.

14 La deconstrucción está supeditada a la existencia de un texto dominante, con el fin de trabajar desde este. “El pragmático de la deconstrucción trabaja dentro de un sistema de pensamiento, si bien es cierto, para interrumpirlo.” Jonathan Culler, Deconstrucción. Derrida ind die poststrukturalistischen Literaturtheorie (Hamburgo, 1988) [Traducción propia].

15 Por lo menos, las educadoras de museos y mediadoras educativas involucradas aquí, ven un potencial transformador en su trabajo dentro de la institución, a la que también consideran como un “área relevante en su vida.”

16 En el campo de educación en museos, estas consideraciones han sido sujeto de continuas discusiones en países de habla inglesa desde 1998, en especial con las pautas para políticas culturales de New Labour. Ver Carmen Mörsch “Socially Engaged Economies. Leben von und mit künstlerischen Beteiligungsprojekten und Kunstvermittlung in England” en Kurswechsel 4 (2003), pp. 62-74.

elitista. Lo encuentran anacrónico y buscan expandir y cambiar su función. Aquí, la educación de museos y la mediación a través de sus potenciales deconstructivos y transformativos relacionados, prometen un beneficio cualitativo y la creación de contenidos. De esta manera, los curadores se reúnen con los grupos de educación en museos con un interés genuino y cada vez mayor, con grandes expectativas, aunque frecuentemente, con poco conocimiento experto. El conocimiento de un campo que ha sido excluido y marginado por décadas no puede, a pesar del cambio en las áreas de interés y las especulaciones, ser apropiado en un corto tiempo y junto a otras actividades para ser usado con propósitos personales. En el mejor de los casos, los curadores caen en cuenta de su carencia en este ámbito y encargan a expertos el desarrollo de programas de educación en museos y mediación educativa.<sup>17</sup> Pero, ya que es nuevo para ellos el percibir la educación en museos como un campo de conocimiento autónomo, y porque también albergan sus propios deseos e ideas sobre la educación en museos y, sobre todo, porque la práctica de la educación en museos es un esfuerzo colaborativo dentro del terreno de la curaduría, modificándolo y posiblemente cambiándolo, los curadores también quieren dar su opinión sobre el trabajo de educación en museos y mediación educativa. Este hecho produce nuevas dinámicas que interrumpen el orden jerárquico tradicional del trabajo curatorial y la educación en museos. De hecho, algunos de los textos y análisis en este volumen se preocupan por el trabajo entre estos intereses encontrados.

### **La educación en museos y mediación educativa como práctica crítica: bases lógicas.**

En noviembre de 2006, cuando Ulrich Schötker y yo revisamos las aplicaciones para educación en la documenta 12, caímos en cuenta que menos del cinco por ciento eran aspirantes hombres<sup>18</sup>. No nos sorprendimos ya que es un hecho común que principalmente las mujeres se sientan atraídas por esta práctica. Pero, desde su inicio, la educación de museos no ha sido un terreno femenino. En los museos ingleses y franceses del siglo XIX y principios del XX, se apreciaba mucho el aprendizaje en los museos por medio de objetos e imágenes. Fue una iniciativa en nombre de la identidad nacional, cuyos resultados educativos fueron enfocados a mejorar la calidad de los bienes nacionales producidos en el contexto del conflicto colonial.<sup>19</sup> Un discurso condicionado por el género sobre la exclusión y el acceso fue inscrito en la fundación de los museos. “El gentío” o la muchedumbre en el museo fue anhelado y temido por las instituciones, y en este sentido, fue construido como femenino. Así, encontramos párrafos dentro de los registros de las reuniones del comité de la Galería Nacional de Londres en los que se discutía la presencia de mujeres proletarias en el museo, quienes se refugiaban

17 En el mejor de los casos, los curadores remuneran a los expertos acorde con su trabajo.

18 En su texto *Gallery education and visitor services* at documenta 12 “[Educación en museos y servicios para los visitantes en la documenta 12”], el autor presenta su perspectiva sobre este tema como Director de Educación en la documenta 12. Ver Ulrich Schötker, *Gallery education and visitor services* at documenta 12. Volumen 1, p. 83, del texto en inglés.

