

Proyectos pedagógicos: “¿Cómo dar vida a un aula como si fuera una obra de arte?”

Este capítulo del libro ha sido el más difícil de escribir, porque los proyectos de arte pedagógico tocan muy de cerca mi propia esfera de actividad profesional: enseñanza e investigación. Cuando la práctica artística pretende ser pedagógica, de inmediato me crea en la mente criterios en conflicto: el arte se da para que otros lo vean, mientras que la educación carece de imagen. Los espectadores no son estudiantes y los estudiantes no son espectadores, aunque sus relaciones respectivas de ser artista y maestro tienen cierto traslapeo dinámico. La historia del arte participativo, sin embargo, nos incita a pensar de modo más elástico en estas categorías. Durante muchas décadas, los artistas han intentado forjar una relación más estrecha entre el arte y la vida, llamando arte a sus intervenciones en procesos sociales; de modo más reciente, esto incluye experimentos educativos. Como he indicado a lo largo de este libro, estas expansiones categóricas ejercen considerable presión sobre el público según se le comprende convencionalmente. De hecho, en su sentido más estricto, la participación excluye la idea tradicional del público y sugiere una nueva comprensión del arte sin espectadores, un arte en que toda persona es productora. Al propio tiempo, la existencia del espectador es imposible de alimentar, puesto que es insostenible que todos en el mundo participen en cada proyecto.

La primera década del 2000 marcó el aumento de proyectos pedagógicos emprendidos por artistas y curadores contemporáneos. La cancelación de Manifesta 6 (2006), y el intento de reorganizar la bienal itinerante europea como escuela de arte en Nicosia, fue el momento en que esta tendencia comenzó a acelerarse. Había un conspicuo aumento del interés en examinar la relación entre el arte y la pedagogía, motivado doblemente por inquietudes artísticas (un

deseo de aumentar el contenido intelectual o la cordialidad relacional) y avances en la educación superior (el aumento del capitalismo académico, que se examina después).¹ A partir de entonces, artistas y curadores se han comprometido de modo creciente en proyectos que apropian los tropos de la educación como método y forma: conferencias, seminarios, bibliotecas, salas de lectura, publicaciones, talleres e incluso escuelas completas.² Esto se ha producido en paralelo con el crecimiento de los departamentos de educación de los museos, cuyas actividades ya no se limitan a clases y talleres para aumentar la comprensión del espectador de una exposición o colección particular, sino que pueden ahora incluir redes de investigación con universidades, simposios que reflexionen sobre su práctica, y conferencias interdisciplinarias cuyo alcance se extienda más allá de la ampliación del programa de exposición de un museo.³ En museos y escuelas de arte de toda Europa (y de modo creciente en Estados Unidos) se han celebrado conferencias para reexaminar la política y potencialidades de la enseñanza artística, al tiempo que numerosas revistas de arte han producido ediciones especiales en que se examina la intersección del arte, la educación y el performance.⁴ Los acontecimientos más recientes han sido variantes institucionales y corporativas del modelo autoorganizado, como la base educacional ex situ de Serpentine Gallery en Londres (*The Centre for Possible Studies* -- El Centro de Estudios Posibles, 2009 en adelante), la *School of Political Arts* (Escuela de Artes Políticas), interdisciplinaria, de Bruno Latour, en la Université Sciences-Po (París, 2010 en adelante), pero también la colaboración de Niké con Cooper Hewitt para producir talleres de arte y diseño para adolescentes (*Make Something* – Haz Algo – Nueva York, 2010). Debe recalcarse, sin embargo, que los proyectos pedagógicos continúan siendo marginales en relación con los negocios en curso del mercado del arte, aunque son cada vez más influyentes en el sector público europeo.⁵

