

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ**

**Colegio de Ciencias Sociales y Humanidades**

**Arte contemporáneo y educación: un análisis crítico de  
cuatro proyectos de artistas enmarcados en el giro  
educativo**

**Proyecto de Investigación**

**María Emilia Contreras Paredes**

**Artes Liberales**

**Trabajo de titulación presentado como requisito  
para la obtención del título de  
Licenciada en Artes Liberales**

Quito, 20 de diciembre de 2018

**UNIVERSIDAD SAN FRANCISCO DE QUITO USFQ  
COLEGIO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES**

**HOJA DE CALIFICACIÓN  
DE TRABAJO DE TITULACIÓN**

**Arte contemporáneo y educación: un análisis crítico de cuatro  
proyectos de artistas enmarcados en el giro educativo**

**María Emilia Contreras Paredes**

Calificación:

Nombre del profesor, Título académico:

Ana María Garzón Mantilla, M.A.

Firma del profesor:

\_\_\_\_\_

Quito, 20 de diciembre de 2018

## Derechos de autor

Por medio del presente documento certifico que he leído todas las Políticas y Manuales de la Universidad San Francisco de Quito USFQ, incluyendo la Política de Propiedad Intelectual USFQ, y estoy de acuerdo con su contenido, por lo que los derechos de propiedad intelectual del presente trabajo quedan sujetos a lo dispuesto en esas Políticas.

Asimismo, autorizo a la USFQ para que realice la digitalización y publicación de este trabajo en el repositorio virtual, de conformidad a lo dispuesto en el Art. 144 de la Ley Orgánica de Educación Superior.

Firma del Estudiante: \_\_\_\_\_

Nombres y Apellidos: María Emilia Contreras Paredes

Código: 00124822

Cédula de Identidad: 1719467290

Lugar y fecha: Quito, 20 de diciembre de 2018

## AGRADECIMIENTOS

Gracias a mi mamá, Cathy Paredes y a mi papá, Augusto Contreras por acompañarme en este viaje incierto y en la ambigüedad de mis proyecciones, por vencer de mi mano los miedos y, entre tantas otras cosas, por el esfuerzo inconmensurable que han invertido para ser mi primer y más sólido soporte.

A mi hermana, Carla Contreras, cuya fuerza de acción en el arte y la vida me abraza e inspira aun a la distancia.

A Ramiro Figueroa, eterno compañero de gozo y aprendizaje, y el más próximo testigo de mis transformaciones y luchas.

A María Julia Mancheno, con quien he tenido la suerte de andar a la par en estos tiempos de sacrificio, descubrimiento e inquieto sentir.

Gracias infinitas a Tamia, Nickole, Malu, Andrea, Karen, Johanna e Irene: por ser parte de mí y por dejarme ser parte de ustedes.

Gracias a todas y todos por recordarme con tanto amor lo que no debería permitirme olvidar.

Para terminar, gracias a la familia Arteducarte por invitarme a construir puentes vivos entre el arte y la educación. A Gabriela Ponce, por haber permeado mi experiencia universitaria con las más atrevidas y complejas pasiones. Y finalmente, a Ana María Garzón, por impulsarnos generosamente –a mí y a todos quienes hemos caminado con ella– hacia la creatividad, el asombro y la irreverencia en el pensamiento.

## RESUMEN

El tema que conduce la presente investigación parte reconociendo la existencia de un acontecimiento particular en la historia del arte contemporáneo: la práctica de artistas y curadores tramando insistentemente, para sí, formas y métodos anclados a la educación (la tendencia por producir proyectos artísticos y curatoriales bajo modalidades pedagógicas lleva el nombre de ‘giro educativo’). Dentro del marco en cuestión, el presente trabajo tiene como objetivo hacer una revisión crítica de cuatro proyectos de artistas (operando en un contexto anglosajón e hispano) ejecutados a modo de escuelas y plataformas de difusión; esto con la intención de llevar los proyectos hacia un análisis detenido y comparativo en torno a su conceptualización e implicaciones.

**Palabras clave:** giro educativo, arte contemporáneo, educación, escuelas de arte, plataformas de difusión.

## ABSTRACT

The driver of the following investigation comes from the recognition of a particular event in the history of contemporary art: the artists' and curators' practice of insistently hatching for themselves ways and methods anchored to education (the tendency to produce artistic and curatorial projects based on pedagogical modalities goes under the name of 'educational turn'). Within this framework, the following research project intends to examine four artists' projects (producing in an Anglo-Saxon and Hispanic context) executed as schools and platforms of diffusion with the intention of taking the projects to a detailed and comparative analysis in terms of its conceptualization and implications.

**Key words:** educational turn, contemporary art, education, art schools, platforms of diffusion.

## TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS.....	4
RESUMEN.....	5
ABSTRACT.....	6
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO 1 – EL GIRO EDUCATIVO EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO.....	10
CAPÍTULO 2 – LA ESCUELA COMO OBRA DE ARTE.....	22
CAPÍTULO 3 – PLATAFORMAS DE DIFUSIÓN ENTRE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN.....	37
CONCLUSIONES.....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

# INTRODUCCIÓN

El ‘giro educativo’ en el arte contemporáneo describe la iterativa aparición de proyectos pedagógicos concebidos en los años 90 y 2000 a modo de prácticas artísticas y curatoriales. El propósito de esta investigación radica, por tanto, en ingresar a una de las más recientes discusiones en la teoría del arte contemporáneo (la del ‘giro educativo’), para después pasar al análisis de una selección de proyectos que consideramos ocupan, de una u otra forma, un lugar relevante en el mismo.

El contenido del presente trabajo está dividido en tres capítulos. El primero de ellos, titulado ‘El giro educativo en el arte contemporáneo’, busca contextualizar el giro no solo desde la perspectiva de quienes lo enuncian y discuten por primera vez, sino también alrededor de los aportes que otros autores hacen respecto a la alianza entre el arte contemporáneo y la educación. Así pues, con el fin de dilucidar las características e implicaciones de dicho concepto, recurriremos a Paul O’Neil y Mick Wilson, Irit Rogoff, Kristina Lee Podesva, Pablo Helguera, Claire Bishop, Renata Cervetto, Miguel López, Felicity Allen, Eszter Lázár, Michael Birchall y Philipp Sack.

Como veremos más adelante, la proposición de un ‘giro educativo’ en el arte contemporáneo se debate ampliamente a partir del 2008; sin embargo, pocos estudios vierten esfuerzos en analizar detenidamente los proyectos enmarcados en dicha tendencia. Por esta razón, en los capítulos siguientes haremos una revisión crítica de cuatro proyectos de artistas en estrecho diálogo con la educación: dos de ellos ejecutados a modo de escuelas de arte y dos más a modo de plataformas de difusión. Seguiremos una serie de hilos conductores que hagan posible el análisis de los proyectos referidos, a saber: las intenciones de los autores y las estrategias prácticas y conceptuales en las que enmarcan sus proyectos, las implicaciones socio-políticas de los



mismos, los aspectos pedagógicos a los que se ciñen, la condición del público, las cualidades del espacio y el tiempo en el que acontecen, entre otros.

En el capítulo titulado ‘La escuela como obra de arte’, nos embarcaremos en una revisión crítica de dos escuelas fundadas por artistas y catalogadas como obras de arte: *unitednationsplaza* y *Cátedra Arte de Conducta*. Anton Vidokle, Liam Gillick, Peio Aguirre, Sally Tallant, Simon Sheikh Claire Bishop y Tania Bruguera servirán de apoyo para la discusión. Por otro lado, en el tercer y último capítulo, titulado ‘Plataformas de difusión entre el arte y la educación’, analizaremos dos plataformas multimedia enfocadas en la diseminación de información y producción de conocimiento que, a diferencia de los proyectos del capítulo precedente, no claman para sí el estatus de obras de arte: *The Center for Land Use Interpretation* y los *Iconoclastas*. Matthew Coolidge, Lucy Lippard, Pablo Ares, Julia Risler, Kristina Lee Podesva y Miguel López serán los autores que facilitarán nuestro cometido.

Para cada capítulo se ha elegido un proyecto inserto en un contexto anglosajón y otro en un contexto hispano; esto con el fin de poner en evidencia la cualidad expansiva del ‘giro educativo’ (cuya discusión formal inicia en Europa), pero también con el fin de establecer diálogos comparativos entre prácticas enraizadas a realidades sociales divergentes entre sí.

# CAPÍTULO 1 – EL GIRO EDUCATIVO EN EL ARTE CONTEMPORÁNEO

A partir de 1990, aproximadamente, la práctica artística y curatorial experimenta un creciente interés por establecer diálogos entre el arte contemporáneo y la educación. Dicha tendencia, evidente en la apropiación que los artistas y/o curadores hacen de diversos formatos y métodos educativos para concebir proyectos de su autoría, recibe el nombre de ‘giro educativo’. Escuelas, charlas, foros, laboratorios, talleres, simposios, plataformas de difusión, publicaciones y seminarios: éstas son algunas de las tantas formas que adquieren los proyectos insertos en el giro.

The most common aspects of art works, exhibitions, and projects interpreted within the framework of the educational turn, include developing new methodologies, which allow for the democratization of the access to knowledge; the use of new genres and methods of presentation; the transformation of the positions of the artist, the curator, the artwork, and the viewer, as well as the formative engagement of the participants in the process of the project. (Lázár, s/f.)

