

Proyectos pedagógicos: “¿Cómo hacer vivir una clase escolar como una obra de arte?”

Este capítulo del libro ha sido el más difícil de escribir, ya que los proyectos pedagógicos de arte tocan muy de cerca a mi propio campo de actividades profesionales: enseñar e investigar. Cuando la práctica artística afirma ser pedagógica, surge de inmediato en mi mente un criterio incompatible: el arte es dado para ser visto por otros mientras que la educación no tiene imagen alguna. Los espectadores no son estudiantes, y los estudiantes no son espectadores, a pesar de que sus respectivas relaciones con el artista y el maestro tienen cierta superposición dinámica. No obstante, la historia del arte participativo nos incita a pensar estas categorías de manera más elástica. Desde hace ya varias décadas, los artistas han intentado forjar una conexión más cercana entre la vida y el arte; esto incluye más recientemente experimentos educativos. Como he señalado a lo largo del libro, tales expansiones categóricas ponen una presión considerable sobre la espectralidad tal y como se entiende convencionalmente. De hecho, en el sentido más estricto, la participación anula la idea tradicional de espectralidad y sugiere un nuevo entendimiento del arte sin audiencias, en el cual todos son productores. A la vez, la existencia de la audiencia es imposible de eliminar, ya que es imposible que todas las personas participen en cada proyecto.

La década de los 2000 vio un incremento marcado en el desarrollo de proyectos pedagógicos por parte de artistas y curadores

contemporáneos. La cancelación de la Manifiesta 6 (2006), un intento por reorganizar la bienal europea itinerante como una escuela de arte en Nicosia, fue el momento en el que esta tendencia comenzó a acelerarse. Se generó un interés conspicuo en examinar la relación entre arte y pedagogía, motivado tanto por preocupaciones artísticas (el deseo por aumentar el contenido intelectual de la convivialidad relacional) como por los desarrollos en la educación superior (el advenimiento del capitalismo académico, discutido más adelante).¹ Desde entonces, los artistas y curadores se han involucrado cada vez más en proyectos que se apropian de los tropos de la educación en forma y método: conferencias, seminarios, salas de lectura, publicaciones, talleres e incluso escuelas hechas y derechas.² Esto va en paralelo al crecimiento de los departamentos educativos en los museos, cuyas actividades ya no están restringidas a clases y talleres para enriquecer la comprensión de los espectadores sobre una exposición o colección en particular, sino que ahora puede incluir redes de investigación con universidades, simposios que reflexionan sobre su propia práctica, y conferencias interdisciplinarias cuyo alcance se extiende mucho más allá del programa expositivo del museo.³ En los museos y escuelas de arte a lo largo de Europa (y con mayor frecuencia en EEUU), se han llevado a cabo conferencias para reexaminar las políticas y

1. En 2007 me encargaron escribir un artículo sobre esta tendencia, enfocado en el trabajo en exteriores de Maria Pask, *Beautiful City*, en Sculpture Projects Münster. Claire Bishop, “The New Masters of the Liberal Arts: Artists Rewrite the Rules of Pedagogy”, en *Modern Painters*, septiembre de 2007, pp. 86-89.

2. Una muestra representativa de proyectos recientes incluye: *Cybermohalla* de Sarai.net en Nueva Delhi (2001-); la *School of Missing Studies* (2002-); *Exploding School* de Nils Norman (integrada a la Real Academia de Bellas Artes de Dinamarca, 2007-) y *University of Trash* (Sculpture Center, Nueva York, 2009); la escuela para niños de las favelas de Río de Vik Muniz (*Centro Espacial Vik Muniz*, 2006-); *unitednationsplaza* de Anton Vidokle, Berlín (2007-2008) y *Night School*, Nueva York (2008-2009); The Bruce High Quality Foundation University (Nueva York, 2009-); y las lecturas y discusiones semanales de 16 Beaver (1999).

3. Sin embargo, los departamentos de educación de los museos son una exclusión notable del discurso crítico reciente en torno al arte y la pedagogía contemporáneos. Andrea Phillips suele afirmar que las demandas creativas y afectivas del arte pedagógico difieren del trabajo educativo de los educadores de museos. Ver Andrea Phillips, “Educational Aesthetics”, en Paul O’Neill y Mick Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn* (Amsterdam: De Appel/ Open Editions), 2010, p. 93.