Lo primero que parece importante señalar en esta eflorescencia de interés artístico en la educación es que indica una relación cambiante entre el arte y la academia. Si en el pasado se percibía la academia como una institución seca y elitista (una asociación que persiste en el uso de "académico" como adjetivo peyorativo), hoy la educación se contempla potencialmente como arte en una era de espacio público siempre decreciente, privatización desenfrenada y burocracia instrumentalizada. Al propio tiempo, según observa Irit Rogoff, existe un cierto desfase entre términos como "educación", "pedagogías autoorganizadas", "investigación" y "producción de conocimiento", de modo que las corrientes radicales de la intersección entre arte y pedagogía se desdibujan fácilmente con el ímpetu neoliberal de hacer de la educación un producto o instrumento en la "economía del conocimiento".⁶ ¿Y cómo podemos conocer la diferencia entre la "estética pedagógica" y las intersecciones más generativas del arte y la educación?⁷ La literatura actual sobre arte y pedagogía (en que la contribución de Iris Rogoff se cita con frecuencia) tiende a no tratar modos específicos de esta intersección y las diferencias entre arte y educación como discursos. Para Rogoff, ambos, arte y educación, giran en torno al concepto de "parrhesia", o "discurso público libre, flagrante", de Foucault: un giro educacional en el arte y la curaduría, afirma, pudiera ser "el momento en que asistimos a la producción y articulación de verdades – no la verdad como correcta, como probable, como hecho, sino la verdad como lo que colecciona a su alrededor subjetividades que no se reúnen o reflejan en otras expresiones". La teoría de Rogoff ha sido influyente, pero tiene la desventaja de ser más bien general: no se ofrecen ni analizan ejemplos específicos. El artista Luis Camnitzer es más preciso cuando examina la historia del arte conceptual de América Latina y observa que el arte y la pedagogía alternativa compartieron un proyecto al oponerse a los abusos del poder por el Estado en los años sesenta. En el hemisferio meridional, las conmociones educacionales tenían como premisa el acceso creciente a la educación y el equipar al pueblo con nuevos instrumentos creativos; en Estados Unidos y Europa, en cambio, los oprimidos se equiparaban con los estudiantes,

lo que condujo a cambios sólo en el contenido de la educación, con la premisa de liberar la individualidad en el supuesto de que la democracia la seguiría.⁸

La historia que bosqueja Camnitzer resulta constructiva para la que estoy rastreando, puesto que el momento de crítica institucional en el arte llegó al mismo tiempo que el autoexamen propio de la educación, muy particularmente con *Pedagogy of the Oppressed* (Pedagogía de los oprimidos – 1968) de Paulo Freire, al que regresaremos más tarde. Estas rupturas resultaron en movimientos similares que se apartaban de modelos autoritarios de transferencia de conocimiento y acercaban al objetivo de conferir poderes mediante conciencia colectiva (de clase). Camnitzer –junto con Joseph Beuys, Lygia Clark, Jef Geys y Tim Rollins (para mencionar sólo un puñado de figuras)– es uno de los precursores más importantes para los artistas contemporáneos que trabajan en la interfase de arte y pedagogía. Para todos estos artistas, la educación era –o continúa siendo– una preocupación central en su obra.

Es Joseph Beuys, sin embargo, quien continúa siendo el punto de referencia más conocido para el compromiso de los artistas contemporáneos con la pedagogía experimental; en 1969, afirmó que “ser maestro es mi mayor obra de arte”.⁹ Diez años después de haber comenzado a trabajar en el departamento de escultura de la Kunstakademie de Düsseldorf, Beuys protestó contra las restricciones de admisión y, en agosto de 1971, aceptó 142 estudiantes en su curso.¹⁰ Este intento de sincronizar una posición profesional con su credo de que “todo el mundo es artista” (o, al menos, estudiante de arte) condujo a su expulsión de la Kunstakademie sólo poco más de un año después, y a la formación, en 1973, de su propia institución, la Universidad Internacional Libre para la Creatividad y la Investigación Interdisciplinaria (que aún funcionaba a mediados de los años noventa). Dedicada a hacer realidad la capacidad de cada