Aun cuando el bullente surgimiento de proyectos con las características referidas acontece desde 1990, la expresión ‘giro educativo’ es usada por primera vez en el 2008. A partir de entonces, se destraba un ciclo de discusión y revisión crítica respecto a la pertinencia y legitimidad del término, así como a las implicaciones y posibles consecuencias de concebir y catalogar bajo la idea de un ‘giro’ a las prácticas antes mencionadas. En el presente capítulo, haremos un breve seguimiento de las posturas que una serie de autores sostienen en torno al ‘giro educativo’, pero también haremos

alusión a otros términos y acepciones propuestos en la teoría del arte contemporáneo para distinguir las prácticas de artistas y curadores ancladas a la educación.

Paul O’Neill y Mick Wilson, a propósito de la mesa redonda que organizan en ICA London, titulada *You Talkin’ to me? Why Art is Turning to Education*, se refieren por primera vez a un supuesto ‘giro educativo’ presente en las prácticas curatoriales y la producción de arte contemporáneo. La mesa redonda en cuestión sirve de antesala para la publicación, dos años más tarde, de *Curating and the Educational Turn*, compilación de textos teóricos resultantes de la invitación que sus editores, Paul O’Neill y Mick Wilson, dirigen a un grupo diverso de autores para que comenten sobre el concepto que ellos dos han propuesto. “It is this proposition –that curating, and art production more broadly, have produced, undergone or otherwise manifested an educational turn– to which the authors gathered in this volume have been invited to respond” (O’Neill y Wilson, 2010: p. 12).

La proposición de los editores radica en que, tanto en la curaduría como en la producción de arte, el uso de formatos, métodos, términos, programas y procesos educativos ha sido persistente en los últimos años; factor que hace posible comprender la operatividad de dichos proyectos a modo de ‘praxis educativa expandida’ (O’Neill y Wilson, 2010: p. 12). Dicha proposición es sometida a debate a lo largo de *Curating and the Educational Turn*, en tanto las voces invitadas a comentar sobre el giro en mención se permiten problematizarlo.

Una de las figuras que pone en crisis al giro es Irit Rogoff, y lo hace en su ensayo *Turning* (incluido en el compendio de O’Neill y Wilson pero publicado ya con anterioridad en la revista *e-flux*). Rogoff se pregunta si un giro –no solo el ‘giro educativo’– se trata de un concepto que nada más facilita la lectura de ciertas prácticas; o más bien se trata de un movimiento generativo, que conduce hacia nuevas alternativas

de acción. La autora reconoce el riesgo que corren aquellas iniciativas que orbitan alrededor de la producción de conocimiento, la investigación y la educación al momento en que se las incluye a todas en un mismo costal, es decir, bajo el marco del ‘giro educativo’. La amenaza radica en la posibilidad de que su ímpetu original sea refrenado, así como en que su actividad se endurezca bajo un estilo reconocible (Rogoff, 2008). Birchall y Sack consideran que, aunque el propósito de Rogoff haya sido el de cuestionar la pertinencia del término, así como de expresar los peligros que representa, paradójicamente con su texto termina por aterrizar la noción de un ‘giro educativo’ disponible a modo de etiqueta; en otras palabras, logra asentarla para su uso en la posteridad y lo convierte en un nuevo paradigma. Así lo manifiestan los editores del tiraje 24 de la revista *On Curating*, dedicado a pensar la educación artística después de la enunciación y el debate del giro: “Whether we believe in its sincerity or not, what is labeled as the “educational turn” has become a reality in the art world” (Birchall y Sack; 2014: p. 3).

Aunque O’Neill y Wilson no señalan con exactitud una época a partir de la cual se palpa por vez primera la tendencia a incluir modelos educativos en la práctica artística y curatorial, sí aluden a la fecha en la cual los métodos ‘discursivos’ se hacen notorios principalmente dentro del ámbito de la curaduría: a mediados de 1990.

It may be that, by aligning these practices and projects in terms of the educational or the pedagogical, we are failing to attend to another, and more primary, line of analysis, such as the discursive. Many of these practices are consistent with an appeal to discursive models within curatorial practice (a development especially noticeable since the mid-1990s) which might, perhaps, have been recommended as the better path of analysis and critical reflection. (O’Neill, 2010: p. 16)

Esta fecha es relevante porque los proyectos de corte educativo que los autores enmarcan en el giro recurren, indefectiblemente, a formatos ‘discursivos’. La ‘discursividad’ encuentra cabida en las prácticas artísticas y curatoriales cuando ‘medios desmaterializados’, tales como charlas, debates, simposios, conferencias, discusiones, grupos de lectura, clases, talleres y foros, acontecen como el proyecto en sí (Lázár, s/f.); es decir, cuando la curaduría o la obra de arte recae en la ejecución de un evento que, ante todo, privilegia la producción y transmisión de conocimientos a través del discurso y el habla. Piénsese, además, que las intervenciones discursivas antedichas, en el medio del arte contemporáneo, históricamente han fungido como eventos externos, suplementarios e incluso de apoyo para la exhibición, mas no como el principal objeto de atención y consumo. “That is, discursive events that were in the 1970s and 1980s regarded as supplements to the exhibition, have taken center stage within the exhibition space” (Lázár, s/f.). Esto se hace visible en eventos como el *Becoming Dutch*, llevado a cabo en el 2007 en el *Van Abbemuseum*, Eindhoven, Países Bajos (en tanto ofreció como principal atracción, dentro de un espacio normalmente destinado a la exposición de obras de arte, un programa intensivo de charlas, talleres, entre otras actividades abiertas al público).

Regresando al origen del ‘giro educativo’ –respecto a las prácticas que lo delatan, mas no a la consolidación del concepto–, autores más tardíos directamente lo emplazan en 1990 y, además, se refieren al giro como una tendencia: “The tendency in the art world to turn towards experiments with methodologies taken from pedagogical practices that was first perceivable in the 1990s had undergone such a raise in profile that shortly afterwards led to its identification as a “turn” in contemporary art” (Birchall y Sack; 2014: p. 3) o “The educational turn can be considered mainly a tendency in art that shapes the processes of creation, acts as an incentive for self-organization, and it

also concerns the (self-)revision of museums, as well as the transformation of the art institutions into educational platforms. Furthermore, it reacts to changes in public education” (Lázár, s/f.).

Sin embargo, Kristina Lee Podesva se pregunta si la emergencia de una ‘educación como forma de arte’ (como ella cataloga a ciertas prácticas traídas a colación en la discusión del giro), consiste nada más en una moda exclusivamente localizada a partir de finales del siglo XX o en una manifestación de más larga y sostenida trayectoria dentro del arte contemporáneo. La autora se refiere a la ‘educación como forma de arte’ como un medio relativamente nuevo, distinto de los proyectos que usan la educación y la academia como temas o facilitadores de producción (Lee Podesva, 2007). Según O’Neill y Wilson, Lee Podesva es más específica con el tipo de proyectos que toma en consideración; mientras que ellos, en *Curating and the Educational Turn*, incorporan bajo un mismo paraguas y sin mayor distinción, una lista amplia y diversa de iniciativas curatoriales y artísticas sumergidas en la trama de lo educativo. Lee Podesva se concentra puntualmente en las prácticas de artistas que se apropian de la educación como un medio de creación artística (las mismas que cobran vida a modo de escuelas, laboratorios, conferencias, grupos de lectura, etc.). Adicionalmente, encuentra en todas ellas una serie de características, preocupaciones y propósitos comunes:

1. A school structure that operates as a social medium.
2. A dependence on collaborative production.
3. A tendency toward process (versus object) based production.
4. An aleatory or open nature.
5. An ongoing and potentially endless temporality.
6. A free space for learning.

7. A post-hierarchical learning environment where there are no teachers, just co-participants.
8. A preference for exploratory, experimental, and multi-disciplinary approaches to knowledge production.
9. An awareness of the instrumentalization of the academy.
10. A virtual space for the communication and distribution of ideas. (Lee Podesva, 2007)

Entre los proyectos que Lee Podesva tiene en mente para la elaboración de la lista anterior, figuran los siguientes: *Copenhagen Free University* (2001), *The Momentary Academy* (2005) y la *School of Panamerican Unrest* (2006-2007). Todos coinciden el haber sido propulsados por artistas contemporáneos (Jakob Jakobsen y Henrietta Heise, Ted Purves y Pablo Helguera, respectivamente), además de haberse erigido como espacios para la transmisión de conocimiento por medio de discusiones, proyecciones y seminarios. Lee Podesva despliega una línea genealógica que marca los supuestos antecedentes del tipo de proyectos arriba mencionados, subrayando que la educación como arte renace, mas no aparece por vez primera a principios del siglo XXI. La autora revisita a Joseph Beuys y a su práctica de los 70's —que incluye performances en los que el artista dictaba conferencias educativas; la oficina instalada en la Documenta 5, destinada a acoger conversaciones sobre arte y política; y la *Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research*—, a fin de acotar en ellas el cimiento de lo que más tarde será la crítica institucional, la estética relacional y, por último, la actual educación como forma de arte. “Taking from the earlier precedent of Beuys’ work with the academy as an authoritative institution, these new works (...), trade the wisdom and charisma of a Beuysian figure for a collaborative and contemporary set of learning experiences and exchanges” (Lee Podesva, 2007). Según

Podesva, ésta última manifestación (la educación como forma de arte hoy) se diferencia de sus predecesoras en tanto forja una nueva localidad discursiva que nace de los procesos de debate y diálogo colectivos; y que, al contrario de la visión paternalista de Beuys (quien confronta la visión y la autoridad de la academia, pero a la final entroniza las suyas propias), dan cabida a múltiples voces para la reestructuración de la enseñanza y la producción de conocimiento.