19 Ver por, ejemplo, Eva Sturm, “Woher Kommen die Kunstermittlerinnen?” [De dónde vienen las educadoras de arte y museos] en Dürfen die das? Kunst als sozialer Raum. Art/ Education/Cultural Work/ Communities, ed. Stella Rollig, Eva Sturm (Vienna, 2002), P. 198-211.

de la lluvia para poder amamantar a sus hijos/as, por lo que entraban con la ropa mojada pudiendo dañar así las obras de arte.<sup>20</sup> El camino para civilizar al “gentío” está en el contacto con artefactos culturales expuestos en el museo, como enunció Matthew Arnold.<sup>21</sup> Al mismo tiempo, la protección de los artefactos culturales requería que el acceso a estos fuera restringido.<sup>22</sup>

Hacia finales del siglo XIX, las primeras mujeres en trabajar como educadoras en museos y salas fueron mujeres blancas de clase media. En el discurso sobre la “comunión del trabajo”, la división de labores de acuerdo a la disposición de Dios o la naturaleza, la filantropía y el trabajo educativo eran caminos socialmente aceptados para participar en la vida pública<sup>23</sup>. Además, hubo un incremento en el número de profesoras en el campo del diseño, ya que tratar con lo que llaman artes aplicadas y decorativas también eran actividades aceptadas en la sociedad. Tener buen “gusto” pertenecía al ámbito del conocimiento informal, y sus reglas fueron generadas y transmitidas por mujeres por medio de la producción y el consumo.

Este es el período en que los discursos sobre la educación de la clase trabajadora y la civilización de grupos indígenas en las colonias convergen (y se establecen) debido a una noción de cultura de la clase media. Una teoría popular de ese tiempo sostiene que distintos grupos de la población encarnaron diferentes períodos de la humanidad respectivamente, y que el estado de desarrollo de los pueblos indígenas y de clase trabajadora determina su estado infantil.<sup>24</sup> En efecto, la educación también estaba asociada con los niños en el contexto de la educación para adultos de clase trabajadora, y por lo tanto, entran en la esfera de la reproducción femenina. Por el contrario, los programas educativos para “adultos reales” concebidos por expertos y dirigidos respectivamente a un público culto, de clase media, europeo, seguía siendo una ocupación masculina.

Desde 1945, la educación de museos en Alemania se ha ido desarrollando como un campo feminizado, y en este sentido, como un trabajo menospreciado por la sospecha de su aparente simplificación de los hechos científicos de peso y la complicidad con los públicos<sup>25</sup>. La mayoría de mujeres académicas que se dedican a este campo están en una primera fase de sus carreras, o sus carreras se han obstaculizado por una violencia estructural. Este estatus devaluado ha puesto freno a la formación de teorías en el campo de la educación de muesos

<sup>20</sup> Colin Trodd, “Culture, Class, City: The National Gallery, London and the Spaces of Education 1822-57” en Art Apart: Art Institutions and Ideology across England and North America, ed. Marcia Pointon (Manchester, 1994), P. 41. Ver en relación con este problema, el proyecto educativo de la documenta “Talking and breast feeding” [Hablar y amamantar] por Marvin Altner y Ellen Kobe.

<sup>21</sup> Ver Matthew Arnold, Culture and Anarchy, ed. Samuel Lipman (New Haven, Londres, 1994).

<sup>22</sup> Ver, por ejemplo, Tony Bennett, The Birth of the Museum. History, Theory, Politics [El nacimiento del museo. Historia, Teoría y política] (Nueva York, Londres, 1995).

<sup>23</sup> Eileen Janes Yeo, “Social motherhood and the sexual communion of labour in British Social Science, 1850-1950” [La maternidad social y la comunión sexual del trabajo en la ciencia social británica] en Women's History Review 1, 1 (1992), pp. 63-87.

<sup>24</sup> Anne McClintock analizó la convergencia de estos discursos en el contexto del imperio. Ver Anne McClintock, Imperial Leather: Race, Gender, and Sexuality in the Colonial Contest (Nueva York, 1995). Para otro punto de vista sobre el mismo fenómeno en la Alemania colonial, ver Michael Schubert, Der Schwarze Fremde, Das Bild des Schwarzafrikanners in der parlamentarischen und publizistischen Kolonialdiskussion in Deutschland von den 1870er bis in die 1930er Jahre (Stuttgart, 2001), P.48.

