

Dar la vuelta al museo. Intersecciones entre el comisariado y la educación en la perspectiva de la crítica institucional / Turning the museum on its head. Intersections between curatorship and education in the perspective of institutional critique

ORIOLE FONTDEVILA

Durante la última década se ha generado una proliferación de planteamientos alrededor de la educación en el arte sin precedentes. La incidencia que la educación está teniendo en la redefinición del sistema institucional del arte nos muestra las transformaciones que, específicamente, está comportando en relación con la práctica del comisariado. El autor observa el espacio de intercambio que se plantea entre estos dos ámbitos, la educación y el comisariado, reflexiona sobre la problemática de algunos aspectos y plantea nuevas posibilidades de trabajo en el marco de las instituciones culturales.

Over the last ten years, there has been an unprecedented proliferation of proposals regarding education in art. The part being played by education in redefining the institutional art system reveals to us the specific changes this involves in relation to curatorial practice. The author looks at the space for exchange that is proposed between these two spheres, education and curating, reflects on the problems posed by some aspects and proposes new possibilities for working in the context of cultural institutions.

La educación es un ámbito por donde se está produciendo actualmente una renovación importante de la cultura de los museos. Desde principios de la primera década del 2000 se ha generado una proliferación de planteamientos alrededor de la educación en el arte sin precedentes, así como se puede observar como en su entorno no solo concurren profesionales de la educación propiamente, sino que lo hacen también artistas y perfiles de productor cultural considerablemente heterogéneos. Por lo que respecta a la incidencia que la educación está teniendo en la redefinición del sistema institucional del arte, es significativo observar las transformaciones que, específicamente, está comportando en relación con la práctica del comisariado. La intención del siguiente texto es observar el espacio de intercambio que se plantea entre los dos ámbitos, la educación y el comisariado, con la intención de problematizar algunos aspectos y plantear también nuevas posibilidades de trabajo en el marco de las instituciones culturales.¹

En el año 2008, Irit Rogoff tuvo el acierto de plantear el interés que se ha puesto en la educación desde el ámbito del comisariado como un “*giro educativo*” (Rogoff, 2008, 2011, p. 253-366). La denominación ha hecho fortuna

Education is a sphere through which an important renovation is currently taking place in the culture of museums. Since the beginning of the first decade of the 21st century, there has been an unprecedented proliferation of proposals regarding art education, and we can see how not only education professionals themselves are joining in, but so are artists and cultural producers with considerably heterogeneous profiles. As regards the importance of education in redefining the institutional system of art, it is significant to note the specific changes it is making in relation to the work of the curator. The following text sets out to look at the space for exchange that is under consideration between these two spheres, education and curating, with the intention of problematising some aspects of it and also of considering new possibilities for working in the context of cultural institutions.¹

In 2008, Irit Rogoff rightly considered the interest placed in education from the sphere of curating as an “*educational turn*” (Rogoff, 2008, 2011, p. 253-366). The term caught on and has been used since then to appeal to a series of artistic and curatorial

¹ Este texto es fruto de reflexiones que he formulado con diferentes experiencias profesionales que he tenido la oportunidad de desarrollar en relación con el comisariado y la educación, así como con algunas investigaciones y tutorías de proyectos que he realizado en los últimos años. En cualquier caso, para la elaboración del texto me ha sido especialmente significativa la colaboración que he establecido en varias ocasiones con el colectivo LaFundició, así como las conversaciones que he mantenido periódicamente con Cristian Año (Sinapsis), Aida Sánchez de Serdio y Javier Rodrigo. Aunque no tienen por qué estar de acuerdo con los planteamientos que se defienden en el texto, quisiera manifestarles, de entrada, mi agradecimiento.

¹ This article is the fruit of reflections I have made on the basis of different professional experiences I have had occasion to develop in relation to curating and education, as well as research and tutorials of projects I have undertaken in recent years. Nevertheless, of great significance in writing this article has been the collaboration I have established on various occasions with the collective LaFundició, as well as my regular conversations with Cristian Año (Sinapsis), Aida Sánchez de Serdio and Javier Rodrigo. Although there is no reason why they should agree with the ideas defended in the article, I would like to express my gratitude before going any further.

y ha sido utilizada desde entonces para apelar a una serie de iniciativas artísticas y comisariales que en los últimos años se han referido a la educación de diferente manera o bien que se han planteado directamente como pedagógicas. Rogoff establece Documenta X (1997) como uno de los primeros acontecimientos en que el *giro educativo* del comisariado se habría percibido con claridad, dándose un despliegue de actividades que en aquellos momentos se planteaban en un “modo conversacional”. De cara a Documenta 11 (2002), con la proliferación de actividades que se realizaron, se habría comenzado a desafiar también a la propia centralidad que hasta entonces se había otorgado al dispositivo de exposición (Guerra, 2011, p. 274). A partir de aquí han ido en aumento la cantidad de exposiciones que se plantean como espacios de conversación o como una posibilidad de aula o escuela alternativa, así como los foros y los proyectos que desde el ámbito de los museos se basan en investigar en el entorno de la educación y en articular la práctica artística con entornos educativos –como por ejemplo la malograda Manifesta 6 (2006), la Documenta 12 (2007), para mencionar algunos de los casos que han tenido más visibilidad, o bien Transductores, en el contexto español (desde 2009) (Rodrigo, 2010).

Aun así, el texto de Rogoff busca problematizar las repercusiones que estaría teniendo este giro desde el comisariado hacia la educación. En concreto, se pregunta si esta orientación consiste realmente en un giro “en tanto que proceso activo, en tanto que movimiento que realmente actúa críticamente y rompe los propios componentes de la práctica”, o

bien si se trataría, simplemente, “de un estilo, de una marca identificable” (Rogoff, 2011, p. 253-366). Es decir, ¿el giro educativo que la teoría identifica consistiría en un interés circunstancial, en una tendencia comisarial que con el tiempo resultará pasajera, o bien en un movimiento que comportará también un cambio de paradigma en relación con el trabajo cultural y tendrá repercusiones en la cultura museística actual?

EL GIRO EDUCATIVO COMO PROBLEMA

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

Aida Sánchez de Serdio explica que, situados en una línea de discurso crítico, los comisarios que se dirigen a la educación pensarían que los departamentos educativos de museo son “*inadecuados para llevar a cabo los procesos críticos y transformadores de construcción de subjetividad*” que justamente se pretenderían con el giro educativo (Sanchez de Serdio, 2010, p. 183). El giro, por tanto, sería vivido de forma contradictoria por los profesionales del museo, en tanto que el acercamiento del comisario hacia una práctica educativa presuntamente crítica y transformadora se basaría al

iniciativas which in recent years have referred to education in different ways or else have been considered directly pedagogical. Rogoff establishes Documenta 10 (1997) as one of the first events in which the educational turn of curating was perceived clearly and in which there was a deployment of activities which at that moment were approached in “*conversation mode*”. With a view to Documenta 11 (2002), the proliferation of activities deployed there also began to challenge the very centrality which until then had been attached to the exhibition device (Guerra, 2011, p. 274). Since then there has been an increase in the number of exhibitions that are proposed as spaces for conversation or as a possibility for an alternative school or classroom, and of forums and projects in the sphere of museums that are based on investigation into education and on connecting artistic practice with educational settings –such as the defunct Manifesta 6 (2006), Documenta 12 (2007), to name just two of the more visible cases, or else Transductores, in the Spanish context (since 2009) (Rodrigo 2010).