Claire Bishop (2007) también coincide con que la estética relacional precede a un campo del arte relativamente nuevo, al cual define como uno que se proyecta hacia el aprendizaje colectivo a nivel de la educación superior, en contraste con los habituales talleres para niños preparados por los programas educativos de los museos (p. 198). La autora se pregunta por qué estos proyectos se suceden tan a menudo en los últimos años, y a eso responde lo siguiente: “Art historically, we could argue that it represents a development of the relational practices of the 1990’s: giving content to conviviality, while aiming to produce a concrete intervention in the social field” (Bishop, 2011: p.198). Es decir, su ejecución está fundamentada en un contenido intelectual y didáctico que predomina por sobre la realización física y estética de un acontecimiento participativo sin contenido sustancial (Bishop, 2011). La autora afirma, además, que el creciente interés por incluir la ‘discusión’ en el campo del arte contemporáneo —al punto de que las exhibiciones ya casi no sean concebidas sin venir acompañadas de conversatorios, conferencias, etc.—, parece haberse extrapolado hacia la producción, per se, de obras de arte.

El artista y educador Pablo Helguera, al igual que Lee Podesva, categoriza de manera muy específica una serie proyectos artísticos atravesados por la educación; a los que, además, identifica bajo un concepto que él mismo propone en el 2006: la ‘transpedagogía’. El término se refiere a “proyectos hechos por artistas y colectivos que



juntan procesos educativos a la creación de arte” (Helguera, 2011: p.158). Los proyectos en mención, explica, prestan especial atención al intercambio social más que a la concreción de una obra de arte en condiciones tangibles. En el campo expandido de la pedagogía del arte, la práctica de la educación trasciende la enseñanza enfocada en formar artistas, historiadores de arte o público capaz de interpretar. Las prácticas de esta índole vierten sus intereses en introducir a los observadores en un espacio de colaboración y/o participación para una experiencia significativa. Adicionalmente, en vista de que Helguera concibe la ‘transpedagogía’ bajo el paraguas de los proyectos ‘socialmente comprometidos’, y no por fuera de él, el autor hace énfasis en disociar las prácticas pedagógicas simbólicas de aquellas acciones reales y transformadoras a nivel social.

A diferencia de estos otros autores, O’Neill y Wilson incorporan en su discusión muchos otros proyectos; es decir, no solo aquellos impulsados por artistas, corporeizados a modo de escuelas o universidades apenas fundadas (como en el caso de Lee Podesva), sino que también incluyen eventos o encuentros discursivos diseñados por curadores –los mismos que comprenden charlas, talleres, publicaciones, performances, producciones colectivas de arte, entre otras actividades–; debates que acontecen entre artistas e intelectuales de diversas disciplinas sobre temáticas puntuales; departamentos creados dentro de instituciones de arte y a su vez deslindados de las actividades ‘educativas’ regulares; métodos experimentales de enseñanza en el marco de bienales; leitmotivs educativos cobrando presencia en grandes eventos exhibitivos; proyectos de investigación y trabajo sostenido que involucran sectores de la comunidad externos a la comunidad artística; plataformas para la experimentación y laboratorios de aprendizaje, entre otros.

Projects which manifest this engagement with educational and pedagogical formats and motifs have been divergent in terms of scale, purpose, modus operandi, value, visibility, reputational status and degree of actualisation. They include Daniel Buren and Pontus Hultén's Institut des Hautes Études en Arts Plastiques, 1996 ; the 'Platforms' of Documenta 11 in 2002 ; the educational leitmotif of Documenta 12 in 2007 ; the unrealised Manifesta 6 experimental art school as exhibition and the associated volume, Notes for an Artschool ; the subsequent unitednationsplaza and Night School projects ; protoacademy; Cork Caucus ; Be( com )ing Dutch : Eindhoven Caucus ; Future Academy ; The Paraeducation Department ; 'Copenhagen Free University' ; A.C.A.D.E.M.Y. ; Hidden Curriculum ; Tania Bruguera's Arte de Conducta in Havana ; ArtSchool Palestine ; Brown Mountain College ; Manoa Free University; and School of Missing Studies, Belgrade. Given the volume of work available for discussion in terms of art as educational praxis, this is a very short list. (O'Neill y Wilson, 2010: p. 12)

Algunos de estos proyectos, no solo cobran vida instaurados en formatos educativos, sino que en su quehacer y acontecer, se cuestionan acerca de los términos y posibilidades de la educación a la hora de intersecarse con mundo del arte. En qué formas la educación y el arte dialogan, cuáles mecanismos de potencial político la educación destraba, cómo funciona al ser institucionalizada, qué puede pasar más allá de la preconcebida academia, qué experiencias de aprendizaje permanecen excluidas de la educación formal, qué implica el que se redistribuya el poder y que se rearme colectivamente la producción de conocimiento, cómo se pueden quebrar las jerarquías departamentales y disciplinarias en los museos, qué pasa cuando el rol del arte funge como agente para la pedagogía experimental tanto como para las exhibiciones, etc.

Es imprescindible acotar que en *Curating and the Educational Turn*, Paul O'Neill y Mick Wilson responden al bullente interés del arte contemporáneo por lo pedagógico en un contexto fundamentalmente europeo, marcado por intervenciones políticas, económicas y sociales que han hecho de la condición y el ejercicio de la educación en esta región, un asunto de viral controversia. El Proceso de Bolonia, acuerdo firmado en 1999 entre los ministros de educación de los países de la Unión Europea y otros externos a la comunidad, destaca en este caso. Su propósito de estandarizar las instituciones y programas de la educación superior en Europa, de tal forma que los programas de estudios sean intercambiables entre un país y otro, representa una amenaza de mercantilización indeseable para la educación, desde el punto de vista de artistas y académicos.

Contemporary contests over the nature, role and purpose of education are deeply marked by longstanding disputes about the ends of education. Many of the practices cited in this volume are configured precisely so as to resist easy assimilation to these pre-established terms of debate, but many also exist within the orbit of formal educational provision. Many contributors present a strong critique of formal and state educational policies and practices. Again, this is apparent in recurring references to the Bologna process. (O'Neill & Wilson, 2010)

La neoliberalización de la educación superior se trata, empero, de un fenómeno global al que asimismo reacciona el campo del arte y la educación en otras partes del mundo, ya sea de forma directa o indirecta. Cervetto y López (2016) explican que a partir de los años 90, en América Latina se ha reconsiderado “la dimensión política de la práctica educativa frente a nuevos marcos culturales presentes desde aquella década” (p.13), como la implementación de reformas económicas neoliberales, entre otros

cambios propios de la globalización, la tecnología y la comunicación. En Latinoamérica, las reflexiones e iniciativas en arte convergieron con el potencial crítico de la educación incluso antes del referido ‘giro educativo’ –revelado y discutido en el contexto anglosajón desde el 2006–, según afirman Cervetto y López (2016: p.14). Con respecto a las reflexiones e iniciativas en mención, los autores sostienen lo siguiente:

Estas experiencias han venido reconfigurando el lugar que lo pedagógico ocupa dentro de las estructuras de bienales y otros eventos a gran escala. Han impulsado, a su vez, la creación de plataformas de enseñanza alternativa y programas de estudios independientes, activando también nuevas intersecciones entre educación y movimientos sociales; han impugnado las nociones de autoridad de las academias tradicionales y han replanteado el papel social de los museos y sus estrategias de intercambio con contextos y comunidades. (Cervetto & López, 2016: p. 15)

En *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*, estos dos autores se abocan a la recopilación de textos en torno a la reflexión y experimentación de lo educativo en manos de artistas, activistas, educadores, académicos, docentes, historiadores y curadores de la región. A diferencia de O’Neill y Wilson, su trabajo compilatorio sí se divide en secciones que abrazan diferentes temáticas: mediación crítica, políticas de aprendizaje, educación artística y escena neoliberal, reconstrucción de los modelos educativos, y dinámicas afectivas y colaboración. Cervetto y López no sólo ponen de relieve la apropiación de modelos, programas y formatos pedagógicos en producciones puntuales de artistas y curadores; sino que abordan lo educativo como un fenómeno que en las últimas décadas ha atravesado permanentemente el modo operativo de la gran mayoría de individuos e

instituciones vinculadas al campo del arte (museos, bienales, galerías, espacios autogestionados, programas de residencias, etc.).

Tanto en el contexto anglosajón como en el latinoamericano, el interés del arte por entrelazarse con la pedagogía, responde, por otra parte, a la influencia que trajo consigo la lectura o relectura de textos teóricos revolucionarios en este último campo, como son *Democracy and Education* (1916), de John Dewey; *La pedagogía del oprimido* (1968), de Paulo Freire; *Deschooling society* (1971), de Ivan Illich; y *The Ignorant Schoolmaster* (1987), de Jacques Rancière. Cervetto y López (2016) aseveran que, por ejemplo, el concepto de ‘pedagogía de libertad’ –acuñado por Paulo Freire en los años 60– ha nutrido directa o indirectamente las experiencias que hoy bregan por una ‘educación liberadora’ a través y/o dentro del campo del arte (p. 13). De acuerdo a Allen (2011), las propuestas de Ivan Illich –en su tiempo de apariencia utópica, tales como el *peer-matching* o intercambio de habilidades y saberes entre grupos dispares o lejanos–, anticipan varios de los programas y eventos pedagógicos propulsados hoy por artistas que trabajan en red a través del mundo virtual (p. 15). Finalmente, la noción del ‘currículo oculto’, examinada tanto por Rancière, como por Illich, es otro ejemplo más dentro de los conceptos que se cuelean hoy en propuestas concretas de arte y educación.

