

El giro educativo en las artes y el comisariado. Riesgos y oportunidades a la hora de generar procesos de transformación institucional.

The educational turn in the arts and curating. Risks and opportunities when generating processes of institutional transformation.

Fermín Soria Ibarra *

Recibido: 12-12-2017

Aceptado: 02-03-2018

Resumen

El presente artículo aborda de forma crítica la complejidad de las relaciones entre arte y la educación surgidas en los proyectos que desde el ámbito del comisariado y las prácticas artísticas contemporáneas han venido desarrollándose en los últimos diez años como reacción a las políticas de corte neoliberal en la educación. En él se señalan algunas de las tensiones y los debates generados por los desarrollos prácticos y argumentales de los proyectos del giro educativo. Igualmente, se exploran algunas de las posibilidades transformadoras que se dan cuando se favorece la transversalidad y la cooperación entre equipos de educadoras críticas, artistas, comisarios y movimientos sociales, poniendo sobre la mesa las contradicciones y los antagonismos internos, se exploran los procesos de jerarquización en la producción, reproducción y distribución del conocimiento y se concibe la mediación como una fuente de investigación y producción colectiva de saberes.

Palabras clave:

Giro educativo, crítica institucional, nuevas formas de institucionalidad, transversalidad.

Abstract

This article offers a critical assessment of the complexity of the relationships between art and education deriving from developing projects in curation and contemporary artistic practices over the last ten years as a reaction to neoliberal-oriented educational policies. In this sense, it identifies some of the tensions and terminological debates generated from discussions and practical developments surrounding this phenomenon. The article also explores some of the transformative possibilities arising from favouring transversal cooperation between critical pedagogues, artists, curators and social movements. It puts forward internal antagonisms and contradictions, along with the hierarchical processes involved in the production, reproduction, and distribution of knowledge, proposing mediation as a source of research and collective production of wisdom.

Key words:

Educational turn, Institutional critique, new forms of institutionalism, transversality.

* Investigador/educador freelance
fermin.soria@gmail.com

Introducción

A lo largo de la última década se ha evidenciado un cambio de perspectiva en el campo de la producción artística y comisarial, así como en el de las actividades de determinados centros de arte y museos. El principal propósito de buena parte de las numerosas y variadas experiencias desarrolladas a lo largo de este tiempo ha sido establecer vínculos entre el pensamiento crítico y las prácticas educativas. Esta tendencia nace motivada por un deseo de ofrecer respuestas críticas a la ineficacia social de los sistemas de producción, institucionalización y distribución de los conocimientos, en el marco de un proceso de mercantilización y nueva burocratización cada vez más acelerado, dentro de la reestructuración neoliberal de las sociedades occidentales (Mörsch, 2012). No obstante, este interés por la educación manifestado desde el ámbito del arte ha ido conformando un escenario político que está atravesado por numerosas contradicciones, líneas de tensión, relaciones de poder y resistencia, así como posiciones pedagógicas en disputa (Rodrigo, 2010). Estos conflictos se han dado fundamentalmente a la hora de delimitar qué agentes son críticos ya que de nuevo vuelven a resurgir los viejos tópicos y prejuicios fruto del desconocimiento y de las relaciones de poder.

Ante este hecho, el presente artículo propone la posibilidad de generar una nueva institucionalidad a través de la exploración de un modelo de educación crítico y transformador. Un modelo que tenga en cuenta las genealogías de las pedagogías críticas y su relación con los movimientos sociales, los feminismos y su crítica a las instituciones educativas y la sociedad disciplinaria, y que también contemple la posibilidad de generar alianzas transversales basadas en el reconocimiento mutuo entre educadoras, artistas, comisarios y movimientos sociales. La finalidad de la generación de estos vínculos será desarrollar estrategias conjuntas de intervención a partir de las cuales generar procesos instituyentes con los que provocar cambios estructurales y así abrir nuevas perspectivas para la práctica institucional.