potencialidades de la educación de arte, mientras que varias revistas de arte han publicado números especiales que exploran la intersección de arte, educación y performance.⁴ Los desarrollos más recientes han sido variantes institucionales y corporativas del modelo autoorganizado, tales como la base educativa de la Serpentine Gallery (*The Centre for Possible Studies*, 2009 en adelante, fuera de las instalaciones de la galería), la escuela interdisciplinaria de Bruno Latour *School of Political Arts* en la Université Sciences-Po (París, 2010 en adelante), pero también la cooperación de Nike con Cooper Hewitt para producir talleres de arte y diseño para adolescentes (*Make Something*, Nueva York, 2010). Sin embargo, debo hacer énfasis en que los proyectos pedagógicos son marginales aun en relación con la industria continua del mercado del arte, a pesar de que su influencia en el sector público europeo es cada vez mayor.⁵

4. Una lista incompleta de eventos incluiría la conferencia “Repensando la Educación de las Artes para el siglo XXI” (julio 2005); la conferencia “Portikus” en la Academia Remix (noviembre 2005); el proyecto conjunto de exposición y publicación entre el Museo Van Abbe en Eindhoven y MuHKA de Amberes llamado *Academy: Learning from Art/Learning from the Museum* (otoño 2006); “SUMMIT: La Academia como Potencialidad”, un taller de dos días en Berlín (mayo 2007); “Transpedagogía: arte contemporáneo y los vehículos de la educación” (MoMA, Nueva York, 2009); “Cuestionando a la Academia”, Cooper Union, Nueva York (otoño 2009); “Educación radical”, Moderna Galerija Liubliana (otoño 2009); “Extra-curricular: entre el arte y la pedagogía” (Universidad de Toronto, primavera 2010); “Educando y deseducando” (Hayward Gallery, mayo 2010). A éstos podríamos agregar el número especial de la revista *Frieze* sobre escuelas de arte (septiembre 2006); el número de septiembre 2007 de *Modern Painters*; el número de marzo de 2007 de *Maska* titulado *Arte en el agarre de la educación*, y múltiples artículos en *e-flux journal*, especialmente el no. 14 (marzo 2010) editado por Irit Rogoff que se enfoca en el Proceso de Bologna. Ver también la publicación *Art Schools*, editada por Steven H. Madoff (Cambridge, MA: MIT Press, 2009), y O’Neill y Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn*, y Brad Buckley y John Conomos (eds.), *Rethinking the Contemporary Art School* (Halifax: Nova Scotia College of Art and Design, 2010). El tercero de los *leitmotifs* de la Documenta 12, “¿Qué hay por hacer?”, se enfocó en la educación, título epónimo del último de sus tres libros de texto.

5. Un análisis más pleno de esta tendencia necesitaría tomar en cuenta tendencias curatoriales tales como el Nuevo Institucionalismo y la presión estatal sobre los departamentos de educación en los museos para involucrar a sectores demográficos marginales a los cuales se refieren eufemísticamente como “nuevos públicos”, pero el presente capítulo hará estos asuntos de lado con la finalidad de enfocarse en proyectos comenzados por artistas.

Lo primero que me interesa señalar es que el florecimiento del interés artístico en la educación es un indicador de la relación cambiante entre el arte y la academia. Si ésta se percibía en el pasado como una institución seca y elitista (una asociación que persiste en el uso de *académico* como un adjetivo peyorativo), hoy día la educación se figura como el aliado potencial del arte en la época de la burocracia instrumentalizada, en la que el espacio público va en constante decrecimiento y la privatización es rampante. Al mismo tiempo, como señala Irit Rogoff, hay cierta confusión entre términos como *educación*, *pedagogías autoorganizadas*, *investigación* y *producción de conocimiento*, de forma en que las vertientes radicales de la intersección entre arte y pedagogía se borran fácilmente con el ímpetu neoliberal por transformar a la educación en un producto o una herramienta de la *economía del conocimiento*.⁶ Entonces, ¿cómo podemos diferenciar la *estética de la pedagogía* de intersecciones más productivas entre arte y educación?⁷ La literatura actual sobre arte y pedagogía (en la cual la contribución de Irit Rogoff es citada con frecuencia) no suele lidiar con modos específicos de esta intersección y las diferencias entre arte y educación como discursos. Para Rogoff, tanto el arte como la educación giran en torno a la noción foucaultiana de *parrhesia* o *discurso público libre, completamente evidente*: ella sostiene que un giro educativo en el arte y la curaduría podría ser “el momento en el cual asistimos a la producción y articulación de verdades –no la verdad como un hecho, como algo correcto, probable, sino la verdad que reúne subjetividades que no son juntadas ni reflexionadas por otras expresiones–”. La teoría de Rogoff ha sido influyente, pero tiene el inconveniente de ser bastante general: no da ni analiza ejemplos específicos. El artista Luis Camnitzer es más directo cuando repasa la historia del arte conceptual de América Latina, y señala que el arte y la pedagogía alternativa compartían un proyecto al resistir los abusos de poder por parte del Estado en los 60. En el hemisferio sur, las revueltas educativas tenían por objetivo incrementar el acceso a la educación