persona de ser un ser creativo, esta academia libre, no competitiva, abierta, ofrecía un currículo interdisciplinario en que la cultura, la sociología y la economía se integraban como las bases de un programa creativo que lo abarcaba todo. La Universidad Internacional Libre procuraba aplicar la creencia de Beuys de que la economía no debía limitar la creatividad de la gente.¹¹ Antes de fundar la FIU, los performances de Beuys, de 1971 en adelante, ya habían abandonado las acciones simbólicas, cuasichamánicas, hacia un formato pedagógico, sobre todo las conferencias y seminarios sobre estructuras sociales y políticas. En febrero de 1972, por ejemplo, realizó dos acciones-conferencias en días consecutivos en Tate y en la Galería de Arte Whitechapel; la primera fue un maratón de seis horas y media. Ese verano, creó el *Bureau for Direct Democracy* (Oficina de Democracia Directa) en Documenta 5 (1972) y entabló un debate con el público ocasional sobre la reforma electoral. Según avanzaban los años setenta, las pizarras que portaban los rastros de estos performances-debates se convirtieron en instalaciones y ocuparon el espacio durante el resto de la exposición como rastros de intercambio social e intelectual.¹²

Desde una perspectiva contemporánea, uno de los proyectos más notables de Beuys es *100 Days of the Free International University* (Cien días de la Universidad Libre Internacional), organizado para Documenta 6 (1977). Trece talleres interdisciplinarios, abiertos al público, presentaron a sindicalistas, abogados, economistas, políticos, periodistas, trabajadores comunitarios, pedagogos y sociólogos que hablaban junto a actores, músicos y artistas jóvenes.¹³ Al avanzar más allá de las humanidades para abrazar las ciencias sociales, Beuys prefigura un importante filamento que se encuentra en las recientes actividades artísticas y curatoriales.¹⁴ Sin embargo, hay diferencias importantes entre Beuys y los artistas que trabajan en la actualidad: el compromiso de Beuys con la educación libre dependía casi por entero de su propia dirección carismática, lo que hacía poco clara la línea entre la educación y la actuación de un solo hombre; es menos

probable que los artistas de hoy, en cambio, se presenten como figura pedagógica central. El trabajo de brindar conferencias y enseñar se encomienda a especialistas en la esfera, de acuerdo con la tendencia más amplia en el arte reciente del performance de delegar el performance a otras personas (según se examinó en el capítulo anterior). En la historia del arte anglófono se le ha prestado muy poca atención a las actividades de Beuys en los años setenta, a pesar del hecho de que son las precursoras de mayor importancia del arte contemporáneo socialmente comprometido, al crear intersecciones de objetivos artísticos con ambiciones sociales, políticas y pedagógicas. Sólo Jan Verwoert brinda una lectura matizada de la personalidad de Beuys como maestro en los años setenta (y es revelador que sus padres fueran ambos estudiantes del artista). Afirma que la producción de Beuys debiera caracterizarse como una hiperintensidad de compromiso pedagógico y político; un exceso que su posición institucional reforzaba y socavaba a un tiempo. Beuys era a la vez “demasiado progresista y demasiado provocativo”: rechazaba un plan de estudios, ofrecía críticas de la obra de los estudiantes que duraban un día entero, pero también atacaba físicamente el arte del estudiante si era necesario aclarar algún punto.¹⁵ Durante una ceremonia oficial de matrícula en la Kunstakademie, por ejemplo, saludó a los estudiantes nuevos portando un hacha y emitiendo ladridos inarticulados en el micrófono durante diez minutos (*ÖÖ-Programm*, 1967). Para Verwoert, el humor y el exceso de este gesto no se adecuan con facilidad a las narraciones de creatividad mística que hacen sus críticos y parecen abrir un aspecto paródico, más subversivo, en la obra de Beuys como artista y profesor.