1. El giro educativo como respuesta crítica a los procesos de reforma neoliberal de la educación formal

La crítica institucional, desde la aparición de las vanguardias, ha sido no sólo un asunto recurrente sino también una necesidad irrenunciable. En sus diferentes etapas y desde finales de los años sesenta, la crítica institucional ha estado conformada por un conjunto de

prácticas artísticas, que ponen en cuestionamiento e interpelan estética, política y teóricamente las funciones sociales, ideológicas y de representación de las instituciones culturales, fundamentalmente el museo de arte, aunque también las galerías y las colecciones, entendidas como espacios de acotación, “confinamiento cultural” (Smithson, 1972) y sumisión a la neutralidad del cubo blanco (O’Doherty, 1986). Sin embargo, si tenemos en cuenta el carácter fagocitador del sistema, capaz de imponer su propia lógica de forma obstinada, convirtiendo el gesto más combativo en una mera mueca, parece necesario preguntarse si es suficientemente eficaz la crítica institucional para dar la vuelta a las estrategias del poder desde el poder.

En la última década, bajo la idea de que el arte puede ayudar a ver las cosas de una forma distinta, generar conciencia y catalizar la acción o la participación política (Emmelhainz, 2013), la esfera del arte ha asumido la responsabilidad de examinar las relaciones de fuerza que se dan en la institucionalización de la educación y ha comenzado a imaginar formas alternativas de organización social, utilizando la educación como forma y adoptando modelos pedagógicos críticos como medio (Allen, 2011). Con la voluntad de generar espacios de reflexión, lucha política y resistencia colectiva vinculadas a la construcción de alternativas, en los últimos años han comenzado a aparecer numerosas iniciativas provenientes del campo de la producción artística y del comisariado que procuran explorar el potencial político de la educación y tratan de ocupar las nociones de investigación, aprendizaje y enseñanza (Rogoff, 2007).

Si bien el heterogéneo campo de la producción artística ya había explorado de diferentes modos la afección de las políticas del capitalismo a la esfera cultural e incluso ya en los setenta algunos artistas como Joseph Beuys, Andrea Fraser o en los noventa otros como Fred Wilson se habían apropiado de los tropos de la educación como método y forma (Soria, 2015), este nuevo giro hacia la educación se presenta como una posibilidad de generar estrategias y nuevos modelos de crítica institucional desde el campo del arte y el comisariado dirigidos no solo a instituciones artísticas como museos y centros de arte, sino también a la academia y las instituciones de educación formal como escuelas y universidades. De nuevo, como diría Yúdice (2002, p.108), “en estas circunstancias globalizadas la cultura surge como protagonista, tanto por su valor como nuevo recurso para la explotación capitalista, como por su fuente de resistencia contra los desgastes provocados por ese mismo sistema político-económico”.

En este contexto, este nuevo giro hacia lo educativo desde la esfera cultural no solo supone una apuesta de la producción artística y comisarial por la generación de formatos, métodos, programas, procesos y procedimientos que se ocupan de la adopción de la educación como un tema desde un punto de vista crítico, sino que también representa una forma de legitimar al arte y el comisariado como praxis educativas críticas y radicales en sí mismas. El proble-

ma es que, en ese movimiento, para lograr el reconocimiento en ese papel, comisarios y artistas muchas veces rechazan los referentes del campo de la educación y apuestan por fuentes procedentes en su mayoría del campo de la filosofía, lo cual genera un cierto elitismo discursivo que deja fuera del diálogo a aquellos a los que pretende dirigirse (Sánchez de Serdio, 2010). Asimismo, muchos de los proyectos vinculados a lo educativo desarrollados por artistas y comisarios hacen referencia a una diversidad de términos como “pedagogía radical”, “autoaprendizaje” o “autoeducación” para distinguirse de las formas de institucionalidad que critican y muestran una cierta aversión hacia otros conceptos como “educación” o “pedagogía”, al considerar que pueden guardar alguna connotación cercana, a lo escolar, al adoctrinamiento o a lo transmisivo.