6. Irit Rogoff, “Turning”, en *e-flux journal*, 0, noviembre de 2008, disponible en www.e-flux.com.

7. Para Rogoff la “estética pedagógica” se refiere a la forma en la cual “una mesa al centro de una sala, un juego de estanterías vacías, un archivo creciente de trozos y piezas ensambladas, un salón de clases o un escenario de conferencias, o la promesa de una conversación se han llevado la carga de volver a pensar y desalojar diariamente esas cargas dominantes nosotros mismos”. Rogoff, “Turning”.

y equipar a la gente con herramientas creativas nuevas; en Estados Unidos y Europa, por el contrario, los oprimidos eran equiparados con los estudiantes, lo que llevó a cambios únicamente en el contenido de la educación, con la premisa de liberar la individualidad bajo la suposición de que la democracia seguiría a esto.⁸

La historia que Camnitzer esboza es formativa para la que estoy trazando, ya que el momento de la crítica institucional en el arte llegó al mismo tiempo que la autoexaminación de la educación, de manera más notable en la *Pedagogía del oprimido* (1968) de Paulo Freire, a la cual regresaré más adelante. Estas rupturas resultaron en un distanciamiento similar de los modelos autoritarios de transferencia de conocimiento y se dirigieron al objetivo del empoderamiento a través de la conciencia (de clase) colectiva. Camnitzer –junto con Joseph Beuys, Lygia Clark, Jef Geys y Tim Rollins (por sólo mencionar a unas cuantas figuras)– es uno de los precursores más importantes de los artistas contemporáneos que trabajan en la interfase de arte y pedagogía. Para todos ellos, la educación era –o continúa siendo– una preocupación central dentro de su trabajo.

Sin embargo, es Joseph Beuys quien continúa siendo el punto de referencia para la relación de los artistas contemporáneos con la pedagogía experimental; en 1969 declaró: “Ser profesor es mi mayor obra de arte”.⁹ Diez años después de que comenzara a trabajar en el departamento de escultura de la Düsseldorf Kunstakademie, Beuys protestó en contra de las restricciones impuestas a las admisiones y en agosto de 1971 aceptó a 142 estudiantes en su clase.¹⁰ Este intento por sincronizar una posición profesional con su credo de que “todos somos artistas” (o, cuando menos,

8. Luis Camnitzer, “La contribución de la pedagogía”, en Luis Camnitzer, *Didáctica de la liberación: arte conceptualista latinoamericano* (Buenos Aires: CCEBA, 2008), pp. 143-151.

9. Beuys, entrevistado por Willoughby Sharp, en *Artforum*, noviembre de 1969, reimpresso en Lucy Lippard, *Seis años: la dematerialización del objeto artístico de 1966 a 1972* (Madrid: Ediciones AKAL, 2004), p. 184.

10. Beuys organizó también la ocupación de las oficinas de la Kunstakademie Düsseldorf en octubre de 1971, con 16 estudiantes a quienes la admisión les habían sido negada. Se les permitió quedarse después de tres días, pero Beuys fue despedido en octubre de 1972, días después de que hubiera terminado la Documenta 5, donde había pasado tres meses discutiendo con los visitantes de la exposición sobre la democracia directa.

estudiantes de arte) llevó a que fuera expulsado de la Kunstakademie un año después, y a la formación en 1973 de su propia institución, la Universidad Internacional Libre para la Creatividad e Investigación Interdisciplinaria (que continuó operando hasta mediados de los 90). Dedicada a potenciar la capacidad de cada persona para ser un ente creativo, esta academia libre y no competitiva ofrecía un plan de estudios interdisciplinario en el cual la cultura, la sociología y la economía estaban integrados como las bases de un programa creativo omniabarcante. La Universidad Internacional Libre buscó implementar la creencia de Beuys de que la economía no debe estar limitada a una cuestión de dinero, sino que debe incluir formas alternativas de capital, tales como la creatividad de la gente.¹¹ Antes de la fundación de la Universidad Internacional Libre, los performances de Beuys se habían alejado ya, desde 1971, de las acciones simbólicas y cuasichamánicas a un formato pedagógico –principalmente conferencias y seminarios sobre estructuras sociales y políticas–. Por ejemplo, en febrero de 1972 realizó dos acciones-conferencias en la Tate y en la Whitechapel Art Gallery, un día tras el otro; la primera fue un maratón que duró seis horas y media. Durante el verano, montó la *Oficina para la democracia directa* en la Documenta 5 (1972), y se relacionó con el público casual en un debate sobre la reforma electoral. Conforme avanzaban los 70, los pizarrones que portaban los rastros de estas discusiones-performances se convirtieron en instalaciones, y ocuparon el espacio durante el tiempo restante de la exposición como rastro del intercambio social e intelectual.¹²