Además, Verwoert aduce también que la práctica de Beuys de hablar públicamente “debe tratarse no como un metadiscurso *sobre* su arte, sino como un medio artístico *sui generis*”.¹⁶ Como se ve en la recepción de las actividades de la APG (véase Capítulo 6), en los años setenta no era aún posible conceptualizar el debate público como actividad artística.¹⁷ El propio Beuys pareció reforzar esta impresión de que el debate no era un medio didáctico, sino un modo más inmediato, casi-espiritual de comunicación: “Quiero llegar al origen del asunto, al pensamiento que hay detrás de él... En los términos más sencillos, intento reafirmar el concepto del arte y la creatividad ante la doctrina marxista.”¹⁸ Hoy podemos reconocer no sólo el discurso, sino también la enseñanza como medio artístico. Si Beuys trazó una línea conceptual entre su producción como escultor y su trabajo discursivo/pedagógico, muchos artistas contemporáneos no ven distinción fundamental entre estas categorías. Las programaciones de eventos, seminarios y discusiones (y las instituciones alternativas que pudieran surgir de ellos) pueden todos considerarse resultados artísticos exactamente del mismo modo que la producción de objetos discretos, performances y proyectos. Al propio tiempo, el arte pedagógico presenta un conjunto persistente de problemas epistemológicos al historiador y crítico de arte: ¿Qué significa hacer educación (y programación) *como arte*? ¿Cómo juzgamos estas experiencias? ¿Qué tipo de eficacia procuran? ¿Necesitamos experimentarlos de primera mano a fin de comentar sobre ellos?

Estas preguntas también pueden formularse en relación con la mayoría de los proyectos de arte a largo plazo con objetivos activistas o terapéuticos, pero la situación ambigua de los proyectos pedagógicos parece incluso más apremiante para aquellos de nosotros ya comprometidos en la educación institucional. Comencé a escribir este capítulo cuando trabajaba en la Universidad Warwick, donde el tema del criterio de juicio en relación con las actividades

académicas se había hecho aplastantemente remoto de la motivación que de inicio me condujo a esta profesión.¹⁹ Cuando encontraba artistas que hablaban de educación en términos creativos y liberadores, parecía algo desconcertante, cuando no deliberadamente equivocado: para mí, la universidad era uno de los entornos más burocráticos y agobiadoramente no creativos que había encontrado jamás. Al propio tiempo, era favorable a la reorientación disciplinaria que presenciaba: los artistas parecían mover una práctica “relacional” (en que la cordialidad abierta era evidencia suficiente de compromiso social) hacia situaciones discursivas de contenido intelectual de alto nivel. Como alguien que estaba desde fuera, sin embargo, con frecuencia sentía insatisfacción por las recompensas visuales y conceptuales de estos proyectos. Cuando encontraba proyectos que me agradaban y respetaba, no tenía idea de cómo comunicarlos a los demás: El objetivo principal de ellos parecía ser la producción de una experiencia dinámica para los participantes, en lugar de la producción de formas artísticas complejas. Las implicaciones del arte convertidas en educación para el espectador son, por tanto, un tema recurrente en los siguientes casos de estudio que he escogido a fin de centrarme en ellos: Tania Bruguera, Paul Chan, Pawel Althamer y Thomas Hirschorn. Cada uno presenta un enfoque diferente de este problema del espectador en relación con la tarea pedagógica y muestran el avance que se ha producido en la obra basada en un proyecto y su documentación desde “Culture in Action” (Cultura en acción – 1993, examinada en el Capítulo 7). He presentado necesariamente estos proyectos en una voz más narrativa y subjetiva que mis ejemplos en capítulos anteriores.