<sup>25</sup> De hecho, todavía se requiere una completa reevaluación de las maneras en que la educación en museos trabajó con el público durante el período del nacional-socialismo.

por más que se interponga en el camino del desarrollo de un concepto profesional propio y discusiones sobre criterios propios del campo<sup>26</sup>. Por lo tanto, la doble dificultad de la educación en museos y la mediación educativa, desde una historia con un discurso sobre atributos femeninos y un entendimiento sobre la cultura y la educación marcada por el colonialismo, provoca que la demanda de su práctica y teorización futuras sean concebidas como proyectos orientados de manera crítica en términos feministas y antirracistas radicales<sup>27</sup>.

Dese el final de la década de los años noventa, las personas que toman decisiones sobre temas institucionales y político-culturales están mostrando mayor interés sobre la educación en museos. Aquí, las políticas culturales del nuevo laborismo en Inglaterra han tenido un rol precursor brindando un aporte financiero substancial para las “industrias creativas” y el “arte comprometido con la sociedad”, y haciendo que el financiamiento público para instituciones artísticas esté sujeto a la presentación de programas educativos integrales.<sup>28</sup> La educación en museos y la mediación, por consiguiente, ganó relevancia en el mercado laboral y la política educativa. Esto ha establecido un precedente en Europa, que se hace presente en el creciente protagonismo masculino, tanto en el lado de “actuar” como en el de “hablar”<sup>29</sup>. Este estímulo en el capital simbólico y financiero (hasta cierto punto) es indudablemente valioso para el desarrollo del trabajo en este campo.<sup>30</sup> Sin embargo, debe tratarse de forma ambivalente. Por un lado, es causa y efecto de un discurso autónomo generado por un cuestionamiento intenso sobre los campos activistas y académicos de agencia política y conocimiento. Por otro lado, esta creciente apreciación está ligada a una tendencia diferente. Como ya han aclarado otras autoras, hay una tendencia visible hacia la apropiación neoliberal del concepto de creatividad y de los efectos educativos que se atribuyen a la educación en museos<sup>31</sup>. No es coincidencia que justo estuvo en manos del gobierno de Tony Blair el (re)descubrir la educación cultural como un factor de desarrollo económico y fomento de la cohesión social. Ya en el texto *The Gendering of Art Education (La sexualización de la educación artística)*, publicado en 2001, la teórica británica Pen Dalton señala una creciente retórica de las virtudes que se connotan como femeninas, por ejemplo, la flexibilidad, la creatividad, la comunicación y el trabajo en equipo que refuerzan su calidad como un “producto de competencias” valioso de la educación artística,

<sup>26</sup> Una de las primeras publicaciones alemanas que intentaron brindar una estructura teórica para la práctica de la educación en las galerías fue el trabajo de Eva Sturm, *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst* (Frankfurt y Maine, 1996). Partiendo de Jacques Lacan, analiza la acción de hablar y de permanecer en silencio dentro del contexto de la educación en museos.

<sup>27</sup> Ver el ensayo de María do Castro y Nikita Dhawan en el libro original de la documenta 12, vol. 2 en la versión en inglés: Eds. Carmen Mörsch and the Research Team of the documenta 12 education, documenta 12. Education. Vol.2 (Institute of Art Education / Duaphanes, Zurich, Berlin, 2009).

<sup>28</sup> Abondar en los antecedentes históricos y la conexión entre este desarrollo y el conocimiento activista y académico, excedería los límites de este texto. En relación a esto ver, Carmen Mörchs, “Socially Engaged Economies” [Economías socialmente comprometidas] en Kurswechsel, op.cit. Actualmente, terminando un estudio histórico sobre la revaluación del dispositivo de educación/arte en Inglaterra.

<sup>29</sup> Tomando, por ejemplo, la recopilación por Jaschke, Martinz-Turek y Sternfeld, *Wer spricht?*, op. cit. De entre once autores, cuatro son hombres; dos de estos están como directores de educación en las galerías pero solamente uno de ellos en realidad trabaja como educador de galería. Los otros son “filósofos” y “teóricos culturales.”