Even so, Rogoff’s text seeks to problematise the repercussions this turn from curating to education is having. In particular, she asks if this orientation really is a turn “*in the sense of an active process, in the sense of a movement that really acts critically and breaks the very components of the practice*”, or whether it is simply “*a style an identifiable brand*” (Rogoff, 2011, p. 253-366). In other words, does the educational turn identified theoretically consist of a circumstantial in-

terest, a tendency in curating which in time will prove to be a passing trend, or is it a movement which will also involve a change of paradigm in relation to cultural work and have repercussions for today’s museum culture?

THE EDUCATIONAL TURN AS A PROBLEM

Different voices relating to research in education and museology tend to value the interest curators have recently placed in education as a somewhat troublesome issue. According to this point of view, the counterpart for the educational turn is that curators should think of generating alternative possibilities for education in the museum without taking into account the work already being done in the same situation, and without establishing partnerships with the relevant professionals. Aida Sánchez de Serdio explains that, in line with their critical discourse, curators who aim at educating would think that museum educational departments are “*not suited to carrying out the critical and transforming processes of constructing subjectivity*” which are precisely what were intended with the educational turn (Sanchez de Serdio, 2010, p 183). The turn, therefore, would be experienced contradictorily by museum professionals, to the extent that the curator’s approach to a presumably critical and transforming educational practice is at the same time based on reproducing the relation of domination usually established with the agents responsible for educational work within the same institution.

As Carmen Mörsch explains, the curator, being the person

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

Tal y como explica Carmen Mörsch, el comisario, siendo quien dicta los contenidos a la institución artística, generalmente espera que el educador asuma una actitud afirmativa respecto a su propio discurso. La expectativa es que se produzca “una asimilación máxima del *habitus* educativo al *habitus* comisarial”, correspondiendo al educador la misión de “traducir del modo más exacto posible las narrativas comisariales para el público, haciéndolas más asequibles”. Aun así, añade Mörsch, “la sospecha general es que esta traducción simplifica los contenidos” (Morsch, 2012, p. 39), o bien, en palabras de Sánchez de Serdio y López, que la acción del educador “contamina o reduce la complejidad de la obra de arte” (Sanchez de Serdio; López, 2011, p. 209).

Se ha señalado en repetidas ocasiones la escasa formación tanto en educación artística como en educación en general que muestran algunos comisarios y artistas relacionados con el giro educativo². Según Sánchez de Serdio, este desconocimiento contribuiría a la descalificación que el giro

perpetúa en el museo, en relación con unos profesionales de la educación que habrían estado luchando por el reconocimiento de su propia práctica como mínimo desde hace más de una década en el contexto español (López; Alcaide, 2011). No es de extrañar, por lo tanto, que el giro educativo sea visto por los educadores de museo como una situación de intrusismo profesional antes que como una oportunidad para la revalorización de su trabajo y la apertura de nuevas posibilidades. Puede ser recibido, incluso, como algo naïf. Tal y como también explica Sánchez de Serdio: “*Ciertas cuestiones de las que críticos y comisarios hablan como si fuera una revelación (el carácter dialógico y construido del conocimiento, el reconocimiento de la crítica y el debate en este proceso, el cuestionamiento de las relaciones jerárquicas, etc.) no son nuevas en el campo educativo, sino que forman parte de la reflexión que teóricos, docentes e investigadores llevan a cabo sobre la enseñanza desde hace años*” (Sanchez de Serdio, 2010a, p. 53).

COMISARIADO Y CRÍTICA INSTITUCIONAL

La descalificación del educador y la falta de desafío estructural que puede acompañar al giro educativo, Carmen Mörsch las explica a partir de relacionar el giro educativo con otra motivación. La atención que directores de museo y comisarios estarían poniendo para introducir más programas educativos no se debe tan solo a un interés genuino o a una revalorización de la educación como espacio para el discurso crítico, sino que esta orientación se estaría dando en tanto que la educación les sirve de “*factor de legitimación para justificar la existencia de*

who dictates the contents to the artistic institution, generally hopes the educator will adopt an affirmative attitude with respect to his own discourse. The expectation is that “a maximum assimilation of the educational habitus to the curatorial habitus will take place”, and it would be the educator’s mission to “translate curatorial narratives as exactly as possible for the public, making them more accessible”. Even so, adds Mörsch, “the general suspicion is that this translation simplifies the contents” (Morsch, 2012, p. 39), or else, in the words of Sánchez de Serdio and Eneiz López, that the action of the educator “contaminates or reduces the complexity of the work of art” (Sanchez de Serdio; López, 2011, p. 209).

The lack of training in art education as well as in education in general shown by some curators and artists related with the educational turn has been pointed out on more than one occasion.² According to Sánchez de Serdio, this lack of familiarity contributes to the discredit the turn perpetuates in the museum, in relation with education professionals who have been fighting to have their practice recognised for more than ten years in the Spanish context (López; Alcaide, 2011). It should therefore come as no surprise that museum educators should see the educational turn as a case of professional encroachment rather than as an opportunity to revalue their

work and an opening for new possibilities. It can even be taken as something naïve. As Sánchez de Serdio also explained, “*Certain questions that critics and curators speak of as though it were a revelation (the dialogic and built nature of knowledge, acknowledgement of critique and debate in this process, the questioning of hierarchical relations, etc.) are not new in the educational field, but have formed part of the reflection by theorists, teachers and researchers in teaching for years*” (Sanchez de Serdio, 2010a, p. 53).

CURATORSHIP AND INSTITUTIONAL CRITIQUE

Carmen Mörsch explains the discredit of the educator and the absence of a structural challenge to go with the educational turn by relating the educational turn to other motives. The attention given by museum directors and curators to introducing more educational programmes is not due only to a genuine interest or a re-assessment of education as a space for critical discourse; rather, this orientation comes about inasmuch as education serves them as “a legitimating factor to justify the existence of institutions founded as public institutions”. Reinforcing the educational side of the museum would therefore be seen as a question of marketing and as a means of pressure for increasing attendances, which curators see as “confirmation of their prior devaluation: as a symptom of politicians’ ignorance of the nature of artistic production” (Morsch, 2009, p. 13).

On the other hand, if one reads the interpretation made by curators with respect to the educational turn, what prevails

² Entre otros, nos referimos a David Trend, citado en: Sánchez de Serdio, A. 2010a, p.53. Por otro lado Carla Padró trata el mismo aspecto en algunas de sus intervenciones (Guerra, 2011, p. 275-277).