En buena medida, estas prácticas artístico-comisariales buscan situarse en una posición antagónica frente a la escuela o a la universidad, de las cuales infravalora su potencialidad a la hora de convertirse en posibles espacios de transformación. Por lo general, se estima que la capacidad de agencia dentro de las instituciones de educación formal es muy reducida debido a las limitaciones que impone la reglamentación del estado a la que son sometidos y, al mismo tiempo, se considera que desde el ámbito de la producción artística y cultural se posee una mayor autonomía y libertad a la hora de abordar estos asuntos. Si bien es cierto que la naturaleza y los márgenes de actuación en unas u otras instituciones atienden a algunas reglas y códigos que son distintos, tal y como señala Janna Graham (2010b), la perpetuación de esta separación no ayuda a luchar por el cambio en las estructuras de las instituciones. Sobre todo, si tenemos en cuenta que los museos o centros de arte no son instituciones mucho más democráticas que las escuelas o universidades y que el campo artístico y comisarial, mientras “continúa preservando su vocación crítica y la ilusión de erigirse como juez imparcial e independiente de las clases dominantes, también ha sido incorporado de forma orgánica a los procesos de mercantilización, desigualdad y subordinación de las clases dominantes globales” (Renduelles, 2016, p.25). Por todo ello, como sugiere Grant Kester (1995), conviene tener cuidado a la hora de invocar las capacidades salvíficas, mesiánicas del arte y sus instituciones para hacer frente a los problemas a los que tiene que enfrentarse en la actualidad la educación formal. Y más aun cuando la radicalidad y la autoeducación a la que se hace referencia termina reproduciendo en muchos casos los mismos dejes que critica al poner en marcha clases magistrales y talleres o seminarios con expertos (Rodrigo, 2010).

Igualmente, en el contexto del giro educativo, la educación en museos se pone en cuestión por promover unas relaciones jerárquicas entre quienes poseen el conocimiento y los públicos, reducidos a meros consumidores pasivos. De ahí que en ciertos momentos, con la finalidad de distanciarse de esa posición se considere más conveniente el uso del término “mediación” para referirse a aquellos procesos de trabajo basados en la negociación (Sánchez de Serdio, 2010). Utilizar este término permite además hacer referencia a un

rango más amplio de actividades y agentes que se dedican a poner en relación el arte con los públicos, lo cual genera algunos problemas relacionados con la neutralización de las diferencias de posición en el entramado de actores del arte, “invisibilizando aún más unas prácticas educativas que ya son poco reconocidas en el mundo del arte” (Sánchez de Serdio, 2015). En este sentido, al mismo tiempo que se menosprecia la educación proveniente de la escuela, universidad o de los museos y se hace una apuesta por las capacidades del arte, no se tiene en cuenta que dentro del campo de la educación formal o del de la educación en museos no hay un único punto de vista, sino que conviven criterios diferentes, incluso antagónicos. De hecho, antes de la aparición de este nuevo giro en las artes y el comisariado, desde las pedagogías en museos ya se venían ensayando posturas críticas y en algunos museos ya era posible encontrar departamentos educativos en los que convivían, se solapaban o colisionaban varios discursos de la educación de manera simultánea.

Si hacemos un repaso por algunas de las experiencias relacionadas con este giro hacia la educación desde el ámbito del arte y el comisariado más conocidas o relevantes hasta el momento, podemos decir sin riesgo a equivocarnos que su desarrollo en el ámbito de los museos o centros de arte no ha servido para generar transformaciones relevantes en las propias estructuras institucionales que los han producido, puesto que en ellas se siguen perpetuando las tradicionales divisiones de trabajo, poder y riqueza. Si observamos la situación de muchas de las profesionales de la educación en los museos durante el desarrollo de estos proyectos, vemos que en ocasiones estas colaboran en su producción operando desde la precariedad y ocupando un lugar subalterno en la estructura de la institución. En este sentido, cabe preguntarse si estas iniciativas corren el riesgo de haber servido únicamente como la cuota crítica y radical que necesitan determinadas instituciones, directores y comisarios para situarse en la vanguardia del arte.

2. La posibilidad de generar nuevas formas de institucionalidad a partir de la exploración un modelo de educación crítico y transformador

En la última década, dando por clausurada la vía establecida por las dos primeras fases de crítica institucional en el campo del arte, diversos autores han hecho referencia a la necesidad de explorar otras formas de crítica institucional que proporcionen alguna salida al auto-confinamiento en el que éstas estaban insertas. Estos autores plantean que la crítica institucional no debería fijarse tanto en el ámbito del arte y sus reglas cerradas, sino en

la ampliación de su desarrollo en relación a los cambios sociales, tratando de encontrar y establecer alianzas con otras formas de crítica dentro y fuera del ámbito artístico, tomando la transdisciplinariedad, la transversalidad, el pensamiento colectivo, la reflexividad y la dialogicidad como principios vertebradores (Malo, 2004; Holmes, 2006; Raunig, 2006; Kastner, 2007; Zepke, 2007). Esta transversalidad posibilitaría que movimientos sociales, asociaciones políticas, universidades autónomas, centros sociales, trabajadores culturales, artistas, y otros tipos de colectivos desarrollen proyectos adoptando modalidades de trabajo en red, poniendo en juego la circulación de saberes críticos de forma colectiva y llevando a cabo investigaciones extradisciplinares precisas con las que traspasar los límites de una disciplina artística o académica.