<sup>30</sup> Por cierto, el tipo de publicación que se promueve aquí y la elección de editorial son movidas estratégicas para esta revaloración.

<sup>31</sup> Por ejemplo, Pen Dalton, *The Gendering of Art Education* (Maidenhead, 2001); Marion von Osten, *Norm der Abweichung* (Vienna, 2003); Gerald Raunig y Ulf Wuggenig, *Kritik der Kreativität* (Vienna, 2007); Alexa Färber et. al., ed., *Kreativität. Eine Rückrufaktion* (ZFK- Zeitschrift für Kulturwissenschaften 1/2008) (Bielefeld, 2008). Esto está más elaborado por Luc Boltanski, Eve Chiapello, *Der Neue Geist des Kapitalismus* [El nuevo espíritu del capitalismo] (Contance, 2003).

pero sin examinar de forma crítica el hecho de que su potencial queda apropiado por un sistema financiero no regulado. “Los propósitos de las cinco habilidades claves en el Camberwell College of Art... son las mismas que promociona la Confederación de Industria Británica (CBI, siglas en inglés): iniciativa, auto-motivación, creatividad, comunicación y trabajo en equipo”.<sup>32</sup> Por lo tanto, estas son competencias cruciales que los graduados en arte requieren para sobrevivir dentro de un mercado laboral flexible. La continua precariedad de las condiciones de trabajo en la educación en museos y su marginalización económica dentro de las instituciones artísticas son una prueba de que la revalorización simbólica actual no da la vuelta y cambia la feminización del campo.<sup>33</sup> Esta ambivalencia comporta, además, un argumento adicional más amplio a incluir en la práctica crítica de la educación en museos. Es decir, crítica de los discursos económicos gubernamentales y neoliberales. Y, finalmente, este esfuerzo está basado, como mencioné anteriormente, en un entendimiento específico sobre la educación: si el desarrollo de agencia política y conciencia crítica se tiene que considerar como reivindicaciones educativas, entonces está claro que deben incorporarse como elementos pragmáticos para estructurar una práctica institucional y constitutiva de la educación.

### **La educación de museos y mediación educativa como práctica crítica: emergencia y criterios**

Desde la década de los sesentas hasta la de los ochentas, las democracias de Europa Occidental implementaron reformas educativas que revisaban la función social de los museos y de las exposiciones. En su libro *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, el sociólogo francés Pierre Bourdieu brinda un análisis completo sobre la función de las instituciones culturales como “mecanismos de distinción social” y las inclusiones y exclusiones que éstas generan<sup>34</sup>. Dado que la exclusión de la mayoría de la población de estas instituciones demostró no ser inevitable, sino mejor dicho un producto de las políticas económicas y educativas del momento, la demanda de “una cultura para todos”<sup>35</sup> se hizo cada vez más urgente.

Además, del derecho de acceso igualitario a la educación en sistemas democráticos, también se argumentó a favor de la accesibilidad a instituciones financiadas con fondos públicos para todos los contribuyentes.<sup>36</sup> El hecho de reflexionar sobre sus propios

---

32 Dalton, The Gendering of Art Education, op. cit, pág. 111.

33 Ver el Euromayday Initiative, al cual Sandra Ortmann se refiere en el pie de página num. 18 de su ensayo del libro de la documenta 12. Ver Sandra Ortmann, “Euromayday Initiative” en documenta 12. Education. Vol2. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a Research Project, eds. Carmen Morsch and the Research Team of the documenta 12 education. (Institute of Arte Education /Diaphanes, Zürich, Berlin, 2009) P. 246.

34 Pierre Bourdieu, *La Distinction. Critique sociale du jugement* (París, 1979); publicado en inglés como *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*, trad. Richard Nice (Londres, 1984). Versión española: *La distinción: Criterios y bases sociales del gusto* (Taurus. Madrid 1998).