² Amongst others, I am referring to David Trend, quoted in Sánchez de Serdio, 2010, p. 52. Also, Carla Padró deals with the same aspect in some of her contributions to: Guerra, C., 2011), p. 275-277.

instituciones fundadas como públicas”. Reforzar la vertiente educativa del museo sería visto, por lo tanto, como una cuestión de marketing y como una presión que se recibe de cara a aumentar las audiencias, que los comisarios verían como una “confirmación de su previa devaluación: como algo sintomático de la ignorancia de los políticos respecto a la naturaleza de la producción artística” (Morsch, 2009, p. 13).

Por otro lado, en cambio, si se lee la interpretación que se construye desde el comisariado respecto del giro educativo, es la cuestión discursiva la que prevalece. Un caso significativo es el de Paul O’Neill y Mick Wilson, editores de la primera antología de textos alrededor del fenómeno, *Curating and the Educational Turn* (2010), quienes consideran que el comisario se dirige a la educación con la voluntad de cuestionar los formatos de producción de conocimiento y la propia figura de autoridad que él mismo representa en el ámbito del museo: “Los comisarios parece que ya no buscarían la producción magistral de un pronunciamiento experto y autoritario, sino más bien la coproducción de cuestionamiento, ambigüedad e investigación” (O’Neill, 2010, p. 14). Según O’Neill y Wilson, con esta intencionalidad se establece una continuidad con una cierta genealogía de comisariado crítico que se ha desarrollado desde finales del siglo pasado. Por medio de simposios, publicaciones, archivos y también exposiciones, comisarios de todas partes habrían comenzado a poner de manifiesto desde la década de 1990 la necesidad de analizar y reflexionar sobre su propia práctica y dar lugar a espacios para debatirla y repensarla, en

relación con discursos coetáneos desarrollados desde la crítica institucional, los espacios culturales, el pensamiento feminista y el poscolonial.

Desde el punto de vista de O’Neill y Wilson, el comisario encontraría hoy en día en la educación un campo hacia donde expandir procesos de reflexión alrededor de los límites de la propia praxis y los límites del museo, así como desde donde ensayar nuevos modelos para la producción y distribución de conocimiento. Según Daniel Birnbaum, que la educación se pueda ver como una oportunidad por donde dar continuidad a este proceso sería debido a que, hoy en día, ni el museo transformado en corporación empresarial ni en el circuito global de exposiciones *blockbuster* existiría un lugar para el desarrollo de ciertos planteamientos críticos, mientras que “la esfera de la educación es una de las pocas zonas donde la experimentación es aún posible” (Birnbaum, 2007, p. 474-477).

En cualquier caso, en otros lugares, el propio O’Neill se refiere a este giro que el comisariado había efectuado anteriormente hacia la teoría crítica para admitir que ha dado lugar a un discurso bastante hermético y que, al fin y al cabo, resulta poco útil de cara a introducir cambios en el estado de las cosas. Según O’Neill, el discurso que el comisario habría articulado al amparo de la crítica institucional consiste sobre todo en un discurso “*autorreferencial*” (O’Neill, 2008, p. 33) y que, “poniendo el énfasis en la práctica individual, la narrativa en primera persona y el posicionamiento comisarial (...), invalida la posibilidad de concretar y definir una situación más allá del campo relativamente estéril del

is the question of discourse. One significant case is that of Paul O’Neill and Mick Wilson, editors of the first anthology of texts on this subject, *Curating and the Educational Turn* (2010), who consider that the curator approaches education with the wish to question formats of knowledge production and the actual figure of authority he himself represents in the sphere of the museum: “Curators no longer seem to be seeking the masterly production of an expert and authoritative pronouncement so much as the co-production of questioning, ambiguity and research” (O’Neill, 2010, p. 14). According to O’Neill and Wilson, with this in mind continuity is established with a certain genealogy of critical curating that has grown up since the end of the last century. By means of symposia, publications and archives as well as exhibitions, since the 1990s curators everywhere have begun to show the need to analyse and reflect on their own praxis and make room for spaces for debating and rethinking it, in relation to contemporary discourses developed by institutional critique, cultural studies and feminist and post-colonial thinking.

From the point of view of O’Neill and Wilson, the curator today finds a field in education in which to expand these processes of reflection on the limits of his own praxis and the limits of the museum and in which to try out new models for producing and spreading knowledge. According to Daniel Birnbaum, the fact that education can be seen as an opportunity for giving continuity to this process is due to the fact that there is no room nowadays to develop

certain critical ideas either in the corporate museum or on the global circuit of blockbuster shows, whereas “*the sphere of education is one of the few areas in which experimentation is still possible*” (Birnbaum, 2007, p. 474-477).

Nevertheless, elsewhere O’Neill himself refers to this prior turn by curators towards critical theory to admit that it has given rise to a very hermetic discourse which when all is said and done is not of much use for making changes in the state of things. According to O’Neill, the discourse articulated by the curator under shelter of institutional critique consists mainly of a ‘self-referential’ discourse (O’Neill, 2008, p. 33) which “*placed an emphasis on individual practice, first-person narrative and curatorial self-positioning ..., invalidating the possibility of specifying and defining a situation outside the relatively bare field of discourse*” (Fletcher; O’Neill, 2007, p. 13-14). So at the same time as a certain continuity can be established between the discursive turn of the 1990s and the educational turn taking place today, it is also worth asking why the discourses curators have built up around their own praxis tend to have so little impact in the transformation of institutional structures in both cases.

In another article that has recently made an impact and been amply commented, Anton Vidokle repeats a fair number of commonplaces to do with the mistrust curators tend to arouse when they approach discourses of institutional critique.³ The feeling is that whereas the artist, in proceeding to question the culture of museums, is doing so with an

discurso” (Fletcher; O’Neill, 2007, p. 13-14). Así, al mismo tiempo que se puede establecer una cierta continuidad entre el giro discursivo de la década de 1990 y el giro educativo que tiene lugar en la actualidad, también es oportuno preguntarnos por qué los discursos que el comisario ha articulado alrededor de la propia praxis tenderían a tener tan poco impacto en la transformación de las estructuras institucionales tanto en un caso como en otro.

En otro artículo que recientemente ha tenido repercusión y que ha sido ampliamente comentado, Anton Vidokle repite una buena tanda de tópicos alrededor de la desconfianza que acostumbra a despertar el comisario cuando se aproxima a discursos de la crítica institucional³. Mientras que el artista, cuando procede a cuestionar la cultura de los museos, se considera que lo hace con una actitud indiscutiblemente legítima y que el ejercicio forma parte de su necesidad de ganar “soberanía”, el comisario, en cambio, cuando procede a efectuar el mismo ejercicio, lo estaría haciendo para fortalecer una posición de poder que de entrada ya es privilegiada en la estructura institucional establecida.