En este contexto, teniendo en cuenta que los movimientos sociales y las organizaciones revolucionarias se mueven en la tensión permanente entre el no llegar a ninguna parte sin las instituciones y el riesgo constante de ser cooptados por nuevas formas de estructuración y clausura en la institución, la crítica implicaría no sólo la generación de un intercambio transversal, sino también su reformulación como actitud crítica y como una práctica instituyente permanente. Se trataría de iniciar una revolución que nunca acaba, un constante empezar de nuevo con el que evitar el carácter fijo del poder constituido, que incorporara en diferentes contextos, diferentes formas de institución y formatos de participación colectivos o múltiples. Este proceso sin fin implicaría recomponer una nueva genealogía conceptual diferente en torno a la crítica, que partiera de un concepto de fuga actualizado con el que poder observar con más precisión la cuestión de la institución (Raunig, 2007; Kastner, 2007).

Relacionado con la idea apostar por otras formas de entender la pedagogía y las nuevas formas de institucionalidad, conviene recordar, como señala Javier Rodrigo (2013), que “las pedagogías críticas también tienen sus genealogías en relación con movimientos sociales, feminismos, nuevos modelos de repensar sobre lo común y sobretodo una crítica profunda a la institución escuela y la sociedad disciplinaria”. En consecuencia, en un marco como el del giro educativo resulta oportuno recuperar a nivel histórico, las prácticas educativas y de pedagogías relacionadas con la crítica institucional, así como en las líneas actuales de mediación y educación artística de corte crítico, deconstructivo y transformador, a las que alude Carmen Mörsch (2009; 2011a; 2015).

Janna Graham (2010b) recupera la noción de autonomía política desarrollada Félix Guattari (2007), el cual señala que para resistir a las formas actuales de la instrumentalización de la cultura y la educación llevadas a cabo por las fuerzas económicas y gubernamentales coercitivas, resulta necesario ir más allá de un tipo de autonomía política concebida como un “afuera”, tal y como se entiende la autonomía del arte. De lo que se trata es de pensar esa autonomía como una práctica colectiva que va más allá de cualquier idea

fija en torno a una profesión, campo de especialización o conjunto de habilidades y no como algo relativo a actos o actores excepcionales e individuales. Esta autonomía política trata además de eludir los imperativos de la producción, la verticalidad de las instituciones y las trampas de la representación a través de la producción continua de intercambios, el establecimiento de puntos comunes y la búsqueda de vías de transformación colectivas.

En este punto, Graham destaca al potencial de las estrategias de investigación descritas por los movimientos sociales como "investigación militante" para los proyectos que tratan de comprometerse con un tipo de trabajo artístico social consecuente y significativo políticamente y señala dos genealogías especialmente instructivas. Una de ellas se refiere al movimiento llevado a cabo por una serie de investigadores sociológicos en el marco de la Investigación Acción Participativa, que se apartaron de su campo de especialización para volver a colocar su trabajo en relación con las luchas sociales y políticas específicas². La otra genealogía se sitúa en las relaciones transversales que en un momento dado se dieron entre el adentro y el afuera de aquellas instituciones que están envueltas en la formación de la subjetividad. La aportación de ambas genealogías contribuye a que, en un momento en el que nuestra capacidad para movilizar la resistencia se reduce a la suma de esfuerzos pequeños y aislados, veamos posible el trabajo transversal, junto a movimientos sociales que están fuera de las instituciones y se ocupan de cuestiones que van más allá del arte, con el fin de hacer frente, de forma colectiva, a las relaciones coercitivas de poder, a la transformación de los deseos en subjetividades fáciles de gobernar, a las estratificaciones que reducen el trabajo a resultados medibles, la gestión del tiempo a corto plazo y el desarrollo de estrategias para la creación de riqueza solo para unos pocos. Asimismo, estas dos genealogías posibilitan la adopción de objetivos que superen la actual y generalizada producción de exposiciones, publicaciones y conferencias que ensalzan la autoría individual y la celebridad (Graham, 2010b).