1. Arte útil

El primer proyecto pedagógico, y tal vez de mayor duración, de los años 2000 fue *Cátedra Arte de Conducta* (2002-9): una escuela de arte concebida como una obra de arte por la artista cubana Tania Bruguera (n. 1968). Con base en su casa en La Habana Vieja y dirigida con la ayuda de dos personas, se dedicó a brindar capacitación en arte político y contextual a estudiantes de arte en Cuba. Bruguera estableció *Arte de Conducta* a fines de 2002, luego de regresar a su país tras participar en Documenta11 con un sentimiento de insatisfacción por las limitaciones de la creación de experiencias artísticas para espectadores. En lugar de ello, deseaba hacer una contribución concreta a la escena del arte en Cuba, en parte como respuesta a la falta de prestaciones institucionales e infraestructura de exhibición, y en parte en respuesta a las restricciones estatales en curso a los viajes y el acceso de los ciudadanos cubanos a la información. Un tercer factor fue la forma reciente y rápida en que los turistas estadounidenses asumieron el arte cubano tras la Bienal de La Habana del 2000, en que artistas jóvenes habían encontrado que su obra era comprada de manera sistemática e integrada con rapidez a un mercado occidental sobre el que no tenían control.²⁰ Uno de los objetivos del proyecto de Bruguera era, por tanto, formar una generación nueva de artistas para que manejaran autorreflexivamente esta situación, conscientes del mercado global al tiempo que producían arte que atendiera su contexto local.

En rigor, *Arte de Conducta* se comprende mejor como un curso de dos años en lugar de una verdadera escuela de arte: era un módulo semiautónomo bajo los auspicios del Instituto Superior de Arte (ISA) en La Habana. Los estudiantes no recibían créditos por asistir a ella, pero la afiliación institucional era necesaria para que Bruguera consiguiera visas para conferenciantes de visita. En los primeros años, muchos de estos visitantes fueron financiados por la propia

Bruguera, mediante una posición de profesora en la Universidad de Chicago (2004-9).²¹ *Conducta* es la alternativa de Bruguera al término occidental "performance art" (arte del performance), pero también evoca la Escuela de Conducta, una escuela para delincuentes juveniles donde Bruguera en un tiempo enseñó arte. *Arte de Conducta*, sin embargo, no se interesaba en hacer que se respetaran normas disciplinarias, sino todo lo opuesto: su atención se centraba en el arte comprometido con la realidad, especialmente en la interfaz de utilidad e ilegalidad – puesto que la ética y la ley son, para Bruguera, dominios que requieren ser puestos continuamente a prueba. Una de las obras arquetípicas producidas en la escuela (y la primera a que se me expuso en una crítica) es *El escándalo de lo real* (2007) de Susana Delahante. Cuando la estudiante me mostró la fotografía de su obra, no tenía idea de lo que estaba viendo; explicó que era una imagen que mostraba cuando estaba siendo fecundada, mediante un espejito, con semen de un hombre que había muerto de modo reciente.²² Un ejemplo menos visceral sería *Registro de población* (2004), de Celia y Yuniór, en que los artistas aprovecharon una laguna jurídica en virtud de la cual es posible solicitar repetidamente carnés de identidad: acumulados en secuencia, los carnés que han perdido vigencia evocan la obra de On Kawara, al tiempo que socavan la singularidad autenticada que asociamos con las pruebas de identidad.

Una de las primeras preguntas que tiende a formularse en relación con los proyectos de arte pedagógico guarda relación con la composición del estudiantado. En el caso de *Arte de Conducta*, esto era a un tiempo rígido y muy fluido. Bruguera aceptaba ocho estudiantes al año, más un historiador de arte que se suponía hiciera arte (al igual que los otros estudiantes) y produjera un informe continuo sobre el proyecto durante ese año, garantizando así que *Arte de Conducta* creara un recuento histórico de sí mismo desde adentro. Aparte de los matriculados oficialmente, los talleres estaban también abiertos a todos los interesados: estudiantes anteriores, sus

compañeros y el público en general (principalmente críticos y artistas profesionales). Esta apertura constituye una diferencia importante entre *Arte de Conducta* y otras escuelas de artistas, como el programa de Kuitca en Buenos Aires.²³ Como tal, la estructura de la escuela de Bruguera es a un tiempo oficial e informal:

*La estructura simbólica es aquella en que reproduzco los elementos reconocibles de un programa educacional, el que instalo, pero no respeto. Por ejemplo, para entrar en el proyecto hay que pasar un proceso de selección ante un jurado internacional que elige los "mejores" candidatos. Pero una vez que se inician los talleres, permito que venga cualquiera que desee asistir, incluso si no fue aprobado por el comité de selección.*²⁴

Algunos aspectos del curso son más o menos convencionales: la enseñanza, por ejemplo, se estructura en torno a talleres de una semana de duración que siempre incluyen una charla pública y críticas al trabajo de los estudiantes. Artistas invitados asignan a los estudiantes un proyecto específico: Dan Perjovschi pidió a los estudiantes que hicieran un periódico, mientras Artur Zmijewski asignó la tarea de hacer una "adaptación no literal" de un film polaco de propaganda comunista. La mayoría de los artistas visitantes se dedican de algún modo al performance y muchos son de antiguos países socialistas, a fin de ayudar a los estudiantes cubanos a comprender la transición que su propia sociedad inevitablemente recorrerá. Ha habido también curadores y teóricos (entre ellos yo) que, junto con los artistas, vienen a ser una cultura de exposición importada: traen a la isla imágenes e ideas que allí no circulan de otro modo debido a severas restricciones en el uso de Internet. Bruguera también invitó a un abogado y periodista (para que aconsejara a los estudiantes sobre las implicaciones jurídicas y de prensa de presentar performances en la esfera pública), así como a historiadores, sociólogos y matemáticos. Se insta a los profesores considerar *Arte de Conducta* una "escuela móvil" y a usar la ciudad

completa como base de operaciones; en el tiempo que estuve allí, el artista kosovar Sislej Xhafa pidió a los estudiantes que hicieran acciones en un hotel (en que se prohíbe la entrada a los cubanos), fuera del Museo de la Revolución y en una barbería. Cada taller termina con una fiesta en casa de Bruguera el viernes por la noche. El propósito es producir un espacio de libertad de palabra en oposición a la autoridad dominante (no diferente de los objetivos de Freire en Brasil) y formar a los estudiantes no sólo en hacer arte, sino en experimentar y formular una sociedad civil.

Si el problema de la representación es un tema recurrente en la mayoría de las clases de arte, el de comunicar esta escuela-como-arte con el público exterior es un problema también en curso. Es revelador que Bruguera no intentara hacerlo en los cinco primeros años del proyecto. Cuando en 2008 la invitaron a participar en la Bienal de Gwangju, sin embargo, Bruguera decidió mostrar *Arte de Conducta*; en lugar de exhibir documentación, adoptó la decisión de mostrar una muestra representativa de la obra de los estudiantes, aunque en una instalación más bien convencional e insatisfactoria. Durante la Bienal de La Habana en el 2009, se encontró una solución más dinámica para señalar el fin de la escuela. Bajo el título de *Estado de excepción*, comprendió nueve muestras de grupo durante el mismo número de días, abiertas al público de 5 a 9 p.m., desinstaladas cada noche y reinstaladas cada mañana, con lo que se pretendía captar el apremio y la intensidad de la escuela en su conjunto. Cada día se organizaba en torno a temas tales como "Jurisdicción", "Arte útil" y "Traficando información", y presentaba una selección de obras de la escuela junto a trabajos de conferencistas visitantes (enviados muchas veces como instrucciones), entre ellos Thomas Hirschorn y Elmgreen & Dragset. El espacio se veía completamente distinto cada noche, mientras las intervenciones breves y agudas de los estudiantes solían sobrepasar todo lo demás de la Bienal en función de temas de ingenio subversivo relacionados con la censura, las restricciones de Internet y los tabúes

sociales; Alejandro Ulloa, por ejemplo sencillamente colocó en un pedestal la pieza más costosa de un equipo de computación en Cuba: un cable gris anónimo para conectar el proyector de datos.