Como hemos podido ver, parte de esta desconfianza sigue acompañando al comisario en el desplazamiento que realiza actualmente hacia la educación. La recepción suspicaz que ponen de manifiesto los educadores desde el ámbito de los museos certifica no tan solo la escasa incidencia que el giro educativo estaría teniendo a nivel estructural, sino que pone directamente en entredicho la deconstrucción de autoridad comisarial y la “coproducción de cuestionamiento” que según O’Neill y Wilson se estaría pro-

duciendo. De este modo se puede explicar que el giro educativo, de una forma similar a lo que habría pasado anteriormente con los usos del discurso de la crítica institucional, se haya interpretado antes como una presión que da mala vida al comisario –según la interpretación de Mörsch– o incluso como una mascarada –tal y como se desprendería de Vidokle–, que como un compromiso ético e intelectual del profesional con su propia práctica –o como un espacio de resistencia, en palabras de Birnbaum.

COMISARIADO Y EL ARTE DE GOBERNAR

“El comisario está sujeto a numerosas presiones, algunas de las cuales son bienvenidas pero otras probablemente no son si tan solo reconocidas. Si se quiere mantener en una zona de actividad segura, las presiones que se tienen que considerar incluyen: 1) el deseo de estar bien con el artista o los artistas; 2) la necesidad de establecer buenas relaciones con el principal o los principales galeristas del artista; 3) la necesidad de mantener contento al coleccionista; 4) las expectativas de gusto que emanan del director y los patronos del museo; 5) las expectativas de gusto de los colegas de profesión del comisario (...). Todas estas presiones tienden a mantener a los comisarios en posiciones más de conformidad que de disensión” (Alloway, 1975, p. 32-34)⁴.

³ Vidokle, 2010. Las respuestas que recibió el artículo han sido publicadas posteriormente en: “Letters to the Editors: Eleven Responses to Anton Vidokle’s ‘Art Without Artists?’”, e-flux journal, núm. 18. En línea: <http://www.e-flux.com/journal/letters-to-the-editors-eleven-responses-to-anton-vidokle%E2%80%99s-%E2%80%99Cart-without-artists%E2%80%99D/>

⁴ Versión consultada: Greenberg; Ferguson; Narine, 2006, p. 221-222. El texto también ha sido comentado en: Fontdevila, 2010.

indisputablemente legítima attitude and the exercise forms part of his need to gain “sovereignty”, the curator, on the other hand, in proceeding to carry out the same exercise, is doing so to strengthen a position of power which to begin with is already a privileged one in the established institutional structure.

As we have seen, part of this mistrust still accompanies the curator in the shift currently taking place towards education. The suspicious reception shown by educators from the sphere of museums not only certifies that the educational turn is having little effect from the structural point of view, but directly questions the deconstruction of curatorial authority and the “co-production of questioning” that O’Neill and Wilson say is taking place. In this way we can explain that the educational turn, like what happened earlier with the uses of the discourse of institutional critique, had previously been interpreted as a pressure the curator struggles against –according to Mörsch’s interpretation– or even a masquerade –as Vidokle sees it–, rather than an ethical and intellectual commitment to their own practice –or as a space for resistance, in the words of Birnbaum.

CURATORSHIP AND THE ART OF GOVERNING

“The curator is subject to numerous pressures, some of them welcome and some of them not recognized perhaps, to keep to safe zones of activity. The pressures include: 1. The desire to get along with the artist or artists; 2. The necessity to keep good relations with the artist’s main dealer or dealers; 3. The necessity of maintaining collec-

tor contentment; 4. Taste expectations emanating from the trustees and director; 5. Taste expectations of other members of the curator’s peer group. ... All of these pressures tend to keep curators in conforming rather than in dissenting postures” (Alloway, 1975, p. 32-34).⁴

With this consideration, Lawrence Alloway in 1975 undermined a premise on which discourses about the curator as author, critic or also as educator have subsequently been raised: independence. The myth of the “independent curator”, ie the construct of the curator as an agent who develops his own discourse individually and from a background in the production of exhibitions with unusual approaches, has tended not to want to reveal his reality as a mediating agent who comes under a large number of pressures. Probably one of the few definitions of the curator’s space from this point of view is not to be found until much later, in 2007, when Soren Andreasen and Lars Bang Larsen ask, “What is a curator?” and answer, “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. He is a performative and exemplary agent, acquiring subjectivity in and by the act of mediation” (Andreasen; Bang Larsen, 2007, p. 27).

³ Vidokle, 2010. The replies to this article were subsequently published in: “Letters to the Editors: Eleven Responses to Anton Vidokle’s ‘Art Without Artists?’”, e-flux journal, no. 18. On line: <http://www.e-flux.com/journal/letters-to-the-editors-eleven-responses-to-anton-vidokle%E2%80%99s-%E2%80%99Cart-without-artists%E2%80%99D/>

⁴ The version consulted: Greenberg, Ferguson, Narine, 2006, p. 221-222. The text has also been mentioned in: Fontdevila, 2010.

Con esta consideración, Lawrence Alloway socavaba en el año 1975 una premisa sobre la que se han levantado posteriormente los discursos alrededor del comisario en tanto que autor, en tanto que crítico o también en tanto que educador: la independencia. El mito del "comisario independiente", es decir, la construcción del comisario en tanto que agente que desarrolla su propio discurso de modo individual y por medio de una trayectoria basada en la producción de exposiciones de planteamiento singular, ha tendido a no querer dar cuenta de su realidad en tanto que agente mediador y que está sujeto a una gran cantidad de presiones. Probablemente una de las pocas definiciones del espacio del comisariado desde este punto de vista no la encontramos hasta bastante tiempo después, en el año 2007, cuando Soren Andreasen y Lars Bang Larsen se preguntan: "¿Qué es un comisario?", y responden: "Esta pregunta no tiene sentido, ya que el comisario no es algo, sino que hace algo. No existe una deontología para el intermediario: se trata de un agente performativo y ejemplar, que adquiere subjetividad en y por medio del acto de mediación" (Andreasen; Bang Larsen, 2007, p. 27).

Si más que como una identidad o un agente pensamos en el comisario en tanto que proceso, es en este espacio donde tiene lugar la acción propiamente instituidora de la práctica cultural en el ámbito de los museos. El comisariado vendría a ser el espacio donde se configura la economía política del arte, el espacio donde se organizan las relaciones entre los diferentes agentes que entran en colaboración en un proyecto y donde se negocia el significado y la relevancia que se asigna a cada una de las partes con la

exposición, la producción que hasta el momento ha tendido a centralizar los intercambios en el sector artístico⁵.

Desde este punto de vista, la cuestión de la independencia en relación con el comisariado es prácticamente un oximoron, si no un mito con el que se naturalizarían ciertas sujeciones. El espacio del comisariado redefinido como un proceso de gobierno resulta considerablemente más complejo, también, por lo que se refiere a realizarse un trabajo basado en planteamientos de la crítica institucional. Si bien es justamente desde este espacio que realmente es pertinente preguntarse sobre cómo llevar a cabo este trabajo. Esto es: ¿cómo con la acción comisarial se pueden desarrollar procesos de colaboración que se basen más en la activación de los antagonismos que en la neutralización de las diferencias con los agentes que conforman la institución artística? Y por tanto, ¿cómo desde este espacio donde se configura la acción política del museo se pueden generar espacios de apertura y transformación institucional?