## CAPÍTULO 2 – LA ESCUELA COMO OBRA DE ARTE

Dentro de la gran variedad de proyectos habitualmente asociados al ‘giro educativo’ figuran las escuelas fundadas por artistas contemporáneos y concebidas como obras de arte. Aunque éstas abundan entre 1990 y 2010, es posible advertir, décadas atrás, casos puntuales de artistas haciendo de la pedagogía una preocupación fundamental en su práctica. Joseph Beuys, a quien hemos mencionado el capítulo anterior, es quizás el referente más destacado. ‘To be a teacher is my greatest work of art’ anuncia en 1969 (Bishop, 2012) y en 1973, funda su propia institución educativa, la *Free International University for Creativity and Interdisciplinary Research*. No obstante, a partir de 1971, su práctica artística adopta ya un formato pedagógico –a modo de conferencias y seminarios– y deja atrás las acciones simbólicas y quasi shamánicas a las que acostumbraba (Bishop, 2012).

Ahora bien, la institución educativa de Joseph Beuys no es la única entre las escuelas de arte experimentales anteriores a los años 90 que fueron autogestionadas por artistas. La Bauhaus (1919–1933, fundada por Walter Gropius) y el Black Mountain College (1933–57, fundada por John Andrew Rice), son dos ejemplos memorables. Sin embargo, en esta ocasión no concentraremos nuestra atención en ellas –en tanto funcionaron en épocas bastante más tempranas a las del ‘giro educativo’–, sino en dos de las más recientes escuelas fundadas por artistas y a la vez enunciadas bajo la categoría de obras de arte. Una revisión crítica alrededor de dos escuelas, la una montada en Europa (*unitednationsplaza*) y la otra en Centroamérica (*Cátedra Arte de Conducta*), será, por tanto, la empresa de este capítulo.

*unitednationsplaza* es un proyecto de artista y una exhibición a modo de escuela temporal independiente. La misma se organiza en manos de Anton Vidokle (artista de

origen ruso, radicado en Berlín y Nueva York, y fundador de la revista *e-flux*) en respuesta a la cancelación de la *Manifesta 6*.

unitednationsplaza is exhibition as school. Structured as a seminar/residency program in the city of Berlin (2006–2007), it involved collaboration with more than 100 artists, writers, theorists and a wide range of audiences for a period of one year. In the tradition of Free Universities, all of its events were free and open to all those interested to take part. (unitednationsplaza, s/f.)

La escuela se compone de una serie de sesiones lideradas por artistas, curadores, escritores y teóricos del arte –ejecutadas a modo de seminarios, talleres, proyecciones, conferencias y discusiones con el público–. Organizada por Anton Vidokle en colaboración con Liam Gillick, Boris Groys, Martha Rosler, Walid Raad, Jalal Toufic, Nikolaus Hirsch, Natascha Sadr Haghghian y Tirdad Zolghadr, el proyecto hace su debut en Berlín, del 2006 al 2007, pero cobra vida una segunda y tercera ocasión en Nueva York (con el nombre de *Night School*) y Ciudad de México, en el 2008 y 2009; esta vez en alianza con el *New Museum* y el Patronato de Arte Contemporáneo, respectivamente. La mayoría de los eventos de las tres ediciones del *unitednationsplaza* se abren a todo público y se ofrecen de manera gratuita; sin embargo, un número reducido de aspirantes es seleccionado para participar en encuentros privados con los seminaristas y así tener la posibilidad de urdir junto a ellos una relación mucho más rica en términos interactivos.

Aunque dividida en módulos temáticos, el contenido global de la escuela indaga en las posibilidades de la investigación, producción y agencia artística en el medio actual. Entre los temas abordados por los panelistas invitados –quienes conceptualizan y conducen el programa educativo de la misma–, radican los siguientes: el rol del artista como productor y ciudadano, el animismo y la animación en la cultura de masas,

fracasos productivos a lo largo de la historia, las políticas del espectáculo, el arte después del comunismo, la arquitectura de la educación, la potencialidad en el video arte, el giro colaborativo en el arte contemporáneo, entre otros<sup>1</sup>.

*unitednationsplaza* se concibe no solo como obra de arte, sino como exhibición; esta última condición dada primordialmente por el contexto donde, por primera vez, la idea del proyecto se incubaba. Para la bienal europea nómada de arte contemporáneo *Manifesta 6*, Anton Vidokle es invitado a conformar el equipo curatorial junto con Mai Abu ElDahab y Florian Waldvogel. La exhibición a gran escala que se llevaría a cabo en el 2006, en la ciudad de Nicosia, Chipre, propondría un formato nunca antes visto a lo largo de su historia: el de una escuela asentada en diversos espacios existentes en la ciudad, desde salas de cine hasta bares, acota Vidokle (2010: p. 152). Sobre la *Manifesta 6*, una de las curadoras escribe:

The Manifesta 6 School is a pretext, an excuse and an opportunity. It is a pretext for questioning and possibly challenging the methods of the institutionalised art world. It is an excuse to bring together inspiring thinkers and cultural producers to invigorate the position of art, and cultural production at large. It is a great opportunity for a wealth of critical endeavours: looking at the role of art institutions as participants in cultural policymaking; questioning the role of artists as defined by the institutional climate in which they practice and produce; revealing the power positions that legitimise the prevailing elitism; looking at culture's entanglement with the pressures and demands of corporate globalisation. And, finally, asking what kind of education do we as art

---

<sup>1</sup> Parte del contenido propiciado en la escuela se encuentra archivado en la página web de *unitednationsplaza*.



professionals need today in order to play an effective role in the world? (Abu ElDahab, 2006: p. 1)

Lamentablemente, el propósito de los tres curadores no se cumple debido a las exigencias políticas que se le hace al proyecto. Nicosia es una ciudad dividida: la región sur sirve de capital a la República de Chipre, mientras que la región norte sirve de capital a la República Turca del Norte de Chipre –esta última independizada de la primera a inicios de 1980, debido a tensiones étnicas y religiosas entre cipriotas griegos y cipriotas turcos—. Desde entonces, una zona desmilitarizada de las Naciones Unidas separa ambos territorios de la isla. Aun bajo este contexto, la *Manifesta 6* estaba destinada a asentarse a lo largo de toda la ciudad de Nicosia, apelando a la participación de los dos diferentes grupos étnicos que la conforman. Lamentablemente, la municipalidad extiende una demanda exigiendo la realización del proyecto únicamente en la sección cipriota-griega de la ciudad (Vidokle, 2010: p. 153). Los curadores rechazan rotundamente la exclusión de toda una comunidad en un evento internacional como aquel, y es por esta razón que la *Manifesta 6* se cancela, tres meses antes de su inauguración.

*unitednationsplaza* nace, por tanto, de las cenizas que deja un gran evento fallido, en tanto Vidokle no abandona la intención de poner a prueba una exhibición que funcione a modo de escuela de arte experimental. “I was really reluctant to let go of the project without finding out whether an experimental ‘exhibition as school’ would actually work” (Vidokle, 2010: p. 154). Cabe entonces preguntarse: ¿por qué la persistencia en concebir *unitednationsplaza*, la escuela, como exhibición? O mejor: ¿en qué medida la puesta en marcha de *unitednationsplaza* se justifica a sí misma dentro de un sistema exhibitivo?

La respuesta a las preguntas arriba enunciadas está, por un lado, en la voz del artista/curador encargado de *unitednationsplaza*, quien encuentra rica la conjunción de dos modelos: el de la escuela de arte, un espacio que celebra la multidisciplinariedad, la experimentación, la innovación y la producción cultural a través de diferentes productos/eventos, y en donde, siguiendo sus palabras, el discurso, la práctica y la presentación pueden co-existir sin que necesariamente se privilegie uno sobre otro (Vidokle, 2010: p. 152); y el de una exhibición que, a diferencia de la escuela de arte, es temporal y no presenta restricciones de ingreso al público. Cuando el artista afirma lo siguiente: “The actual activities that typically take place in an art school — experimentation, scholarship, research, discussion, criticism, collaboration, friendship — contribute to a continuous process of seeking out and redefining the potential in practice and theory” (Vidokle, 2010: p. 152), comprendemos su interés por montar una exposición en simultaneidad con el público, a través de encuentros continuos y de narrativas extendidas en el tiempo<sup>2</sup>; una exposición, además, cuyo cuerpo y contenido surja del intercambio desmaterializado, y no de la presentación visual de un producto. En ese sentido, una de las diferencias entre *unitednationsplaza* con una exposición convencional radica en que tanto el montaje, la recepción y la discusión del contenido — previamente preparado por los seminaristas que Vidokle ha invitado a participar—, acontecen simultáneamente; factor que contribuye a la construcción de un público nuevo. Entre paréntesis, y a propósito de la constitución de públicos en exhibiciones, Sheikh (2007) señala:

Público como algo que se constituye, por un lado, a través de la participación y la presencia, y por otro, a través de la articulación y la imaginación. En otras

---

<sup>2</sup> Notemos que cada uno de los seminarios del programa educativo de *unitednationsplaza* podía extenderse a lo largo de varias semanas, de ahí la importancia en que el público fuera constante en sus visitas.

palabras, un público es un propósito imaginario que tiene efectos reales: se imagina un público, una comunidad, un grupo, un adversario o un distrito, gracias a un modo específico de dirigirse a él supuestamente capaz de producir, actualizar e incluso activar esta entidad imaginaria: “el público”. Esto es, desde luego, crucial para la organización de exposiciones, para las técnicas del curador.