35 Hilmar Hoffmann, *Kultur für alle. Perspektiven und Modelle* (Frankfurt y Main, 1979).

36 Ver, por ejemplo, Gabriele Stöger, “Wer Schon Platz genommen hat, muss nicht zum Hinsetzen aufgefordert werden”, en *Dürfen die das?*, op. cit., P. 184.

mecanismos de exclusión y encontrar maneras de interrumpirlos por medio de la implementación de servicios educativos, se ha vuelto, posteriormente, en un factor esencial para las instituciones culturales. Las corrientes americanas y británicas orientadas a estéticas feministas, Marxistas, *queer* y poscoloniales, (Kunstwissenschaft), y los estudios culturales han tenido y siguen teniendo una gran influencia sobre la educación crítica en museos. Desde la década de los setentas, los campos relacionados con los estudios culturales y la nueva historia del arte, y más tarde a la cultura visual y el análisis cultural, examinan las dinámicas de poder que están en juego en la información que los museos presentan como canónica y la manera en que esta se transmite.

La colocación de los artefactos, además de la configuración espacial de las salas en los museos y sus códigos de comportamiento respectivos, pueden leerse como textos sujetos al análisis y la deconstrucción, recurriendo a la noción de discurso de Michel Foucault.<sup>37</sup> Se analizan sus economías, sus códigos de género y “etnicidad”, así como también las condiciones históricas y sociales de su aparición. Desde este punto de vista, las exposiciones y sus instituciones generan, por medio de una interacción de sus antecedentes históricos, las normas de comportamiento y el montaje curatorial, los ritos o los denominados “rituales civilizadores” que inducen a los sujetos a conformarse, así como las narrativas casi míticas que se mantienen fieles a una historiografía hegemónica, patriarcal y colonial.

En la década de los ochentas, estas lecturas convergían en el campo de la nueva museología<sup>38</sup> por su intención de incorporar posiciones del sujeto y discursos excluidos hasta entonces, y por producir las denominadas “contra-narrativas”, transformando el museo en un espacio de interacción e intercambio<sup>39</sup>. Las exposiciones ya no se preocuparían por los productores de cultura si no que serían concebidas en colaboración con ellos, entendiendo aquí cultura como un término general para los objetos, imágenes y actividades cotidianas.

Está claro que la reivindicación expresada en el contexto británico y americano y la politización crítica de la “cultura” en los estudios culturales deriva de una lucha de los derechos civiles de grupos feministas e inmigrantes por tener acceso y visibilidad dentro del campo cultural. Los dos estaban conectados inextricablemente a la educación para adultos y al trabajo

<sup>37</sup> Aquí, deben mencionarse dos estudios innovadores al respecto: *The Birth of the Museum* por Tony Bennett (op. cit.) y *Civilizing Rituals: Inside the Public Art Museum* por Carol Duncan (Londres, Nueva York, 1995). En español: *Rituales de Civilización* (Nausica, Madrid, 2007). Así como una publicación alemana más reciente: Roswitha Muttenhaler y Regina Wonisch, *Gesten des Zeigens. Zur Repräsentation von Gender und Race in Ausstellungen* (Bielefeld, 2007). Además: Nieke Bal, *Double Exposures, The Subject of Cultural Analysis* (Londres, Nueva York, 1996); eds. Sharon Macdonald y Gordon Fyfe, *Theorizing Museums: representing Identity and Diversity in a Changing World*; *The Sociological Review* (Oxford, Cambridge, 1996); ed. Marcia Pointon, *Art Apart: Art Institutions and Ideology Across England and North America* (Manchester, Nueva York, 1994); Eilean Hooper-Greenhill, *Museums and the Shaping of Knowledge* (Londres, Nueva York, 1992); eds. Ivan Karp y Steven D. Lavine, *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display* (Washington D.C., 1991); eds. Reesa Greenberg et al., *Thinking about Exhibitions* (Londres, Nueva York, 1996); eds. Daniel J. Sherman y Irit Rogoff, *Museum Culture. Histories. Discourses. Spectacles* (Minneapolis, 1994); Moira G. Simpson, *Making Representations. Museums in the Post-colonial Era* (Londres, Nueva York, 1996). Para un análisis más profundo sobre los enfoques arriba mencionados, ver eds. Griselda Pollock y Joyce Zemans, *Museums after Modernism, Strategies of Engagement* (Malden, Oxford, Carlton, 2007).

<sup>38</sup> Peter Vergo, *The New Museology* (Londres, 1989). Para el contexto alemán, ver Andrea Hauenschild, *Neue Museologie* (Bremen, 1988).