En lo relativo al análisis institucional y el desarrollo de prácticas instituyentes, en la actualidad también juegan un papel importante las funciones de la educación deconstructiva y transformadora, aludidas por Carmen Mörsch (2009; 2015). Ambas funciones destacan por su contribución a analizar y cuestionar los valores institucionalizados, las estructuras de poder, los mecanismos de exclusión asociados al desarrollo individual que predomina en las instituciones culturales dentro del capitalismo cognitivo, sino que también promueven algún cambio en la medida de lo posible. Si bien la educación deconstructiva trabaja con la controversia, se ocupa de analizar junto a los públicos aquello que se da por sentado y se plantea el reto de producir contra-relatos, la educación transformadora, además del fomento de la conciencia crítica y el empoderamiento, trata de ampliar la función de la institución cultural y posicionarla como un instrumento para el cambio social en la dirección de una mayor justicia y menor violencia discursiva y estructural (Mörsch, 2011). Desde esta perspectiva, las estructuras institucionales ya no son percibidas como algo estático, de manera que, desde una indocilidad crítica y reflexiva, busca también los

márgenes de maniobra y las posibilidades de transformación que se dan al aprovechar los intersticios, los huecos, los espacios intermedios y las contradicciones para actuar (Mörsch, 2012).

No obstante, conviene prestar atención a la cuestión misma de la transformación institucional y preguntarse acerca de la posible dirección que toma esta con nuestras prácticas. Como señala Sternfeld (2014), es importante adoptar una perspectiva crítica que cuestione el actual imperativo de transformación ejercido por las formas de organización conservadoras, rígidas o patriarcales, cuya apuesta por el cambio solo supone una forma a través de la cual aferrarse al statu quo. Igualmente conviene ofrecer resistencia a la presión neoliberal que, en su intento por establecer una lógica mercantil en el conjunto de la sociedad, apuesta llevar a cabo transformaciones y renovaciones de forma permanente.

Una educación transformadora, tal y como la entiende Mörsch, contempla la posibilidad de establecer conexiones con sus contextos locales y geopolíticos con la voluntad de generar alianzas transversales entre instituciones, grupos u organizaciones cuyo campo de acción no se detendría únicamente en lo artístico, pudiendo pertenecer por ejemplo al ámbito de la educación, el activismo y la organización social, con la finalidad de desarrollar estrategias conjuntas de intervención a partir de las cuales generar cambios estructurales y así abrir nuevas perspectivas para la práctica institucional. Estas coaliciones permitirían diseñar y poner en marcha estrategias colaborativas de investigación, resistencia y transformación social, a largo plazo y contribuirían a multiplicar las posibilidades de acercamiento de la institución artística al mundo que le rodea. Esto favorecería la adquisición de conocimientos sobre los debates y movimientos que están teniendo lugar desde puntos de vista a los que no tiene acceso habitualmente. Al mismo tiempo, la cesión del poder de decisión de sus usos legítimos, ayudaría a entender la institución como un espacio común y posicionarla políticamente como un actor dentro de los procesos sociales (Lankdamer, 2015). De este modo, la reflexión sobre lo institucional terminaría cerrada en el ámbito de las instituciones culturales, sino que, se extendería a todas las dimensiones sociales, de educación, el ámbito comunitario, de los cuidados, del cooperativismo, de las nuevas economías sociales, etc. (Rodrigo, 2013).

De lo que se trata es de sumar esfuerzos para subvertir las relaciones de poder internas y generar otro tipo de dinámicas más democráticas entre los profesionales que trabajan dentro de la institución. Para lograrlo deben darse unas condiciones adecuadas de cooperación e igualdad, basadas en el reconocimiento mutuo entre todos los agentes y el cuestionamiento de los frecuentes procesos de jerarquización que se dan en las dinámicas de producción, reproducción y distribución del conocimiento (Graham, 2010a; Mörsch, 2009). Por eso, durante el desarrollo de estos procesos, es necesario evidenciar y debatir públicamente las tensiones y controversias que puedan surgir. En este sentido, es importante