Por tanto, al proponer el formato de escuela para una exhibición, quizá se está imaginando un público (estudiantes/visitantes) que reconozca en el campo del arte un espacio para la reflexión, discusión y producción de conocimiento sin que necesariamente el punto de partida o el desencadenante sea un referente visual (como acontece en las clases de historia del arte o en las actividades educativas complementarias a una exhibición de arte). Probablemente se imagina un público diverso, multidisciplinario, al que se le abre las puertas a una escuela de arte aun cuando su intención no sea la de formarse como artista; un público que tenga la libertad de elegir si formar parte del ensamblaje de una comunidad artístico-educativa o no (según la consistencia en sus visitas); un público que se preste de soporte, en tiempo presente, para la transferencia de un contenido inmaterial. Relevante este último punto porque, si no fuera por una comunidad dispuesta a la escucha, el contenido preparado por los seminaristas (en la mayoría de los casos diseñado exclusivamente para transmitirse a través de la oralidad), terminaría disolviéndose en la nada... Como dice Roland Barthes, ‘un texto leído en un seminario se trata de una práctica, mas no de un producto’ (Aguirre, 2010: p. 184).

Vidokle, por su parte, es concreto al acotar que el público que anhela crear con este nuevo modelo de exhibición es uno que contribuya a la restauración de la agencia en la práctica crítica del arte. En el texto *Exhibition to School: unitednationsplaza*, el

autor trae a colación las distinciones que Martha Rosler hace acerca del ‘público’ y la ‘audiencia’, este último término refiriéndose a un grupo grande de espectadores/ consumidores imposibilitado de participar de forma más activa. “While it is still possible to produce a critical art object, there would seem to be no public that could complete its transformative function, rendering the very premise of critical contemporary art practice effectively untenable or, at the very least, severely reducing its agency” (Vidokle, 2010: p.151). Proponiendo nuevo formato bajo la rúbrica de una escuela, quizá se evitaría, según el artista, la reproducción de una ‘audiencia’ o de un público ‘no efectivo’. En vez, se crearía un público que recobre su agencia política, siempre y cuando se le otorgue la libertad de implicarse en el proyecto bajo el grado que desee, sin obligaciones formales de ningún tipo. Al respecto de la libertad referida, Vidokle señala:

I would argue that this enabled the kind of productive engagement that is still possible if spectatorship is bypassed and the traditional roles of institution / curator / artist / public are encouraged to take on a more hybrid complexity. For me, this means that given some changes to how art experience is conceived and constructed, the idea of ‘the public’ can be resurrected and the modality of critical art practice can be preserved. (Vidokle, 2010: p. 156)

Por otro lado, Gillick (2010) considera que un aporte notable en la concepción y ejecución de *unitednationsplaza*, en contraposición a las academias convencionales de arte, estriba en que sus participantes experimentan y comparten la noción de la educación como constitutiva de la formación de una conciencia artística, mas no como una ocasión para producir obras de arte (p. 167).

The key to this, as with other similar projects, was the sense that it is now necessary for artists and theorists to present and elaborate their ideas to a set of

participants in long form, unrestricted by the pragmatism of the university or academy structure. This created a situation in which a group of people could come together and explicate various positions rather than always providing a commentary alongside an obligation to produce ‘work’ as conventionally construed. (Gillick, 2010: p. 169)

Sally Tallant, sin embargo, no estaría de acuerdo con Gillick en que *unitednationsplaza* verdaderamente haya procurado propiciar una experiencia educativa para sus participantes. El que sus productores se afanen por atribuir a la escuela en cuestión un determinado estatus (el de una exhibición), da cuenta de su interés por producir, más bien, un espectáculo; y es este detalle el que moldearía la experiencia de los participantes y conseguiría el que no se reconocieran a sí mismos dentro de un espacio destinado para el aprendizaje:

Curatorial claims for these projects suggest a desire to distance themselves from the work of education and learning departments whilst still wanting to create an environment, even an ‘aesthetic’, of educational and / or academic engagement, but the overall outcome is often to produce a spectacular event rather than an educational experience. The experience for the participant is inherently different in each of these contexts ; while a participant in an educational programme could expect to be involved in the pedagogical process, the participant in, or audience of, curatorial projects witnesses them not as a site of learning but rather as a spectacle. (Tallant, 2010: p. 190)

No negamos que el estatus de exhibición dota de un cierto sentido de espectacularidad al proyecto; en efecto, es probable que una parte del público haya asistido nada más por curiosidad o sin el interés de cubrir con sus visitas la extensión total de los seminarios. Aun así, el proyecto no deja de ofrecer una estructura

pedagógica que no solo se diferencia de las convenciones de enseñanza tradicional a las que las academias de arte recurren (como señala Gillick) sino que termina por sostenerse gracias a la constancia en la participación de los visitantes verdaderamente comprometidos y dispuestos a forjar una comunidad educativa alterna.

Por otro parte, no podemos olvidar que *unitednationsplaza* se adjudica a sí misma un segundo estatus: el de una obra de arte en sí misma, a saber, “an art project that did not need anyone to display it or promote and bring audiences to it — it did all that for itself” (Vidokle, 2010: p. 155). La obra en mención no necesita de un soporte institucional para existir, evidentemente. A pesar de tratarse de una escuela, no se sitúa dentro de un marco legislativo gubernamental (mientras que la educación formal sí); ni tampoco se ciñe a una estructura institucional arquetípica dentro del campo del arte. Aun así, la misma sigue necesitando de alguien que gestione las condiciones para su funcionamiento y habitabilidad. La figura amalgamada del artista y el curador representa la máxima autoridad en *unitednationsplaza*. Vidokle es quien configura las lógicas de poder para la realización del proyecto; lo que no significa, claro está, que el control de la información proporcionada en la escuela recaiga absolutamente sobre él. El argumento que Claire Bishop sostiene a la hora de encontrar diferencias entre la figura de Joseph Beuys, el educador, y los artistas que a partir de los años 90 involucran la pedagogía en sus prácticas, podría explicar la enunciación precedente.

Beuys’s commitment to free education was for the most part dependent on his own charismatic leadership, rendering unclear the line between education and one-man performance; today’s artists, by contrast, are less likely to present themselves as the central pedagogic figure. They outsource the work of lecturing and teaching to specialists in the field. (Bishop, 2012: p. 244)

El que una escuela clame por un estatus de obra de arte, como en el caso de *unitednationsplaza* y *Cátedra Arte de Conducta*, levanta una serie de cuestionamientos epistemológicos para el historiador del arte y el crítico, comenta Bishop (2012: p. 245) –aseveración con la cual acordamos plenamente–. Entre las preguntas que se hace la autora, rescatamos algunas y las afianzamos como las nuestras propias: ¿Qué significa hacer educación como arte? ¿Cómo juzgamos estas experiencias? ¿Deberíamos evaluar la calidad de su contenido pedagógico, la selección curatorial de los seminaristas, el espacio social que crean, la estética a la que se ajustan (si es que fuera el caso), o no? ¿Qué tipo de eficacia buscan? ¿Cómo podemos comentar sobre ellas sin antes haberlas experimentado?

Como se ha demostrado en la revisión crítica que propusimos en torno a *unitednationsplaza*, el que no hayamos participado directamente de los seminarios, proyecciones y performances ocasionales que devinieron del programa pedagógico de la escuela, no fue un impedimento para que podamos rastrear las intenciones que el artista y algunos de sus colaboradores tuvieron al montarla. De ahí que el aventurarse a una evaluación sobre algunas de las implicaciones del proyecto –partiendo sobre todo de su estructura–, fue, en cierta medida, posible.

Nos entregaremos ahora a una breve revisión de la constitución y el propósito de *Cátedra Arte de Conducta*. La escuela experimental de arte, fundada por Tania Bruguera (artista cubana, conocida por sus performances) opera desde el 2002 hasta el 2009 en la Habana. El motor pedagógico de la escuela recae en el estudio del arte social y políticamente comprometido, así como en la construcción de un ambiente de debate y discusión que impulse la creación de obras de arte bajo esta categoría (Bruguera, 2007). Los estudiantes que acuden a la escuela provienen de diferentes disciplinas (no todos han cursado una carrera artística), y el programa educativo incluye talleres diseñados

por una amplia variedad de especialistas: científicos, sociólogos, filósofos, abogados, arquitectos, ex presos, economistas, DJs, políticos, historiadores, críticos y artistas.

La escuela, a diferencia de *unitednationsplaza*, se justifica legalmente en el marco de una academia de arte acreditada, la única a nivel universitario en la ciudad (el Instituto Superior de Arte de la Habana). El ingreso al sistema es nada más una estrategia de existencia y supervivencia para *Cátedra Arte de Conducta*, considerando que el Instituto Superior de Arte de la Habana no incide de ninguna manera en el contenido dictado por la misma.

En la página web de Tania Bruguera, *Cátedra Arte de Conducta* se encuentra en el apartado de proyectos a largo plazo. Acerca del proyecto, se despliega en la página una declaración, una cronología y pequeña descripción de las muestras que se llevaron a cabo mientras la escuela estaba en vigencia, un registro fotográfico que incluye imágenes de las obras de los estudiantes y de los encuentros con invitados/talleristas internacionales, una lista completa de los alumnos e invitados, un glosario de términos creados por la artista para definir su práctica, y una ficha técnica de la obra (la misma que exponemos a continuación):

Título: Cátedra Arte de Conducta

Año de concepción: 1998

Fundadora y Directora: Tania Bruguera

Años de ejecución: 2002 - 2009

Medio: Arte de Conducta, Arte Útil

Duración: Proyecto a Largo Plazo

Lugar: La Habana, Cuba



Materiales: Configuración de una institución, formatos educacionales, reuniones públicas, estudio de la relación entre las artes del performance y la política y su aplicación en la sociedad. (Bruguera, s/f.)