<sup>39</sup> Henry Giroux et al., eds., *Counternarratives: Cultural Studies and Critical Pedagogies in Post-modern Spaces* (Londres, Nueva York, 1994).

de educación informal. Como resultado, en algunas instituciones o al menos entre algunos profesionales, surgió un enfoque vinculado a una pedagogía emancipadora que presenta la educación en museos como una lectura crítica de las instituciones.<sup>40</sup> La colaboración comedida con grupos marginados (categorizados como tal por las instituciones expositivas), tuvo el propósito de hacer que sus voces sean escuchadas en los museos, y lo que es más, idealmente, los museos debían transformarse en protagonistas activos de sus luchas políticas.

Al mismo tiempo, se iniciaron debates sobre el contenido emancipador de dichos experimentos. En particular, una perspectiva del feminismo negro identificó las dimensiones condescendientes en el gesto de “dar voz” asociado, tradicionalmente, con instituciones *‘blancas’* de clase media. Este debate también fue adoptado dentro de países germano-parlantes a comienzos de la década de los noventa.<sup>41</sup> Hay tres asuntos generales bajo esta discusión que han contribuido a la diferenciación de criterios usados para estimar una práctica crítica de la educación en museos. Primero, los componentes emancipadores y paternalistas en el arte y en los proyectos de educación en museos que se han negociado bajo la noción de la participación; segundo, las nociones de política y esfera pública allí expresadas; y tercero, el instrumentalismo y/o regulación del empoderamiento de los públicos participantes.

Otra rama distinta, pero relevante, de la teoría y la práctica contribuye a “la educación de museos y la mediación como práctica artística” [Künstlerische Kunstsvermittlung] y “la educación y mediación artística como deconstrucción”.<sup>42</sup> Este enfoque que ha salido a la superficie en el debate de la pedagogía del arte en Alemania desde mediados de la década de los noventas, tiene como objetivo orientar la educación en museos de manera metodológica y estructural hacia su propósito. Evitar el cierre teórico es esencial para la “educación y mediación en museos como extensión del arte”,<sup>43</sup> reconociendo, más bien, los procesos de interpretación no concluyentes en la discusión de obras de arte. Por lo tanto, hablar sobre arte se concibe como el manejo inevitable de una carencia, un manejo productivo y forzosamente inconcluso, un deseo.<sup>44</sup> Fracasar, tartamudear y tener “vacíos de habla”<sup>45</sup> en la confrontación con los límites del lenguaje y la comprensión, y la resultante desestabilización del sujeto,

40 Ver eds. Monica Vincentelli y Colin Grigg, *Gallery Education and the New Art History* (Lewes, 1992)

41 Para una visión general del debate americano aunque no centrado en el campo de la educación en las galerías, si no más bien en una investigación social cualitativa, ver Alecia Youngblood Jackson, “Rhizovocality,” en *Qualitative Studies in Education*, no.16/5, (septiembre-octubre 2003). Publicaciones alemanas sobre este tema incluyen: Eva Sturm, “Give a Voice. Partizipatorische künstlerisch-edukative Projekte aus Nordamerika,” en *Seiteneingänge. Museumsidee & Ausstellungswissen*, eds. Roswitha Muttenhaler, Herbert Posch y Eva Strum (Vienna, 2000); Rubia Segado, “Antirassistische und feministische Kulturarbeit aus der Perspektive einer Migrantinnenorganisation” in *Creating the Change – Beiträge zur Theorie & Praxis von Frauenförder- und Gleichbehandlungsmaßnahmen im Kulturbereich* (Vienna, 2006), basado en un estudio de dos años de IG Kultur Vorarlberg. Así como toda la publicación de eds. Rolling y Strum, *Dürfen die das?*, op. cit.

42 El marco teórico más influyente para estos enfoques proviene de ámbito post-estructural: Gilles Deleuze y Félix Guattari, Jacques Derrida y Jacques Lacan. El grupo Kunstcoop® representó un intento por documentar la educación en museos como una práctica artística en Alemania, ver ed. NGBK, *Kunstcoop®* (Berlin, 2002). Ver también Pierangelo Maset, *Ästhetische Bildung der Differenz* (Stuttgart, 1995); Karl-Josef Pazzini, “Kunst existiert nicht, es sei den als angewandte,” en *Tatort Kunsterziehung. Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar*, eds. Bauhaus-Universität Weimar, Brigitte Wischnack, Vol2, 46 (2000), pp. 8-17.