abordar crítica y honestamente la difícil cuestión del manejo del capital simbólico entre la institución artística, museo o centro de arte y otras formas organizacionales menos visibles, vigilando que la colaboración se establezca en términos de obtención de beneficios mutuos, tratando de evitar la frecuente cooptación, instrumentalización y explotación de los procesos de trabajo y los conocimientos generados (Lannkdamer, 2015). Asimismo, el establecimiento de colaboraciones requerirá llevar a cabo un ejercicio autorreflexivo en torno a la visibilidad de los procesos y la adopción o no de parámetros de diseño creados por las autoridades reconocidas en el campo del arte. Si bien lo que se determine en este asunto dependerá de la estrategia negociada conjuntamente, deberían tomarse en consideración las articulaciones estéticas y modos de autorrepresentación de todos los participantes, aun cuando estas no estuvieran en armonía con las formas *cool* cultivadas habitualmente en las instituciones culturales (Sternfeld, 2012; Mörsch, 2015).

Por otra parte, de acuerdo con Sternfeld (2014), la educación crítica en museos y centros de arte debería evitar convertirse en descubridora o pionera de la resistencia, sino más bien posicionarse dentro de las formas y las condiciones de protesta o de acción social que ya existen. Esto supondría tener en cuenta que la producción de conocimiento crítico y la investigación emancipatoria siempre han sido una parte integral de las prácticas de activistas y movimientos anti-capitalistas. En este sentido, se trataría de configurar un espacio de trabajo intermedio entre el arte, la educación y los movimientos sociales, un espacio de afinidades, de objetivos y paradojas compartidas, a partir del cual luchar por la emancipación de la violencia, de la exclusión y la explotación.

Algunos ejemplos de tentativas transformadoras realizadas a lo largo los últimos diez años los encontramos en propuestas como *Intermediae*, un espacio de producción e investigación ubicado en Matadero Madrid, que desde 2007 trabaja a largo plazo en relación a las prácticas artísticas situadas, abriendo un diálogo entre el afuera y el adentro de la institución artística y promoviendo la implicación ciudadana en la producción cultural del barrio y la ciudad. También el proyecto *Transductores. Políticas espaciales y pedagogías colectivas*, desarrollado en 2009 en el Centro José Guerrero de Granada, puso en el centro de su propuesta la producción colectiva de conocimiento a través de la investigación participativa y el trabajo en red, fomentando la colaboración entre diversos colectivos, agentes, instituciones y espacios de relación. Igualmente, la iniciativa *Obert per reflexió*, llevada a cabo en 2012 en el Centre d'Art de Tarragona, propuso generar relaciones ecológicas y colaboraciones productivas entre centros de arte y diversas redes. Por su parte, el programa *Interficies*, impulsado entre 2016 y 2017 por el centro de Arts Santa Mònica de Barcelona, se apoyó en el trabajo en red y la metodología colaborativa para impulsar la transversalidad entre ámbitos artísticos y otros ámbitos de la esfera social, así como la complicidad y el trabajo en común con otras instituciones, entidades y comunidades, prestando un especial interés en aquellas que conforman el tejido social del territorio donde se ubica la institución.

3. A modo de conclusión. Algunas consideraciones para tener en cuenta

Valorando lo dicho anteriormente, los proyectos relacionados con este giro educativo tienen dos posibilidades: pueden quedar únicamente en un ejercicio de mera monumentalización vanguardista de las pedagogías críticas y radicales o, por el contrario, pueden aprovechar el fuego cruzado de los discursos contradictorios y fricciones que su aparición está generando para tratar de desarrollar prácticas complejas capaces de desbaratar determinadas estructuras y barreras culturales, institucionales y sociales. Estas iniciativas solo serán relevantes a largo término si son capaces de producir entornos en los que el debate en relación con la producción de conocimiento pueda ser trabajado socialmente. Eso implica romper las tradicionales jerarquías existentes entre directores de museos, comisarios, artistas y educadoras, y abrirse a la creación de redes de colaboración en las que puedan intervenir todos los agentes implicados en el campo social, incluidos colectivos ciudadanos y movimientos sociales, saliéndose de las lógicas desarrollistas y productivistas enfocadas a legitimar al “sujeto marca” y la “obra/exposición producto”.

Mientras no se haga una apuesta clara por llevar a cabo transformaciones de este tipo, el giro educativo será una tendencia más dentro del campo del arte; uno de tantos giros sobre el mismo eje, que, con sus promesas vacías de transformación social, terminará contribuyendo al sostenimiento de un sistema ávido de renovación permanente, formando parte del juego de las tendencias de mercantilización neoliberales.