Lo que llama la atención de esta ficha es que la artista no solo se refiere al proyecto como obra de arte, sino que enfatiza en él su utilidad. El arte útil es, para Bruguera, aquel que “pretende transformar algunos aspectos de la sociedad mediante la aplicación del arte, trascendiendo la representación simbólica o la metáfora y proponiendo con su actividad algunas soluciones para déficits de la realidad” (Tania Bruguera, s/f.). Así, el déficit que la artista busca aplacar a través de *Cátedra Arte de Conducta* es aquel despuntando en la escena artística de Cuba, perjudicada por las carencias de la educación oficial, entre ellas la falta de exposición (de primera mano) al trabajo y pensamiento de artistas internacionales:

She wished to make a concrete contribution to the art scene in Cuba, partly in response to its lack of institutional facilities and exhibition infrastructure, and partly in response to ongoing state restrictions on Cuban citizen’s travel and access to information. (...) One of the aims of Bruguera’s project was therefore to train a new generation of artists to deal self-reflexively with this situation, mindful of a global market while producing art that addressed their local context. (Bishop, 2012: p. 246)

El término que da nombre a la escuela, el ‘arte de conducta’ –asimismo creado y definido por la artista– es aquel que “tiene sus raíces en el arte conceptual y el performance, pero en lugar de enfocarse en los límites del lenguaje y del cuerpo físico, explora los límites del lenguaje y del cuerpo social”. Adicionalmente, “trabaja con la reacción y la conducta que crea en los que presencian y participan en la obra, dando

origen a un proceso donde el público se transforma en ciudadano” (Bruguera, Tania Bruguera, s/f.). Así como en *unitednationsplaza*, en *Cátedra Arte de Conducta* hay un intento por esbozar un nuevo público, un cuerpo de espectadores al que Bruguera no llamará ‘estudiantes’, sino ‘miembros’. Los miembros en cuestión no estarán sometidos al reajuste disciplinario que en Cuba se vierte sobre los delincuentes juveniles en las mentadas ‘escuelas de conducta’, sino todo lo contrario: aprenderán el arte de mirar críticamente su entorno social y desarrollar una postura contestataria frente a él (si fuere necesario). “The aim is to produce a space of free speech in opposition to dominant authority (...) and to train students not just to make art but to experience and formulate a civil society” (Bishop, 2012: p. 248). Los ‘profesores’, a quienes Bruguera llamará ‘invitados’, desarrollarán talleres que insten a los estudiantes, a modo de tareas o ejercicios, a tomarse la ciudad y probar acciones irreverentes dentro de la misma, acatando la premisa de concebir la *Cátedra Arte de Conducta* como una ‘escuela móvil’. Al final, la exploración en la que se habrían absorbido los miembros de la escuela, decanta en obras de su propia autoría. La censura, las restricciones de Internet y los tabúes sociales son temáticas que se repiten en varios de los trabajos (Bishop, 2012: p. 249).

Bruguera define en el glosario de *Cátedra Arte de Conducta* el término ‘proyecto a largo plazo’ –presente también en la ficha técnica de la escuela–. Con esto se refiere a proyectos cuyo proceso y dinámica exige del público un compromiso mayor a cuando este “experimenta obras de arte en un contexto más pasivo y puramente artístico” (Bruguera, s/f.). En ese sentido, la búsqueda que Bruguera hace de su público en *Cátedra Arte de Conducta* guarda próximas semejanzas con el propósito de Vidokle en *unitednationsplaza*. Ninguno de los dos proyectos se conforma con la participación tradicional del público que consume arte en museos y galerías. Además, las dos escuelas

son abiertas y gratuitas. La diferencia radica en que *Cátedra Arte de Conducta* se impone para conseguir el nivel de compromiso que requiere de sus miembros, mientras que *unitednationsplaza* respeta y se atiene al pulso sugerido por los visitantes.

Por otro lado, la ejecución de *unitednationsplaza* a veces se devela como el pretexto de Vidokle para que una serie de intelectuales exponga sus apreciaciones de forma larga y tendida –a breves rasgos, apreciaciones que versan sobre la práctica artística y la sociedad–. En *Cátedra Arte de Conducta*, por el contrario, tanto el perfil de los invitados/talleristas como su participación en la escuela persigue un propósito bastante más concreto, uno que apunta directamente al contexto político, social y cultural de la sociedad cubana. A continuación, tres factores que ilustran la afirmación precedente: 1. La mayoría de los artistas internacionales invitados provienen de antiguos países socialistas, de tal forma que sean capaces de ayudar a los alumnos cubanos a entender la transición por la que su sociedad atravesará. 2. Teóricos y críticos invitados importan del extranjero imágenes e ideas que de otra forma no podrían circular en la isla. 3. La invitación que hace Bruguera a un abogado, por ejemplo, tiene como fin instruir a los alumnos sobre las implicaciones legales y mediáticas que podrían acarrear los performances dentro de la esfera pública (Bishop, 2012: p. 249-250).

Regresando a la ‘conducta’ o al ‘comportamiento’ al que se proyectan los miembros de *Cátedra Arte de Conducta* bajo la instrucción de Bruguera y sus invitados, la artista señala que “lo ideal sería que [los estudiantes] salieran del proyecto sabiendo sus implicaciones en la sociedad, su fuerza ejecutable” y, asimismo, que salieran conociendo “quiénes son en el proceso de cambio de la sociedad cubana, y qué quieren llegar a ser” (Bruguera, 2007).

Volvemos a una de nuestras preguntas fundamentales: ¿por qué se inserta *Cátedra Arte de Conducta*, un proyecto pedagógico y de repercusión social, en la categoría de obra de arte? Una posible respuesta recae en la identidad de Bruguera como artista y, por tanto, como autora, dice Bishop (2012). Otra contestación, de acuerdo a la misma autora, radica en que Bruguera no brega únicamente por impactar la realidad, sino también el arte (p. 249). ¿De qué forma? Refutando el supuesto occidental acerca de su inutilidad y su no funcionalidad. Ahora bien, la autora trae a colación un último argumento: “Bruguera always privileges the social over the artistic, but I would argue that her entire shaping of *Arte de Conducta* is reliant on an artistic imagination (an ability to deal with form, experience and meaning)” (Bishop, 2012: p. 250).

La imaginación artística que sugiere Bishop claramente se ve reflejada en los recursos empleados por Bruguera para estructurar y justificar su obra. Los términos que se han revisado en la segunda parte de este capítulo y que fueron inventados y definidos por la artista, tales como ‘arte útil’, ‘arte de conducta’ y ‘proyecto a largo plazo’, dan cuenta de una profunda reflexión en torno a su práctica, además de que asientan raíces sobre la particularidad de sus preocupaciones personales y sociales. Para dar forma a *Cátedra Arte de Conducta*, Bruguera no solo escribe una declaración del proyecto y una declaración docente, sino que asegura el registro histórico de la escuela y sus procesos encargando esta labor a aquellos estudiantes/miembros especializados en historiador del arte. Asimismo, logra una presentación de *Cátedra Arte de Conducta* en la Bienal de la Habana que es calificada por Bishop (2012: p. 250) como ‘estimulante, intensa, sociable y artísticamente gratificante’, sobre todo porque visibiliza el trabajo de artistas jóvenes (alumnos de la escuela) que de otros modos jamás hubiera tenido lugar en este evento.

## **CAPÍTULO 3 – PLATAFORMAS DE DIFUSIÓN ENTRE EL ARTE Y LA EDUCACIÓN**

Según se planteó en el capítulo 1 del presente trabajo de investigación, el ‘giro educativo’ describe un momento histórico en el arte contemporáneo que ve nacer múltiples proyectos artísticos y curatoriales haciendo uso de formatos, métodos, términos, programas y procesos educativos. En el capítulo 3, prestaremos atención a dos proyectos atravesados por el arte y la educación (*The Center for Land Use Interpretation* en Norteamérica, y los *Iconoclasistas* en Latinoamérica) que, al contrario de las escuelas fundadas por Tania Bruguera y Anton Vidokle, no claman para sí el estatus de obras de arte. Aventurados en el trabajo colaborativo, la investigación, el uso de narrativas didácticas y la producción de conocimiento, los proyectos elegidos para este capítulo tienen la particularidad de consolidarse como plataformas multimedia de difusión –en tanto su misión está íntimamente ligada a la libre transmisión de productos, recursos, herramientas e información–.

*The Center for Land Use Interpretation* (CLUI) es una organización sin fines de lucro ‘dedicada al aumento y difusión de conocimiento sobre cómo las tierras de la nación son distribuidas, utilizadas y percibidas’, según reza su eslogan. Fundada en 1994 por Matthew Coolidge y asentada en Los Ángeles, Estados Unidos, lleva hasta hoy 24 años embarcada en la investigación y educación respecto al suelo estadounidense.

The Center for Land Use Interpretation is a research and education organization interested in understanding the nature and extent of human interaction with the surface of the earth, and in finding new meanings in the intentional and incidental forms that we individually and collectively create. We believe that the

manmade landscape is a cultural inscription, that can be read to better understand who we are, and what we are doing. (The Center for Land Use Interpretation, s/f.)