Desde una perspectiva contemporánea, uno de los proyectos tardíos más destacados de Beuys es *100 días de la Universidad Internacional Libre*, organizado para la Documenta 6 (1977). Trece talleres interdisciplinarios abiertos al público que incluyeron a

11. En esta tónica es importante enfatizar la deuda de Beuys con Rudolf Steiner, cuyos objetivos educativos holísticos fueron vistos por el artista como totalmente compatibles con “los conceptos marxistas, católicos, evangelistas, liberales, antropofilosóficos y ecológicos de lo alternativo”. Ver Joseph Beuys, “Appeal for the Alternative”, publicado originalmente en *Frankfurter Rundschau*, 23 de diciembre de 1978, reimpresso en Lucrezia De Domizio, *The Felt Hat: Joseph Beuys, A Life Told* (Milán: Charta, 1997), p. 180.

12. *Directional Forces*, por ejemplo, es el nombre de la discusión de Beuys en el ICA de Londres en 1975 y la instalación de pizarrones en que se convirtió un año después en la Rene Block Gallery, Nueva York.

sindicalistas, abogados, economistas, políticos, periodistas, trabajadores comunitarios, educadores y sociólogos hablando junto a actores, músicos y artistas jóvenes.¹³ Al ir más allá de las humanidades y acoger las ciencias sociales, Beuys prefiguró una corriente importante de actividades artísticas y curatoriales recientes.¹⁴ Sin embargo, hay diferencias importantes entre Beuys y los artistas que trabajan en la actualidad: el compromiso de Beuys con la educación libre dependía en gran medida de su propio liderazgo carismático, que hacía poco clara la línea entre educación y performance personal; por el contrario, es menos probable que los artistas hoy día se presenten a sí mismos como la figura pedagógica central. Ellos tercerizan el trabajo de enseñar e impartir una clase a especialistas de un campo dado –en tándem con la tendencia generalizada en el arte de performance reciente de delegar el performance a otras personas (discutido en el capítulo previo)–. En la historia anglosajona del arte se ha puesto muy poca atención a las actividades de Beuys de los 70, a pesar de que conforman al precursor más importante del arte socialmente comprometido, que entrecruza objetivos artísticos con ambiciones sociales, políticas y pedagógicas. Sólo Jan Verwoert ofrece una lectura más matizada del personaje de Beuys como maestro en los 70 (y es revelador que su padre y madre fueron estudiantes del artista). Sostiene que la producción de Beuys debería estar caracterizada como una hiperintensidad de compromiso pedagógico y político –un exceso que reforzaba y socavaba a la vez su posición institucional–. Beuys era “demasiado progresista y demasiado provocador”: rechazaba un plan de estudios, ofrecía críticas de un día a los trabajos de los estudiantes, pero también los atacaba físicamente si esto era necesario para probar un punto.¹⁵ Por ejemplo, durante una ceremonia

13. Por ejemplo, el primer taller en la Documenta 6 tenía que ver con el futuro de los países pequeños y sus intentos por encontrar alternativas a la hegemonía del poder de los países económicamente dominantes. Caroline Tisdall señala que de los artistas que participaban en otras partes de la Documenta, sólo tres participaron en el programa FIU de Beuys: Nam June Paik, John Latham y Arnulf Rainer. Ver Tisdall, *Joseph Beuys* (Nueva York: Solomon Guggenheim Museum, 1979), p. 260.

14. Ver por ejemplo el renacimiento del formato del FIU como una serie de conferencias interdisciplinarias organizadas por Catherine David en Documenta 10 (*100 Days – 100 Guests*), y por Okwui Enwezor bajo la forma de cuatro *plataformas* de conferencia que precedieron a la Documenta 11, 2002.

15. Jan Verwoert, “Class Action”, en *Frieze*, septiembre de 2006, pp. 150-155.

oficial de inscripciones en la Kunstakademie, saludó a los estudiantes de nuevo ingreso cargando un hacha y ladrando sonidos en un micrófono durante 10 minutos (*ÖÖ Programm*, 1967). Para Verwoert, el humor y el exceso de este gesto no cabe fácilmente en las narrativas de los críticos sobre su creatividad mística, y parece abrir un aspecto paródico y más subversivo del trabajo de Beuys como artista y como profesor.