Sigue existiendo el problema, sin embargo, de por qué hay que llamar obra de arte a *Arte de Conducta* y no simplemente un proyecto educacional emprendido por Bruguera en su ciudad natal. Una respuesta posible invoca su identidad de autoría como artista. La escuela, al igual que los muchos proyectos estudiantiles que produjo, puede describirse como una variación sobre lo que Bruguera ha designado como "arte útil"; en otras palabras, arte que es a un tiempo simbólico y útil, con lo que se refuta el tradicional supuesto occidental de que el arte es inútil y carece de función. Este concepto nos permite ver *Arte de Conducta* como inscrito dentro de una práctica en curso que se encuentra a horcajadas entre las esferas del arte y la utilidad social. Presentar *Arte de Conducta* en la Bienal de La Habana fue "útil" en el sentido de permitir a Bruguera exponer a un público internacional a una generación más joven que de otro modo el Comité de la Bienal nunca hubiera escogido. Durante la misma Bienal de La Habana, Bruguera presentó *El susurro de Tatlin #6*, un performance polémico en que se ofreció al público cubano un minuto de libre expresión en un podio situado dentro del Centro Wifredo Lam.²⁵ Aunque estos dos proyectos pudieran caer bajo la categoría de "hacer el bien" (como en la proliferación reciente de proyectos artísticos de arte estilo ONG), Bruguera define arte útil con mayor amplitud como un gesto de performance que afecta la realidad social, sean las libertades cívicas o la política cultural, y que no necesariamente tiene vínculos con la moralidad o la legalidad (véase, por ejemplo, en *El escándalo de lo real*, de Susana Delahante, o en el mismo *El susurro de Tatlin #6* de Bruguera.)

La práctica de Bruguera, que pretende impactar a ambos, arte y realidad, requiere que nos acostumbremos a hacer enjuiciamientos dobles y a tomar en cuenta la repercusión de sus acciones en ambas esferas. En el caso de *Arte de Conducta*, es necesario aplicar los criterios de la educación experimental y del proyecto artístico. Desde la primera perspectiva, el marco conceptual concebido para la escuela atestigua una reconsideración de ambos: la educación de la escuela de arte y los géneros que se enseñan. Por ejemplo, hace referencia no sólo a *conducta*, en lugar de a performance, y a "invitado" y "miembros" en lugar de a profesores y estudiantes, pero la admisión en la escuela es a un tiempo controlada (mediante solicitud y un jurado) y abierta a todos. Su propio hogar es la sede y biblioteca de la escuela y sostiene una relación informal con los estudiantes (quienes con frecuencia pasan la noche en la casa, incluso en su cama, cuando ella no se encuentra). Como obra de arte, la solución dinámica usando el tiempo como base que logró encontrar para el proyecto –una exposición de las obras de los estudiantes que cambiaban con rapidez junto a las de profesores anteriores– fue excitante e intensa, sociable y gratificante desde el punto de vista artístico, y vista ampliamente por consenso general como una de las mejores contribuciones a la Bienal de La Habana, ideológicamente sombría en otros sentidos.

Sin embargo, un inconveniente al establecer estas divisiones entre el arte y la educación, y sus criterios disciplinarios concomitantes, es suponer que la forma en que juzgamos disciplinas respectivas es fija (en lugar de mutable), lo que corre el riesgo de extinguir el surgimiento de criterios nuevos a partir de su intersección. Aunque Bruguera ve el proyecto como una obra de arte, no examina lo que pudiera ser artístico en *Arte de Conducta*. Su criterio es la producción de una generación nueva de artistas comprometidos social y políticamente en Cuba, pero también la exposición de los conferenciantes visitantes a nuevas formas de pensar sobre la enseñanza en contexto. Ambos objetivos son a largo plazo e