Así pues, el punto de partida del CLUI es la comprensión del paisaje físico como un artefacto, un producto cultural o, en otras palabras, una topografía alterada por el ser humano cuyas particularidades dan pistas sobre las dinámicas económicas, sociales, políticas y culturales de la población que contribuye a su creación. Conformado por más de diez personas especializadas en administración, programación, investigación, edición, fotografía y diseño, el centro disemina su trabajo a través de exposiciones, publicaciones, programas de residencia y tours conducidos para el público; y, por otro lado, difunde información y recursos de investigación a través de su librería, archivo y página web<sup>3</sup>.

Through these different methods, CLUI raise awareness and stimulate debate about the physical landscape in the US, from vast working factories to abandoned military facilities or sewage treatment works and waste incinerators. Their research uncovers the variety of unusual and often environmentally catastrophic uses that support the lifestyle that we are used to in developed countries. (Spatial Agency, s/f.)

Basta con explorar la página web del CLUI para hacernos una idea global de los propósitos que persigue como institución. En el apartado de *'Programs and Projects'* se presenta un resumen de las exhibiciones montadas en su espacio de galería, las mismas que giran en torno a paisajes contemporáneos generados por la industria alimenticia, la basura, el golf, la extracción de petróleo, la frontera, el mundo subterráneo, las líneas

---

<sup>3</sup> El material provisto en la página web del CLUI está protegido bajo una licencia *Creative Commons*, la misma que permite la distribución y el disfrute del mismo sin fines comerciales.

del ferrocarril, las plantas de energía solar, los lagos secos, entre una miríada de otros fenómenos físicos.

Un segundo apartado relevante en la página web del centro es el '*Land Use Database*', un catálogo en continua evolución y expansión de lugares inusuales y ejemplares en todo Estados Unidos, descrito y comentado por el equipo (The Center for Land Use Interpretation, s/f.). El catálogo se presenta para cualquier internauta a modo de herramienta de búsqueda satelital. Así, un mapa de los Estados Unidos se despliega con múltiples marcas señalando puntos de interés a lo largo y ancho del territorio. Basta con darles clic para observar a detalle la imagen satelital de dichos lugares y obtener una reseña acompañada de una pequeña galería de fotografías *site-specific*. Ahora bien, el propósito del CLUI detrás del *database* no radica únicamente en ofrecer un inventario de paisajes, sino en generar y brindar una lectura innovadora y creativa sobre ellos (Coolidge, 2013). Además de la herramienta en cuestión, también se encuentran disponibles en línea el '*Morgan Cowles Archive*' y el '*The Lay of the Land*'. El primero es un archivo digital para la colección y preservación de más de 100.000 fotografías hechas por el equipo del CLUI; y el segundo, un repositorio con todas sus publicaciones digitales o *newsletters*.

Después de haber revisado brevemente los productos resultantes de la labor investigativa del *Center for Land Use Interpretation*, resulta pertinente preguntarnos sobre el lugar de enunciación de dicha entidad. Matthew Coolidge, director y fundador, corrobora la posición marginal del CLUI respecto al mundo del arte, esto tras haber reconocido la necesidad de comunicarse con el público a un nivel más fundamental, uno que, si estuviera expresamente inscrito en el campo del arte, muy probablemente excluiría a las personas que no pertenecen a él o se sienten alienadas por el mismo (Coolidge, 2013). El no acreditarse una identidad directamente vinculada al arte es,

desde nuestro punto de vista, una decisión política y estratégica que incide en el alcance del CLUI para la difusión de información y conocimiento. Si su misión estriba en ampliar las formas en que las personas perciben y se relacionan con el territorio, ¿es realmente de utilidad alegar para su labor y/o proyectos el estatus de ‘obras de arte’? Empezar desde allí supondría enlazarse con un público selecto; supondría también posibles encuentros de molestia e incompreensión más que de recepción y aprendizaje. Al CLUI no parece interesarle el ser legitimado por la institución, la academia o el mercado del arte. El centro está para compartir generosamente un contenido sin que el público tenga que reflexionar o preguntarse por lo ‘artístico’ del mismo.

Aun cuando el CLUI sostenga esta postura, el ‘mundo del arte’ no cesa de atraer la labor del centro a sus espacios institucionales, de la misma forma en que la academia y la crítica no deja de insertarlo en sus discusiones. Su participación en museos de arte contemporáneo, así como en grandes eventos exhibitivos (la 8ava Bienal de Mercosur) es, por lo tanto, una consecuencia de su trabajo, mas no un punto de partida.

CLUI exhibits and projects often travel to other locations. Sometimes too projects are commissioned for other venues and other contexts, or are developed with students as part of a pedagogical exercise, or exist in order to explore some new idea on an experimental or provisional basis. (Center for Land Use Interpretation, s/f.)

Ni organización medioambiental, ni centro de investigación científica. Tampoco colectivo de arte. La categoría que el CLUI acepta y patrocina para sí es la de organización educativa: una que existe por fuera de las disciplinas y las estructuras académicas convencionales. Mucho de lo que hacemos, dice Coolidge (2013), no se trata de enseñar, sino de explorar y de compartir esa exploración; tampoco se trata de establecer una teoría y luego tratar de probarla (como acontecería en la investigación



científica). Adicionalmente, la neutralidad crítica del CLUI –que no emite juicios, sino que se limita a hacer lecturas provocativas desde la impasibilidad– responde a una postura política clara respecto a su labor educativa-expositiva. Así pues, la disrupción en su labor radica en dejar una brecha abierta para la libertad de pensamiento y acción del público. “Solo entender las condiciones sobre las que estamos es de ayuda y sirve para desarrollar una forma de vida más apropiada”, dice el director (Coolidge, 2013); afirmación que creemos se comprueba con experiencias como la de Luccy Lippard:

But most of all I like it [the center] because it sends me back to my own surroundings with heightened interest. And the more I know about what’s going on around me, the more I’m likely to act on behalf of the local. (Lippard, 2010)

Los *Iconoclasistas*, por su parte, son un dúo colaborativo formado en el 2006, en Argentina, por Julia Risler, comunicadora, investigadora y docente, y Pablo Ares, artista, comunicador y diseñador gráfico. Juntos elaboran proyectos que combinan el arte gráfico, los talleres creativos y la investigación colectiva. En ese sentido, su espacio de creación “se despliega en tres dimensiones de saberes y prácticas: artísticas (poéticas de producción y dispositivos gráficos), políticas (activismo territorial y derivas institucionales) y académicas (pedagogías críticas e investigación participativa)” (Iconoclasistas, s.f.). Su trabajo investigativo decanta en la producción de recursos de libre circulación, apropiación y uso, difundidos en la web también a través de una licencia *Creative Commons*.

Desde su fundación hasta el presente, los *Iconoclasistas* han venido generando – y extendiendo a lo largo de Latinoamérica y Europa– una trama de prácticas colaborativas para la resistencia y la transformación por medio de talleres de mapeo colectivo, muestras itinerantes, encuentros con organizaciones culturales y sociales, entre otras actividades. La generación de dispositivos visuales para la comunicación de

panoramas de injusticia y desigualdad ha sido el motor de sus prácticas (Ares & Risler, s/f.). Entre los dispositivos referidos figuran esquemas gráficos, postales, afiches, volantes, libros, fanzines, viñetas e ilustraciones que se publican y difunden en el espacio físico y virtual “con el fin de brindar herramientas de comprensión sobre problemáticas locales y tejer redes de solidaridad y afinidad entre distintos grupos” (Iconoclasistas, 2016).

A diferencia del CLUI, los proyectos de los *Iconoclasistas* se construyen, en gran medida, en colaboración con el público. De ahí que su labor resida no solamente en la difusión del material, sino en la activación de espacios para la investigación colectiva. Su gestualidad educativa –y política– no solo tiene que ver con brindar conocimientos y herramientas para una mayor y más profunda comprensión de las dinámicas sociales empastadas al territorio geográfico, sino que invita al público a la producción colectiva de conocimiento. En función de crear relatos comunes –pero enriquecidos en diversidad–, los participantes de los talleres de mapeo socializan y localizan sus propias experiencias y percepciones respecto al territorio. “Se trata de una instancia de investigación conjunta, en la cual, a partir del conocimiento disperso en un determinado colectivo, se construye un relato que desafía las interpretaciones hegemónicas o pone de manifiesto una realidad ignorada” (Iconoclasistas, 2016).

Los talleres de los *Iconoclasistas* tienen, además, la potencialidad de instalarse en otros espacios ajenos a los suyos propios (como vimos pasa con las exhibiciones y programas del CLUI). La diferencia radica en que los talleres de los *Iconoclasistas* se replican sin la intervención directa de sus creadores. Sin ir más lejos, me permito comentar que mi primer acercamiento al trabajo del dúo fue en una clase de sociología de la universidad en la que estudio. La profesora usó el ‘Manual de mapeo colectivo. Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa’

colgado en la página web de los *Iconoclastas* con el propósito de desarrollar un taller de mapeo colectivo en clase.

Los recursos que se suben a la web son abiertos, por lo que pueden ser reapropiados, reproducidos y reformulados, convirtiendo el soporte virtual en una herramienta de apropiación colectiva, que estimula un intercambio desjerarquizado donde los usuarios pasan a ser productores a partir de retomar las producciones liberadas. (Iconoclastas, s.f.)