⁵ La consideración de la exposición como aspecto central en la organización de la economía política del arte se ha extraído del texto introductorio de: Greenberg; Ferguson; Narine, 2006, p. 1-4.

If, rather than an identity or an agent, we think of curating as a process, it is in this space that the action of actually establishing cultural practice in the sphere of museums takes place.

Curatorship could be described as the space in which the political economy of art is shaped, the space in which the relations between the different stakeholders collaborating in a project are organised and where the meaning and importance assigned to each part of the exhibition is negotiated, the exhibition being the production which until now has tended to centralise exchanges in the art sector.

From this point of view, the question of independence in relation to curating is practically an oxymoron, if not a myth with which certain subjections are naturalised. The curating space redefined as a process of governance is considerably more complex, also, as regards work taking place there based on considerations of institutional critique, though it is in this very space that it is really relevant to ask how this work is done. That is, how can processes of collaboration be developed with curatorial action that are based on activating antagonisms rather than on neutralising the differences with the agents making up the art institution? And therefore, how can spaces of openness and institutional transformation be generated from this space in which the political action of the museum takes place?

THE EDUCATIONAL TURN TOWARDS CURATING

Returning to education, when Carmen Mörsch asks what a

critical position means in relation to museum education, she turns to the answer Michael Foucault gives in his essay *What is critique? (Critique and Aufklärung)*. According to this thinker, critique is the space of breaking and of voluntary insubordination, "the art of not being governed in this way" (Mörsch, 2012, p. 42-45) From here, Mörsch encourages educators to practise critical pedagogy based on casting doubt on the system by which the arts govern us, institutional practices and interiorised rules to which educators themselves as well as the public are subjected.

The very researchers in museology and education that I have mentioned in the course of this text note the importance of the influx of critical pedagogy that is taking place in the sphere of education and museums, with which education would be understood not as a work of transmission so much as 'a form of political and cultural production profoundly involved in the construction of knowledge, subjectivities and social relations', as Henry A. Giroux describes it (Giroux, 1997, p. 15).

According to Mörsch, there are currently two discourses on the basis of which critical perspectives are introduced in relation to education in the museum sphere. She labels the first discourse 'deconstructive' and relates it to initiatives with which the public is invited to develop a critical examination of the museum, the practice of art, and the actual educational practice that takes place in this context. In relation to this discourse, the museum is interpreted as a civilising and disciplinary de-

EL GIRO DE LA EDUCACIÓN HACIA EL COMISARIADO

Volviendo a la educación, cuando Carmen Mörsch se plantea qué significa una posición crítica en relación con la educación de museos, recorre a la respuesta que da Michael Foucault en su ensayo *¿Qué es la crítica? (Crítica y Aufklärung)*. Según el pensador, la crítica es el espacio de la ruptura y la insumisión voluntaria, “el arte de no ser gobernado de este modo” (Mörsch, 2012, p. 42-45). A partir de aquí, Mörsch anima a los educadores a practicar una pedagogía crítica que se base en poner en duda el sistema según el cual se gobiernan las artes, las prácticas institucionales y las normas interiorizadas en que tanto los propios educadores como el público se encontrarían sujetos.

Los propios investigadores en museología y educación que se han comentado a lo largo de este texto constatan la importancia de la irrupción de la pedagogía crítica que está teniendo lugar en el ámbito de la educación y los museos, con la que se entendería la educación ya no como un trabajo de transmisión, sino como “una forma de producción política y cultural profundamente implicada en la construcción de conocimiento, las subjetividades y las relaciones sociales”, tal como describe Henry A. Giroux (Giroux, 1997, p. 15).

Según Mörsch, son dos los discursos en los que actualmente se basa la introducción de perspectivas críticas en relación con la educación en el ámbito de los museos. El primer discurso lo identifica como “deconstructivo” y la investigadora lo refiere a iniciativas con las que se invita al público a desarrollar un examen crítico del museo, la práctica del

arte, así como la propia práctica educativa que tiene lugar en este contexto. En relación con este discurso, el museo se interpreta como un dispositivo civilizador y de disciplinado y, por lo tanto, “los espacios de exposición son entendidos antes que nada como mecanismos para la producción de distinción/exclusión y la construcción de verdad”. El segundo discurso lo identifica como “transformador”. En este caso, el espacio de exposición y el museo se entienden como organizaciones modificables y desde los que se puede iniciar una acción política por el cambio social. En este sentido, el objetivo de la educación no es tanto introducir unos determinados segmentos de público en el museo, sino forzar a las instituciones para implicarse en su entorno y su contexto local (Mörsch, 2009, p. 9-14).

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

Desde la pedagogía crítica se puede considerar que se está produciendo, por lo tanto, un segundo giro, en este caso en dirección hacia el comisariado y que va de la mano de un educador que no solo disiente a

vice and therefore “*exhibition spaces are understood first of all as mechanisms for the production of distinction/exclusion and the construction of truth*”. She labels the second discourse ‘transforming’. In this case the exhibition space and the museum are understood as modifiable organisations from which political action for social change can be launched. In this respect, the aim of education is not so much to get certain segments of the public into the museum, as to force institutions to get involved in their surroundings and their local context (Mörsch, 2009, p. 9-14).

However, once the educator proceeds to get away from the affirmative paradigm with which he has been reproducing the curator’s discourse and begins not only to construct his own discourse but also to analyse and even take action in the politics of the museum, what we get is not just a break with the system and an act of insubordination to it, as Mörsch would have described it after Foucault. With this move we must also consider that a new articulation is being established through education and a dialogue is being forced with the museum’s system of governance, ie with curating.

From the standpoint of critical pedagogy it can be considered, therefore, that a second turn is taking place, this time towards curating, one accompanied by an educator who not only dissents when it comes to reproducing the museum’s discourse, but who proceeds to rethink the strategies of the structure. Just as the discursive turn of curating and the educational turn both intended, this case also

foresees the possibility that the museum can become the stage for a debate about ways of producing culture, though in the case of museum education the work is not so much to do with direct negotiation with power structures as one based on generating circumstances for dialogue with greater social heterogeneity. Therefore, with a view to the structural incidence of this work, the question ought to be posed inversely to how it was posed in relation with curating: how do we give political consistency to the work with cultural differences being done in museum education?⁵

THREE INTERSECTION SCENARIOS

Next I would like to briefly go over three projects in which I had the chance to collaborate in the definition of the respective processes of curating and in which different processes for exchange with the educational sector have been put forward. My account focuses on certain elements of curatorial and educational praxis that were altered, questioned or exchanged more significantly with each project and which could serve as examples of some aspects described in the text.