43 Eva Sturm, “Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung ‘Von Kunst aus’” en Karl-Josef Pazzini et al., eds., *Kunstpädagogische Positionen* 7 (Hamburgo, 2005).

44 Eva Sturm, *Im Engpass der Worte*, op. cit.

45 Ibid.

son considerados como constitutivos del aprendizaje y de los procesos educativos.<sup>46</sup> Por consiguiente, se muestra una preferencia por métodos que tengan un carácter *performativo*<sup>47</sup>, lo que indican una apertura en semiosis con el arte, e inducen a la introspección en la situación pedagógica. Estos enfoques buscan posibles interconexiones con esferas supuestamente fuera de las instituciones, de esta manera, enfatizan momentos sociales potencialmente disruptivos, y desafían la “normalidad” en el corazón del arte y la educación en museos.

Entonces, permíannos resumir ahora algunos de los criterios que evalúan la educación crítica de museos y la mediación educativa, cuyos enfoques se han desarrollado en los últimos treinta años en diversos campos como pedagogía crítica, teoría constructivista del aprendizaje, psicoanálisis, teoría de la *performatividad*, deconstrucción, post-estructuralismo, estudios culturales, teoría y práctica poscolonial, feminista y queer.

Una educación y mediación crítica en museos combina en particular elementos de los discursos deconstrutivo y transformativo. Transmite el conocimiento tal como está representado en las exposiciones y las instituciones, y examina sus funciones establecidas mientras hace visible su propia posición. De esta manera, le da especial importancia a proveer de las herramientas conceptuales necesarias para apropiarse del conocimiento, y adopta una postura “reflexiva” hacia la situación educativa, en vez de contar con “aptitudes individuales” y el esfuerzo por la “realización personal” por parte de los públicos. Mientras busca ampliar su público, no se da el gusto de transmitir que el aprendizaje dentro del espacio de exposición está solamente conectado con el juego y las zonas de recreo.<sup>48</sup> Se propone incorporar conocimientos específicos de quienes participan en la práctica de educación en museos, de los grupos de visitantes y de las educadoras de la misma manera. Reconoce el carácter constructivista de los procesos de aprendizaje, así como también el potencial enriquecedor de los vacíos en el lenguaje y la comprensión.<sup>49</sup>

El hecho de que el conocimiento de las educadoras y los grupos de visitantes sea considerado en términos equitativos, diferencia esta práctica de un mero trabajo de servicio; la educación y mediación crítica de museos opta por la controversia. Su posición antirracista y anti-sexista sustituye la presunta objetividad y la democracia prescrita de antemano. En

46 Karl-Josef Pazzini, “Kunst und Bildung. Lösungen für Ich-starke Persönlichkeiten”, en *Bilden mit Kunst*, ed. Landerverband der Kunstschulen Niedersachsen (Bielefeld, 2004), pág. 31–48.

47 En lo referente a este término, consíntese en el glosario el concepto de performatividad, y en consecuencia todos sus derivados y adjetivos como performativo. [N.d.R.]

48 La infantilización de la práctica de la educación en las galerías es un fenómeno recurrente, en particular en la práctica fundada en los discursos reproductivos. En especial esta infantilización está directamente relacionada con la práctica feminizada, la práctica desvalorizada del campo de trabajo y puede leerse en este contexto como un síntoma por el hecho de que los protagonistas no se toman en serio el mismo rol que les ha sido asignado por la institución. El optimismo y la alegría, sean estas actadas o asumidas, son una característica de esta tendencia, alimentando el ciclo vicioso que lleva a una mayor desacreditación por parte de la institución. Ver Karl-Josef Pazzini, *Die Toten bilden. Museum & Psychoanalyse II* (Vienna, 2003). Como Nora Sternfeld sugiere, esta infantilización debe leerse como una continuación de los propósitos de clase media, educativos y paternalistas de la pedagogía en los museos. Ver Nora Sternfeld, “Der Taxispielertrick. Vermittlung Zwischen Selbstergulierung und Selbstermächtigung” en *In Wer spricht?*, op. cit., pp.15–33.