Como vimos en el capítulo 1, Kristina Lee Podesva encuentra para los proyectos artísticos inscritos en la praxis educativa una serie de características y preocupaciones comunes. De entre todas ellas, hemos extraído seis que consideramos son las que mejor aplican para las dos plataformas de difusión ya revisadas en este capítulo:

2. A dependence on collaborative production.
5. An ongoing and potentially endless temporality.
6. A free space for learning.
7. A post-hierarchical learning environment where there are no teachers, just co-participants.
8. A preference for exploratory, experimental, and multi-disciplinary approaches to knowledge production.
10. A virtual space for the communication and distribution of ideas. (Lee Podesva, 2007)

Un punto que no hemos incluido en la lista y que, sin embargo, aparece como uno de los más relevantes para la mayoría de los proyectos enmarcados en el ‘giro educativo’, es éste a continuación: “3. A tendency toward process (versus object) based production” (Lee Podesva, 2007).

*The Center for Land Use Interpretation* y los *Iconoclastas* son, en efecto, cuerpos de trabajo abarcando procesos de investigación y educación que se prolongan continua e indefinidamente en el tiempo. No obstante, su labor también se proyecta hacia la producción y difusión de un material visual, físico y virtual. De ahí que los proyectos referidos no calcen perfectamente con la noción de ‘discursividad’ a la que sí se apegan –en tanto privilegian la transmisión oral de contenido– las escuelas, talleres, foros y simposios asociados al ‘giro’. Ciertamente se instalan en la ‘discursividad’ los tours guiados, las residencias o los talleres de mapeo colectivo que el CLUI y los *Iconoclastas* realizan; sin embargo, éstos representan nada más una pequeña porción de la totalidad de sus propuestas.

Para concluir, está claro que tanto los *Iconoclastas* como el *Center for Land Use Interpretation* asientan sus prácticas sobre la observación y el análisis del territorio, y se abocan a la creación de comunidades interesadas en dicho cometido. Aun en una época “en donde el espíritu emprendedor neoliberal ha permeado todas las esferas de la vida, entre ellas, le educación” (López, 2016), los dos proyectos referidos ofrecen oficios y dones (como diría Roberto Esposito respecto a las ‘communitas’) sin entrar en la lógica del contrato. Y esto, por supuesto, se celebra.

## CONCLUSIONES

Aventurarse en el análisis de prácticas artísticas que se construyen a base de estructuras, métodos y/o formatos educativos representa un arduo –pero no imposible– trabajo. Esto se debe no solo al particular estatus que claman para sí, sino también al formato (a menudo desmaterializado) a través del cual cobran vida. Trayendo devuelta a Claire Bishop, ‘el arte normalmente está hecho para ser visto por otros, mientras que la educación no tiene imagen’; de ahí que las prácticas asociadas al ‘giro educativo’ impliquen, entre otras cosas, la transformación del lugar que el público ocupa respecto a la obra. Como quedó manifiesto tras analizar la conceptualización y realización de *unitednationsplaza* y *Cátedra Arte de Conducta*, el público en proyectos de esta índole no existe como consumidor de un producto expuesto en el espacio de galería, sino que deviene en miembro participante, receptor y soporte de contenido. En el caso de plataformas de difusión como *The Center for Land Use Interpretation* y los *Iconoclastas*, el público no tiene que estar físicamente presente para beneficiarse de la información que los grupos referidos tengan para compartir; en ese sentido, prácticas como éstas trascienden las nociones restrictivas del espacio geográfico para comunicarse con un público regado a través de la web. Ahora bien, dichas condiciones son posibles gracias a la misión y estrategias de comunicación empleadas por proyectos que encuentran su fuerza de acción más allá del mundo del arte; en otras palabras, por aquellos que se vuelcan directamente sobre la realidad social. Su existencia no depende ya de la visibilidad o legitimación provista por la academia, el museo o la bienal, sino de la gestión de sus creadores en el mundo cotidiano, así como también de las reglas de juego que ellos mismos establecen para atraer, por su propia cuenta, a un público que forme parte de su propuesta y/o que se beneficie de ella.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu ElDahab, M. (2006). On How to Fall With Grace - or Fall Flat on your Face. En M. 6, *Notes for an Art School* (págs. 1-6). Manifesta.
- Aguirre, P. (2010). Education with Innovations: Beyond Art-Pedagogical Projects. En P. O'Neill, & M. Wilson (Edits.). Londres: Open Editions/ de Appel.
- Allen, F. (2011). Introduction// Art: Education. En F. Allen (Ed.), *Education* (págs. 12-21). London y Cambridge: Whitechapel Gallery and The MIT Press.
- Ares, P., & Risler, J. (s/f.). *Iconoclastas*.
- Bianconi, G. (2012). The Center for Land Use Interpretation: "More To Be Discovered Than We Have Ever Imagined". *Rhizome*. Obtenido de <http://rhizome.org/editorial/2012/jul/10/clui/>
- Birchall, M., & Sack, P. (2014). Editorial. (M. Birchall, & P. Sack, Edits.) *OnCurating.org, After the turn: art education beyond the museum*(Issue 24), 3-7.
- Bishop, C. (2011). The New Masters of Liberal Arts: Artists Rewrite the Rules of Pedagogy. En F. Allen (Ed.), *Education* (págs. 197-201). London and Cambridge: Whitechapel Gallery and The MIT Press.
- Bishop, C. (2011). Transpedagogía: el arte contemporáneo y los vehículos de educación. *Pedagogía en el campo expandido*. (P. Helguera, Entrevistador) Brasil.

- Bishop, C. (2012). Pedagogic Projects: 'How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?'. En C. Bishop, *Artificial Hells* (págs. 241-274). London: Verso.
- Bruguera, T. (2007). Arte de Conducta. (F. d. Nardo, Entrevistador) Obtenido de [http://www.taniabruquera.com/cms/files/francesca\\_di\\_nardo.docx.pdf](http://www.taniabruquera.com/cms/files/francesca_di_nardo.docx.pdf)
- Bruguera, T. (s/f.). Obtenido de Tania Bruguera: <http://www.taniabruquera.com/cms/492-1-Ctedra+Arte+de+Conducta.htm>
- Center for Land Use Interpretation. (s/f.). *Center for Land Use Interpretation*. Obtenido de <http://clui.org/newsletter/winter-2012/taking-shows-road>
- Cervetto, R., & López, M. (2016). Experiencias educativas: reflexiones, acciones y contexto. En R. Cervetto, & M. A. López (Edits.), *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina* (págs. 13-21). San José y Buenos Aires: TEOR/ética y MALBA.
- Coolidge, M. (2013). Matthew Coolidge, founder and director, on the Center for Land Use Interpretation. (É. C. Valais, Entrevistador)
- Gillick, L. (2010). Educational Turns Part One. En P. O'Neill, & M. Wilson (Edits.). Londres: Open Editions/ de Appel.
- Helguera, P. (2011). Introducción. Pedagogía en el Campo Expandido. En P. Helguera, & M. Hoff, *Pedagogía en el Campo Expandido* (págs. 154-156). Brasil: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Helguera, P. (2011). Transpedagogía. En P. Helguera, & M. Hoff, *Pedagogía en el campo expandido* (págs. 158-159). Brasil: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Iconoclasistas. (2016). Iconoclasistas. Conocimientos colaborativos. (R. Cervetto, & M. A. López, Entrevistadores) *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina.*

Iconoclasistas. (s.f.). *Iconoclasistas*. Obtenido de <https://www.iconoclasistas.net/quienes/>

Lázár, E. (s/f.). *Curatorial Dictionary*. Obtenido de [tranzit.org](http://tranzit.org).

Lee Podesva, K. (2007). A Pedagogical Turn: Brief Notes on Education as Art. *Fillip Review*, 6.

Lippard, L. (2010). *The Falmouth Convention*. Obtenido de <http://thefalmouthconvention.com/record-2/keynote-lucy-lippard-2/keynote-lucy-lippard>

López, M. A. (2016). Iconoclasistas. Conocimientos colaborativos. Entrevista por Renata Cervetto y Miguel A. López. En R. Cervetto, & M. A. López (Edits.), *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Costa Rica: Teorética.

O'Neill, P., & Wilson, M. (2010). Introduction. En P. O'Neill, & M. Wilson (Edits.), *Curating and the Educational Turn* (págs. 11-22).

Rogoff, I. (2008). Turning. *E-flux Journal*(#00).

Sheikh, S. (2007). Efectos constitutivos: las técnicas del curador. En P. O'Neill (Ed.), *Curating Subjects*. Londres: Open Editions.

Spatial Agency. (s/f.). *Spatial Agency*. Obtenido de <http://www.spatialagency.net/database/centre.for.land.use.interpretation>



Tallant, S. (2010). Experiments in Integrated Programming. En P. O'Neill, & M. Wilson (Edits.). Open Editions/ de Appel.

The Center for Land Use Interpretation. (s/f.). *The Center for Land Use Interpretation*.

Obtenido de <http://www.clui.org/section/about-center>

The Center for Land Use Interpretation. (s/f.). *The Center for Land Use Interpretation*.

Obtenido de <http://www.clui.org/ludb/page/about-database>

unitednationsplaza. (s/f.). *unitednationsplaza.org*. Obtenido de <http://sulki->

[min.com/unitednationsplaza/intro.html](http://sulki-min.com/unitednationsplaza/intro.html)

Vidokle, A. (2010). Exhibition to School: unitednationsplaza. En P. O'Neill, & M.

Wilson (Edits.), *Curating and The Educational Turn* (págs. 148-156). London:

Open Editions/ de Appel.