⁵ The view of the exhibition as a central aspect in the organisation of the political economy of art is taken from the introductory text to: Greenberg, Ferguson, Narine, 2006, p. 1- 4.

la hora de reproducir el discurso del museo, sino que procede a repensar las estrategias de la estructura. Tal como se habría pretendido tanto con el giro discursivo del comisariado como con el actual giro educativo, en este caso también se prefigura la posibilidad de que el museo se convierta en un escenario para el debate alrededor de los modos de producir cultura, si bien, en el caso de la educación de museos, el trabajo no tiene tanto que ver con la negociación directa con las estructuras de poder sino que se basa en generar circunstancias de diálogo con una mayor heterogeneidad social. Por lo tanto, de cara a la incidencia estructural de este trabajo, la pregunta debería plantearse justo a la inversa de como se ha hecho en relación con el comisariado: ¿cómo dotar de consistencia política al trabajo que desde la educación de museos se realiza con las diferencias culturales?

TRES ESCENARIOS DE INTERSECCIÓN

A continuación quisiera recorrer brevemente tres proyectos en los que he tenido la ocasión de colaborar en la definición de los respectivos procesos de comisariado y en los que se han planteado diferentes procesos de intercambio con el sector educativo. El recorrido se fija en algunos elementos de la praxis comisarial y educativa que se habrían visto alterados, cuestionados o intercambiados más significativamente con cada uno de los proyectos, pudiendo ser utilizado para ejemplificar algunos aspectos que se relatan en el texto.

El primero de todos es *Zona Intrusa*, especialmente la segunda y la tercera edición, que comisarié conjuntamente con el colectivo LaFundició, en los años 2009

y 2010. El proyecto partía de un encargo del Instituto de Cultura de Mataró para generar un dispositivo de exposición móvil que recorriese diferentes institutos de educación secundaria, que tenía como objetivo facilitar una aproximación de las prácticas artísticas contemporáneas a los estudiantes de la ciudad. A pesar de las limitadas condiciones de la itinerancia y el proyecto educativo que se podía desarrollar a su alrededor, en las diferentes ediciones se articuló un trabajo en red con los centros de educación que facilitó que, en paralelo a la participación de estudiantes y profesorado en las actividades que se planteaban, éstos también se implicasen en la toma de decisiones alrededor de los contenidos y los procesos de trabajo del proyecto.

Se procuró, de este modo, articular un trabajo dialógico complejo y que se desarrollaba más a largo plazo. La exposición itinerante y las actividades vinculadas entraban a formar parte de una tensión en la que, si bien por un lado funcionaban como dispositivos para trasladar ciertas prácticas artísticas a los centros educativos, por el otro ponían en cuestión la posibilidad de instituir unos nuevos valores. Se planteaban en cambio como espacios desde donde interrogarse a diferentes niveles sobre los mecanismos para la producción de valor artístico y las formas como tanto el sistema del arte como el educativo funcionan y legitiman unos ciertos tipos de prácticas.⁶

⁶ Sobre la segunda y la tercera edición de *Zona Intrusa* se mantienen dos webs con bastante documentación sobre el proyecto, <http://zonaintrusa2.pbworks.com> y <http://zonaintrusa3.pbworks.com/>. Aida Sánchez de Serdio hace un breve comentario sobre el proyecto en: Sánchez de Serdio, 2010a. Sobre *Zona Intrusa 3* se incluye un relato bastante completo elaborado por Oriol Fontdevila y LaFundició en: Collados; Rodrigo, 2010, p. 161-173.

The first of all is *Zona Intrusa*, especially the second and third editions, which I co-curated with the group LaFundició in 2009 and 2010. The project was based on a commission from the Municipal Institute of Culture of Mataró to generate a mobile exhibition device to tour different secondary schools, with the object of helping to bring contemporary artistic practices closer to the town's students. In spite of the limited conditions of the itinerancy and the educational project that could be deployed around it, at the different editions a network of schools was set up so that as well as getting involved in the activities proposed, students and teachers were also part of the decision-making to do with the contents and working procedure of the project.

The aim of this was to put together a complex dialogic work with more of a long-term development. The travelling exhibition and the connected activities became part of a tension which, although on one hand they worked as devices for transferring certain artistic practices to schools, also questioned the possibility of instituting new values. Instead, they were approached as spaces in which to ask at different levels about the mechanisms for producing artistic value and the ways in which both the art system and the educational system work and legitimate certain types of practice.⁶

The second project is the first season of the *Espai Memòries* – *Laboratori del segle XX*, an experimental hybrid space developed at the Museu Comarcal de Manresa between 2010 and 2011 for setting up projects that

would contribute to research into the historical memory as well as to artistic experimentation. In this case the project was also resolved as a joint curatorship, one I shared with the agents of the historiographic sector in the local sphere. In this case, the question of pedagogy was at first taken as a line of reflection for the whole of the season, approached as an object of research that ought to allow a thematic rereading of the history of the 20th century at the same time as it provided elements with which to problematise on artistic and cultural production processes.

By means of transdisciplinary work looking at new ways of relating historiography, artistic practice and education, a series of work processes were generated which, while covering the history of pedagogies in the local sphere, also contemplated questioning the very pedagogies of history crossed by the agents and institutions involved in the same project. In addition, the transdisciplinary work took place in a space considered 'transfunctional', which over the course of almost a year complemented the functions of a space for producing projects, a space for meeting with witnesses, collectives and schools in the city, and a space for exhibitions and activities and an archive for the project.⁷

⁶ On the second and third editions of *Zona intrusa* there are two web sites with plenty of information on the project, <http://zonaintrusa2.pbworks.com> i <http://zonaintrusa3.pbworks.com/>. Aida Sánchez de Serdio comments briefly on the project in: Sánchez de Serdio, 2010. On *Zona intrusa 3* there is a fairly complete account by Oriol Fontdevila i LaFundició in: Collados; Rodrigo, 2010, p. 161-173.

⁷ On the first edition of *Espai Memòries* – *Laboratori del segle xx* accounts by the project's different producers were gathered in: A.A.V.V., 2011

El segundo proyecto es la primera temporada del *Espai Memòries - Laboratori del segle xx*, un ensayo de espacio híbrido que se llevó a cabo en el Museu Comarcal de Manresa entre los años 2010 y 2011 para la articulación de proyectos que incidiesen tanto en la investigación en memoria histórica como en la experimentación artística. En este caso el proyecto también se resolvió con un comisariado conjunto, que compartí con agentes del sector historiográfico del ámbito local. En este caso, la cuestión de la pedagogía se tomó inicialmente como eje de reflexión de toda la temporada, planteándose como un objeto de investigación que debería permitir articular una relectura temática de la historia del siglo xx al mismo tiempo que facilitar elementos con los que problematizar alrededor de procesos de la producción artística y cultural.