4. Referencias

- Allen, F. (2011). *Education* (Whitechapel: Documents of contemporary art). Cambridge, MA: MIT Press.
- Emmelhainz, I. (2013). Arte y giro cultural: ¿Adiós al arte autónomo comprometido? *Salonkritik*. Recuperado de: http://salonkritik.net/10-11/2013/01/arte_y_giro_cultural_adios_al.php#more
- Graham, J. (2010a). Spanners in the spectacle: Radical Research at the Front Lines. *Fuse Magazine*, Vol.33(2)
- Graham, J. (2010b). Between a pedagogical hole and a hard place: Thinking with conditions. En O'Neill y Wilson (eds.), *Curating and the educational turn*. Londres y Ámsterdam: Open Editions y Appel Arts Centre, pp.124-139.

- Guattari, F. (2007). *Looking back on the Brazilian Journey*. Suely Rolnik (ed.) (2007) *Molecular Revolution in Brazil*. Semiotext (e) Foreign Agents Series, p. 443.
- Holmes, B. (2006). Investigaciones extradisciplinares. Hacia una nueva crítica de las instituciones. En *Tranversal. Do you remember institutional critique?*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0106/holmes/es>
- Kastner, J. (2007). "...Sin autohipnotizarse en este proceso de cuestionamiento" Conceptualizar la autonomía, instituir en un lugar. En *Tranversal. Institutent practices*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0707/kastner/es>
- Kester, G. (1995). Aesthetic Evangelists: Conversion and Empowerment in Contemporary Community. *Afterimage*, 22
- Lankdamer, N. (2015). Educación en museos y centros de arte como práctica colaborativa. En Ceballos, A. y Macaroff, A. (Eds.), *Contradecirse a una misma. Museos y mediación educativa crítica*. Quito: Fundación Museos de la Ciudad. pp.22-37.
- Malo, M. (2004). Nociones Comunes, parte 2: del análisis institucional a experiencias contemporáneas entre investigación y militancia. En *Tranversal. Institutent practices*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0707/malo/es>
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Education in Between Affirmation, Reproduction, Deconstruction and Transformation. En Mörsch et al. (eds.), *Documenta 12 education #2: Between Critical Practice and Visitor Service. Diaphanes*. Berlin and Zürich. pp.9-31.
- Mörsch, C. (2011). Alliances for Unlearning: On Gallery Education and Institutions of Critique. Londres: *Afterall* 26 (Spring), pp. 4-13.
- Mörsch, C. (2012). Contradecirse uno mismo: la educación en museos y exposiciones como práctica crítica. En Collados, A. y Rodrigo, J. (Eds.), *Transductores: Pedagogías en red y prácticas instituyentes*. Granada: Centro de Arte José Guerrero. pp. 38-40.
- Mörsch, C. (2015). Working in a Field of Tensions 5: Between Mediation, Art, Deconstruction and Transformation. En Chrusciel, A. y Mörsch, C. (2015) *Time for Cultural Mediation*. Institute for Art Education of Zurich University of the Arts (ZHdK). Recuperado de: <http://www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=e>
- O' Doherty, B. (1986). *Inside the White Cube: The Ideology of the Gallery Space (expanded edition)*, Berkeley: University of California Press.
- Raunig, G. (2006). Prácticas instituyentes. Fugarse, instituir, transformar. En: *Tranversal. Do you remember institutional critique?*. En *Tranversal*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0106/raunig/es>
- Raunig, G. (2007). Prácticas instituyentes, nº 2. La crítica institucional, el poder constituyente y el largo aliento del proceso instituyente. En *Tranversal. Extradisciplinar*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0507/raunig/es>