49 Shoshana Felman, “Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable” en *Yale French Studies*, The Pedagogical Imperative: Teaching as a Literary Genre, no. 63 (1982), pp. 21–44; Jürgen Oelkes, “Provokation als Bildungsprinzip” en *Bilden mit Kunst*, op. cit., pp. 105.

términos teóricos y metodológicos, funciona de forma similar a las líneas de trabajo de la crítica de la dominación. Se propone la tarea de no dejar ningún asunto sin tratar, incluyendo la producción institucional de categorías de género, etnicidad o clase, así como el material estructural y la devaluación simbólica de la educación y mediación en museos. Analiza las funciones del habla (autorizadas y no autorizadas) y el uso de los diferentes registros lingüísticos en el espacio de exposición.<sup>50</sup> En conjunto con los que participan en la educación de museos, esta posición crítica intenta generar contra-narrativas y de este modo afectar las narrativas dominantes de las instituciones que exhiben.<sup>51</sup> Pero, evita que estas contra-narrativas se conviertan en nuevas narrativas dominantes impulsadas por políticas de identidad.<sup>52</sup>

A los grupos destinatarios no se los considera como subordinados de un orden institucional; en cambio, su enfoque se dirige a sus posibilidades de agencia política e intercambio de códigos en el sentido de una “práctica cotidiana.”<sup>53</sup> También favorece a una lectura del orden institucional que, lejos de concebirse como estática, brinda la posibilidad de trabajar con los vacíos, intersticios y contradicciones que se generan en la misma configuración de las salas y las muestras, dentro de las instituciones que realizan exposiciones.<sup>54</sup>

Además, la educación y mediación crítica en museos trabaja con las maneras en que el mercado influye la estructura, presentación, percepción y recepción del arte, y por consiguiente, contrarresta la ilusión de clase media de que el arte se separa de la economía cuando en realidad está vinculado estrechamente. Considera el capital cultural y simbólico del arte y sus instituciones como constituyentes de procesos inclusivos y exclusivos en el campo artístico. Al mismo tiempo, reconoce y comunica el hecho de que el capital simbólico da lugar a un deseo, y desarrolla maneras estratégicas y sensitivas de apropiarse de dicho capital. Busca transformar la institución en un lugar en el que los que no están explícitamente en el centro del mundo artístico puedan producir sus propias articulaciones y representaciones. En este sentido, conecta a las instituciones con su exterior, con sus contextos locales y geopolíticos. De este modo, la complejidad de este campo proviene del arte, la temática central en la que se basa parte de su repertorio metodológico.

<sup>50</sup> Ver la descripción del curso “Wer spricht? Kunstvermittlung als emanzipatorische und feministische Praxis” [¿Quién consigue hablar? La educación en las galerías como práctica emancipadora y feminista] enseñado por Nora Sternfeld en 2004, en colaboración con los estudios de género en la Akademie der bildenden Künste, Vienna (Institut für das künsterlerische Lehramt) bajo [http://www.schnitt.org/artikel.php?Art\\_ID=66](http://www.schnitt.org/artikel.php?Art_ID=66) (entrada 9 de noviembre, 2008).

<sup>51</sup> Machart desarrolla la noción de educación en las galerías como una interrupción y contra-canonicalización en “Die Institution Spricht”; ver Sternfeld, Wer Spricht?, op. cit., pp. 34-58.

<sup>52</sup> Ver Sturm, “Kunstvermittlung uns Widerstand” en Auf dem Weg, op. cit., y Sturm, “Give a Voice,” en Steiteneingänge, op. cit.

<sup>53</sup> Michel de Certeau (1980): *L'invention du quotidien, les arts de faire* (Paris, 1990); publicado en español como: *La invención de lo cotidiano*. (Méjico: Universidad Iberoamericana/ITESO/Centro Francés de Estudios Mexicanos y Centroamericanos, 1999)

<sup>54</sup> Ver, sobre este tema, Irit Rogoff, “Looking Away - Participants in Visual Culture,” en Art After Criticism, ed. Gavin Butt (Oxford, 2004. O, el actual proyecto de investigación “Tate Encounters” en el Tate Britain, <http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/majorprojects/tate-encounters/> (entrada, 11 de noviembre, 2008).