Mediante un trabajo transdisciplinar con el que se planteaban nuevos modos de poner en relación la historiografía, la práctica artística y la educación, se generaron una serie de procesos de trabajo que, aunque recorrían la historia de las pedagogías en el ámbito local, también contemplaban interrogar las propias pedagogías de la historia que cruzaban los agentes e instituciones implicados en el propio proyecto. El trabajo transdisciplinar tenía lugar, asimismo, en un espacio que se consideraba “transfuncional” y que, prácticamente a lo largo de un año, complementó las funciones de espacio para la producción de los proyectos, espacio de encuentro con testigos, colectivos y centros de educación de la ciudad, y espacio de exposiciones, actividades y archivo del proyecto⁷.

Finalmente, el tercer proyecto es *Prototips en código abierto*, de la

Fundació Antoni Tàpies, que me encargo de comisariar desde el año 2011 junto con un equipo interdepartamental de la institución y en el marco de la plataforma Arts Combinatòries. Esta plataforma tiene por objetivo la digitalización del archivo histórico de la Fundació, donde se guarda sobre todo la documentación relativa a los procesos de producción de exposiciones temporales que han tenido lugar en la institución. Es la documentación que se ha generado con la práctica del comisariado, en este caso, la que se establece como objeto de estudio, mientras que con el proyecto se procede a desplegar una red de colaboraciones con agentes relacionados con diferentes organizaciones educativas de cara a desarrollar una multiplicidad de procesos de análisis y reflexión alrededor de este proceso y sus implicaciones.

El proyecto se basa en el desarrollo de diferentes procesos de investigación con organizaciones educativas, las cuales se diseñan en colaboración y según los intereses específicos que cada una puede tener en relación con los recursos que se encuentran en el archivo. Estos procesos se complementan con la articulación de espacios de encuentro entre todos los grupos, que se orientan al intercambio de puntos de vista entre los miembros de las diferentes organizaciones y a la evaluación continua del proyecto. Finalmente, se da lugar a hacer presentaciones públicas de las investigaciones y a generar situaciones para la transferencia

⁷ Sobre la primera edición de *Espai Memòries - Laboratori del segle xx* se recogieron relatos por parte de los diferentes productores del proyecto en: VV.AA., 2011).

Finally, the third project is *Prototips en codi obert*, by the Fundació Antoni Tàpies, which I have been in charge of curating since 2011 along with an interdepartmental team at the institution within the framework of the Arts Combinatòries platform. The object of this platform is to digitise the foundation's historical archives, in which are kept above all the documentation of the procedures for producing the temporary exhibitions that have been held at the institution. This is the documentation that has been spawned by curatorial practice, in this case the practice established as the object of study, while the project proceeds to develop a network of partnerships with agents related to different educational organisations with a view to developing a multiplicity of processes of analysis and reflection around this process and its implications.

The project is based on the development of different research proceedings with educational organisations, which are designed in collaboration and according to the specific interests each one might have in relation to the resources in the archives. These processes are complemented with the articulation of spaces for encounter between all the groups, which are intended for the exchange of points of view between members of the different organisations and for ongoing assessment of the project. Finally, a space is provided for presenting the research in public and generating situations for its transfer to the actual institutions involved, either by means of interventions in the foundation's own rooms or else through actions affect-

ing the spheres of the different collaborators. In the end, then, the reflection on curatorial processes gives rise to scenarios from which to rethink the way in which the content spawned through research is once again related with the public sphere.⁸

TURNING THE MUSEUM ON ITS HEAD

In the text in which the concept of the ‘*educational turn*’ is formulated, Irit Rogoff believes that this process can lead curators to less institutionalised work scenarios.⁹ Carmen Mörsch, for her part, in dealing with the possibilities for collaboration between curators and educators, wonders “how a horizontal collaboration can be achieved, on an equal footing” (Morsch, 2012, p. 50). According to this researcher, in horizontal collaboration between curators and educators there is a potential that has never been put into practice.

⁸ There is a publication on the experiences of the project's first season, which includes accounts by the different collaborators and the driving team: Various authors (2012): *Prototips en codi obert*. Primera etapa. Fundació Antoni Tàpies. The publication can be downloaded from the blog of LaFundició: <http://www.lafundicio.net/?p=599>. Information is also available from the web site of the Fundació Antoni Tàpies: <http://www.fundaciotaipies.org/site/spip.php?rubrique1081>.

⁹ I am referring to the concept of *parrhesia*, which Rogoff retrieves from Michel Foucault and with which she brings a considerably subjectivist orientation to her description of the educational turn: “In ‘*parrhesia*’, says Foucault, we find “a verbal activity in which the speaker expresses his personal relation to truth, and risks his life In *parrhesia*, the speaker uses his freedom and chooses frankness instead of persuasion.... It is hard to imagine a more romantic or idealistic agenda for invoking turns in the educational field. And yet, I am drawn to these with less embarrassment than you might think one would have as a self-conscious critical theorist working within the field of contemporary art”. (Rogoff, 2008, p. 45 i 46).

hacia las propias instituciones implicadas, ya sea por medio de la intervención en los propios espacios de la Fundació o bien por medio de acciones que inciden en los ámbitos de los diferentes colaboradores. La reflexión alrededor de los procesos de comisariado acaba por dar lugar, de este modo, a escenarios desde donde repensar la forma como los contenidos generados con las investigaciones se relacionan nuevamente con la esfera pública⁸.

DAR LA VUELTA AL MUSEO

En el texto donde se formula el concepto del “giro educativo”, Irit Rogoff considera que este proceso puede conducir a los comisarios hacia escenarios de trabajo menos institucionalizados⁹. Carmen Mörsch, por su parte, cuando trata sobre las posibilidades de colaboración entre comisarios y educadores se pregunta “¿cómo se puede realizar una colaboración horizontal, de igual a igual?” (Mörsch, 2012, p. 50). Según esta investigadora, en la colaboración horizontal entre comisarios y educadores existiría un potencial que hasta ahora no ha sido llevado a la práctica.

Con los proyectos que se han descrito, así como con el discurso que se articula en estas líneas, sin embargo, no se cree que con estos giros se dirija en ningún caso hacia situaciones de desinstitucionalización, así como ni tan solo a entornos en que las diferencias tengan por qué disiparse. Se trata justamente de todo lo contrario. Experimentar con las articulaciones entre los ámbitos comisarial y educativo es una oportunidad para ensayar alrededor de nuevas posibilidades de prototipo institucional –para utilizar la terminología de la Universidad Nómada–, así como, más que

igualdad, resulta útil un concepto como es transversalidad, tal como lo plantea Aida Sánchez de Serdio: cuando se trata de actuar a contrapelo en estructuras que al fin y al cabo tienen un funcionamiento jerárquico, los recorridos transversales son los que permitirían circular “entre la verticalidad de una organización piramidal y una horizontalidad que tendería a realizarse cuando se da la máxima comunicación entre los diferentes niveles” (Sánchez de Serdio, 2009, p. 44-63). En este sentido, debe reconocerse que según qué formas de participación basadas en la horizontalidad pueden resultar totalmente falsas en relación con el trabajo cultural y pueden basarse en una noción populista de la participación que, precisamente, tendría como contrapartida la ocultación de diferencias estructurales.