- Renduelles, C. (2016). Las paradojas de la cultura crítica. Las clases creativas como intelectualidad orgánica del capitalismo postfordista. En *Periférica Internacional. Revista para el análisis de la cultura y el territorio*. N.17. Recuperado de: <http://revistas.uca.es/index.php/periferica/article/viewFile/3262/3065>
- Rogoff, I. (2008). Turning. *E-Flux Journal #0*, 11/2008. Recuperado de: <http://www.e-flux.com/journal/turning>
- Rodrigo, J. (2010). *Educational Tendencias. Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas*. Biblioteca YP productions. Recuperado de: <http://bookcamping.cc/referencia/639>
- Rodrigo, J. (2013). Crítica institucional / practicas instituyentes/ nueva institucionalidad. *Pedagogías y redes instituyentes. Plataforma de investigación en prácticas culturales*. Recuperado de: <https://redesinstituyentes.wordpress.com/glosario-y-referentes/critica-institucional-practicas-instituyentes/>
- Sánchez de Serdio, A. (2010). Arte y educación: diálogos y antagonismos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, pp. 43-60.
- Sánchez de Serdio, A. (2015). Prácticas artísticas colaborativas: comprender, negociar, reconocer, retornar. En: Collados, A. y Rodrigo, J. (Eds.), *Transductores 3. Prácticas artísticas en contexto. Itinerarios, útiles y estrategias*. Granada: Centro José Guerrero.
- Smithson, R. (1972) Cultural Confinement. En Jack Flam (ed.), *Robert Smithson: The Collected Writing*. Berkeley: University of California Press. Recuperado de: <http://www.robertsmithson.com/essays/cultural.htm>
- Soria, F. (2015). *El giro educativo y su relación con las políticas institucionales de tres museos y centros de arte del contexto español* (Tesis doctoral). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Sternfeld, N. (2014) Sailing – In Search of Radical Education, don't take the Next Turn. En Sternfeld, N. & Harri, H. (Eds.), *CUMMA PAPERS* (10). Recuperado de: <https://cummastudies.files.wordpress.com/2013/08/cumma-papers-10.pdf>
- Steyerl, H. (2008) *La institución de la crítica*. En VVAA, *Producción cultural y prácticas instituyentes. Líneas de ruptura en la crítica institucional*. Madrid: Traficantes de sueños. pp. 179-188
- Yúdice, G. (2002) *El recurso de la cultura. Usos de la cultura en la era global*. Barcelona: Gedisa.
- Zepke, S. (2007) *Hacia una ecología de la crítica institucional*. En: *Transversal. Do you remember institutional critique?*. European Institute for Progressive Cultural Policies. Recuperado de: <http://eipcp.net/transversal/0106/zepke/es>

- 1 La primera generación de crítica institucional en el campo del arte examinó cómo los marcos ideológicos y económicos del museo estaban afectando a su propia actividad y desafió la autoridad acumulada por el museo en el marco de los estado-nación, basándose en una interpretación de las instituciones culturales como potenciales esferas públicas (Steyerl, 2008). El segundo periodo de crítica institucional, bajo la influencia de los estudios culturales, el feminismo y las epistemologías postcoloniales, se enfrentó a las transformaciones de la esfera pública y sus modelos de representación, más simbólica que material (Holmes, 2006).
- 2 Esta pedagogía social provenía sobre todo de las teorías y prácticas de Paulo Freire y su pedagogía del oprimido en América Latina. La confluencia de escuelas críticas de investigación y pedagogía social a finales de la década de 1970, puso en primer término las necesidades y conocimientos prácticos de las comunidades locales y la intervención social como forma de validación de cualquier teoría, la co-investigación o colaboración en la investigación y el compromiso con la auto-reflexión colectiva.
- 3 Para describirla, Graham de nuevo acude a Guattari, ya que fue quien acuñó el término "Análisis Institucional" para referirse a una forma radical de funcionamiento de las instituciones, relacionado con su "reinención permanente". Para desarrollar esta idea Guattari se inspiró, por un lado, en el trabajo psicoterapéutico institucional de la clínica Laborde llevado a cabo por Jean Oury, que combinaba el análisis de las instituciones a nivel macro-político, relacionado por ejemplo con la lucha por la mejora de salarios y condiciones, con el análisis de las operaciones micro-políticas, en términos de cómo opera el tejido relacional, los modos afectivos y la vida social de la comunidad. Por otro lado, Guattari estuvo influido también por las técnicas de enseñanza experimental y análisis colectivo de la propia la escuela, implementadas por el pedagogo francés Célestin Freinet, a partir de las cuales las normas y los roles estaban en constante negociación por parte de los consejos de profesores y alumnos (Graham, 2010b, pp.135-137).

Sugerencia de cita:

Soria, F. (2018). El giro educativo en las artes y el comisariado. Riesgos y oportunidades a la hora de generar procesos de transformación institucional. *Pulso. Revista de Educación*, 41, 21-33