Aun más, Verwoert afirma también que la práctica de hablar en público de Beuys “no debería ser tratada como un metadiscurso *sobre* su arte sino como un medio artístico *sui generis*”.¹⁶ Al igual que en la recepción de las actividades del APG (ver Capítulo 6), en los 70 no era posible todavía conceptualizar la discusión pública como una actividad artística.¹⁷ Beuys mismo parecía reforzar esta impresión de que la discusión no era un medio didáctico, sino un modo de comunicación más inmediato, casi espiritual: “Quiero llegar al origen de la materia, al pensamiento detrás de ella... Dicho de la manera más llana, estoy intentando reafirmar el concepto de arte y creatividad de cara a la doctrina marxista.”¹⁸ Hoy podemos reconocer no sólo las discusiones, sino la enseñanza como un medio artístico. Si Beuys trazó una línea conceptual entre su producción como escultor y su trabajo discursivo/pedagógico, muchos artistas contemporáneos no ven una distinción fundamental entre estas categorías. Al programar eventos, seminarios y discusiones (y las instituciones alternativas que puedan resultar), éstos pueden ser vistos en su totalidad como resultados artísticos, exactamente de la misma forma que la producción de objetos discretos, performances y proyectos. A la vez, el arte pedagógico levanta una serie de problemas epistemológicos persistentes para el crítico y el historiador del arte: ¿qué significa hacer educación (y programar) *como arte*? ¿Cómo juzgamos estas experiencias? ¿Qué clase de eficacia buscan? ¿Necesitamos experimentarlos en persona para comentarlos?

16. Jan Verwoert, “The Boss: On the Unresolved Question of Authority in Joseph Beuys’ Oeuvre and Public Image”, en *e-flux journal*, 1, diciembre 2008, disponible en www.e-flux.com.

17. Lo más cercano al diálogo como arte fueron las “discusiones” estructuradas firmemente, desmaterializadas pero también certificadas de Ian Wilson de 1976 en adelante, y en menor grado, los salones de cerveza gratis de Tom Marioni (1970-).

18. Beuys, entrevistado por Willoughby Sharp, en Lippard, *Seis años*, pp. 184-185.

Tales preguntas pueden ser formuladas también respecto a la mayoría de proyectos de arte a largo plazo que tienen cometidos activistas o terapéuticos, pero el estatus ambiguo de los proyectos pedagógicos parece ser aun más urgente para aquellos que ya estamos involucrados en la enseñanza institucional. Comencé a escribir este capítulo mientras trabajaba en la Universidad de Warwick, donde las preguntas sobre los criterios para juzgar las actividades académicas se habían tornado terriblemente lejanas de las motivaciones que me trajeron a esta profesión.¹⁹ Cuando conocía a artistas que hablaban sobre educación en términos creativos y liberatorios, me parecía no sólo desconcertante, sino tercamente mal informado: para mí, la universidad era uno de los lugares más burocráticos y agobiantemente faltos de creatividad que he encontrado jamás. Al mismo tiempo, era empática con la nueva orientación disciplinaria que estaba atestiguando: los artistas parecían estar poniendo en movimiento una práctica “relacional” (en la cual la convivencia abierta era una evidencia suficiente del compromiso social) encaminada a situaciones discursivas con un alto nivel de contenido intelectual. Sin embargo, como alguien externo, estaba a menudo insatisfecha con las recompensas visuales y conceptuales de estos proyectos. Cuando encontraba algunos que me gustaban y que respetaba, no tenía idea de cómo comunicarlos a otras personas: su objetivo dominante parecía ser la producción de una experiencia dinámica para los participantes, más que la producción de formas artísticas complejas. Las implicaciones espectatoriales del arte que se convierte en educación son por ende un tema recurrente en los siguientes estudios de caso en los que he elegido enfocarme: Tania Bruguera, Paul Chan, Paweł Althamer y Thomas Hirschhorn. Cada uno presenta un acercamiento distinto a este problema de la espectralidad en relación con la tarea pedagógica, y muestra los avances que han tenido lugar tanto en las obras con base en proyectos como en su documentación desde *Culture in Action* (1993, comentado en el Capítulo 7). Me he visto en la necesidad de presentar estos proyectos en una voz más narrativa y subjetiva que los ejemplos en capítulos anteriores.

19. El Ejercicio de Evaluación de la Investigación y la Inspección de Garantía de Calidad son dos de los sistemas de evaluación centrales y más pesados de las universidades del Reino Unido.