En la colaboración entre el comisariado y la educación, las respectivas diferencias que quedan prefijadas se pueden cuestionar y tal vez transformar, pero en ningún caso se pueden elidir de entrada. El giro educativo no

⁸ Se ha realizado una publicación sobre la experiencia de la primera temporada del proyecto, que incluye relatos por parte de los diferentes colaboradores y el equipo impulsor: VV.AA., 2012. La publicación se puede descargar desde el blog de LaFundició: <http://www.lafundicio.net/?p=599>. También se puede encontrar información en la web de la Fundació Antoni Tàpies: <http://www.fundaciotapies.org/site/spip.php?rubrique1081>.

⁹ Nos referimos al concepto de “parrhesia”, que Rogoff recupera de Michel Foucault y con el que acaba dando una orientación considerablemente subjetiva a su descripción del giro educativo: “En la ‘parrhesia’, nos dice Foucault, encontramos ‘una actividad verbal en la que el orador expresa su relación personal con la verdad y arriesga su vida (...). En la ‘parrhesia’ el orador pone en práctica su libertad y elige la franqueza por encima de la persuasión (...). Sería difícil imaginar una agenda más romántica o idealista para invocar giros hacia el campo educativo y, aun así, me siento atraída por esto con menos vergüenza de lo que se podría esperar nunca de una teórica y crítica autorreflexiva que trabaja en el campo del arte contemporáneo” (Rogoff, 2008, p. 45 i 46).

With the projects described, and with the discourse articulated in these lines, though, it is not believed that these turns will in any case lead to situations of de-institutionalisation and not even to settings in which differences will be dissipated for any reason. Quite on the contrary. Experimenting with the connections between the curatorial and educational spheres is an opportunity to experiment with new possibilities for an institutional prototype, to use the terminology of the Nomad University, at the same time that, rather than equality, a concept such as transversality is useful, as proposed by Aida Sánchez de Serdio. When it comes to going against the grain of structures which when all is said and done have a hierarchical function, transversal routes allow movement “between the verticality of a pyramidal organisation and a horizontality which tends to come about when there is maximum communication between the different levels” (Sánchez de Serdio, 2009, p. 44-63). In this respect, it must be admitted that some forms of participation based on horizontality can turn out to be totally false in relation to cultural work and can be based on a populist notion of participation whose counterpart is precisely the concealment of structural differences.

In the collaboration between curating and education, the respective differences that are pre-established can be questioned and perhaps changed, but in no case can they be omitted beforehand. The educational turn is not so much a question of a curator becoming an educator or vice versa, or their becoming simply ‘equals’. Inde-

pendently of how functions are shared between the different agents in each specific project, the challenge lies in reconsidering these two spheres by generating new areas of contact and contamination; between what has been defined in this article as the museum’s instituting function –the curators– and the face to face interrelation with the public and social heterogeneity –education.

In this respect, the possibility of resolving the artistic direction of the museum in a way that is not authoritarian will not depend so much on the possibility of redefining the ‘independent curator’ on the basis of new contributions to discourse in institutional critique. As we have seen, curating, rather than a specific agent, is the sphere in which to negotiate the processes and the relations between the agents who proceed to carry out an exhibition project or the artistic direction of a museum. In this sphere, therefore, change will be possible so long as critical discourses which, while usually approached from the discursive sphere of exhibitions, do not affect structures as often as we might hope, are made to reverberate on their own practice and articulations.

As Sánchez de Serdio also reminds us, after Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, the possibility of generating public sphere from the museum sphere is not due so much to the possibility of generating politically committed discourses from the two, so much as to understanding the antagonisms between the intervening agents as a circumstance through which precisely to generate public sphere. In this respect, the edu-

pasa tanto por un comisario que se convierte en un educador o viceversa, o que se convierten en sencillamente “iguales”, sino que, independientemente de como se distribuyan las funciones entre los diferentes agentes en cada proyecto en concreto, el reto consiste en replantear estos dos ámbitos mediante la generación de nuevas zonas de contacto y contaminación; entre lo que se ha definido en este texto como la función instituidora del museo –el comisariado– y la interrelación cara a cara con el público y la heterogeneidad social –la educación.

En este sentido, la posibilidad de resolver la dirección artística del museo de modo no autoritario no dependerá tanto de la posibilidad de redefinir el “comisario independiente” a partir de nuevas aportaciones en el discurso en la crítica institucional. Tal y como se ha visto, el comisariado, más que un agente en concreto, es el ámbito donde se negocian los procesos y las relaciones entre los agentes que proceden a la realización de un proyecto de exposición o a la dirección artística de un museo. Por lo tanto, desde este ámbito, la transformación será posible siempre y cuando se consigan hacer reverberar sobre su propia práctica y articulaciones unos discursos críticos que, aunque acostumbran a plantearse desde el ámbito discursivo de las exposiciones, no tienen una incidencia estructural tan habitual como sería de esperar.

Tal y como recuerda también Sánchez de Serdio, a partir de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe, la posibilidad de generar esfera pública desde el ámbito de los museos no se debe tanto a la posibilidad de generar discursos y representaciones políticamente comprometidos desde sus espacios, sino a

entender los antagonismos entre los agentes que intervienen en ellos como circunstancia por donde generar precisamente esfera pública. En este sentido, el giro educativo del comisariado debe entenderse en primera instancia como un proceso por donde mantener abiertos a la diferencia los espacios de negociación en relación con los procesos instituidores del museo. Pero, por otro lado, tal como se ha apuntado, la transformación de la cultura institucional tampoco será posible si no se acompaña de un segundo giro, que en este caso procede del trabajo con públicos y circula en dirección hacia el comisariado. El giro educativo en el comisariado no podrá efectuarse si no es por medio de complementarse con la emergencia de un cierto “*giro comisarial*”, que perpetrándose en este caso desde el ámbito educativo y en relación con la pedagogía crítica, consiga que el trabajo con la heterogeneidad social gane consistencia política en relación con la estructura del museo y permita ampliar continuamente los espacios de antagonismo.

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

cational turn in curating must be understood in the first instance as a process for keeping the spaces for negotiation open to difference in relation to the museum’s instituting processes. On the other hand, though, as has been pointed out, the transformation of institutional culture will not be possible unless it is accompanied by a second turn, which in this case originates in the work with publics and takes us in the direction of curating. The educational turn in curating will only be possible if it is complemented with the emergence of a certain ‘curatorial turn’ which, made in this case in the educational sphere and in relation to critical pedagogy, means that the work with social heterogeneity acquires political consistency in relation to the structure of the museum and allows continued enlargement of the spaces of antagonism.

Learning to keep the dialogue with social heterogeneity open in cultural institutions, thereby transcending the old conception of the museum as a disciplinary space, is what is really at stake in the processes of intersection currently being considered between education and curating. The possibilities of reinventing the collaboration between spaces of artistic direction by extending the work on cultural difference is what could lead to processes in which the preoccupation is not the turns made by curators or educators, but the possibilities they can activate jointly to turn the museum on its head.