irrepresentables. Retóricamente, Bruguera siempre privilegia lo social por sobre lo artístico, pero diría yo que el modo de desarrollo completo de *Arte de Conducta* depende de una imaginación artística (una habilidad de atender a la forma, la experiencia y el significado). En lugar de percibir el arte como algo separado (y subordinado) a un "proceso social real", el arte es, de hecho, integral a su concepción de cada proyecto. Del mismo modo, su imaginación artística se manifestó en el método que ideó para exponer este proyecto a los espectadores de la Bienal de La Habana. Tanto el arte como la educación pueden tener objetivos a largo plazo e igualmente pueden desmaterializarse, pero la imaginación y la audacia son cruciales para ambos.

Claire Bishop

"Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship"

Capítulo 9 - 'Pedagogic Projects: 'How do you bring a classroom to life as if it were a work of art?' I. Arte de Conducta

Ed. Verso. 17 de Julio, 2012. Brooklyn, Nueva York, Estados Unidos

(ilust.) pp. 241-250

ISBN-13: 978-1-84467-690-3

¹ En 2007 se me encargó escribir un artículo sobre esta tendencia, centrada en una obra en exteriores de Maria Pask, *Beautiful City* (Ciudad bella) de Sculpture Projects Münster (los Proyectos de Escultura Münster). Claire Bishop, "The New Masters of the Liberal Arts: Artists Rewrite the Rules of Pedagogy" (Los nuevos maestros de las artes liberales: Los artistas rescriben las reglas de la pedagogía), *Modern Painters*; septiembre de 2007, pp. 86-9.

² En un corte transversal de proyectos recientes se podrían incluir: *Cybermohalla* de Sarai.net en Nueva Delhi (2001-); la School of Missing Studies (Escuela de Estudios Desaparecidos [2002-]); *Exploding School* (Escuela que explota), de Nils Norman (integrada a la Academia Real Danesa de Arte, 2007-) y *University of Trash* (Universidad de la Basura, Centro de Escultura, Nueva York, 2009); la escuela de arte para niños de las favelas de Río de Vik Muniz (*Centro Especial Vik Muniz*, 2006-); *unitednationsplaza* de Anton Vidokle, Berlín (2007- 8) y *Night School* (Escuela nocturna, Nueva York [2008- 9]); The Bruce High Quality Foundation University (Nueva York, 2009-); y 16 lecturas y debates semanales Beaver (1999).

³ Los departamentos de educación de los museos son, sin embargo, una exclusión notable del discurso crítico reciente en torno al arte y la pedagogía contemporáneos. Andrea Phillips muestra un comportamiento típico al afirmar que las demandas creativas y efectivas del arte pedagógico difieren del trabajo educacional de los educadores de los museos. Véase Andrea Phillips, "Educational Aesthetics" (Estética educacional), in Paul O'Neill y Mick Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn* (La curaduría y el giro educacional), Amsterdam: De Appel/Open Editions, 2010, p. 93.

⁴ Una lista incompleta de eventos incluiría la conferencia de Tate Modern "Rethinking Arts Education for the 21st Century" (Repensando la educación de arte para el siglo XXI, julio de 2005); la conferencia de Portikus, "Academy Remix" (Nueva mezcla académica, noviembre de 2005); el proyecto conjunto de exhibición/publicación entre el Museo Van Abbe en Eindhoven y MuHKA en Amberes, llamado *Academy: Learning from Art/Learning from the Museum* (Academia: Aprendiendo del arte/Aprendiendo del museo, otoño de 2006); SUMMIT: Academy as Potentiality: un taller de dos días de duración en Berlín (mayo de 2007); *Transpedagogy: Contemporary Art and the Vehicles of Education* (Transpedagogía, Arte contemporáneo y los vehículos de la educación, MoMA, Nueva York, 2009); *Questioning the Academy* (Cuestionando a la Academia), Cooper Union, Nueva York (otoño de 2009); *Radical Education* (Educación radical), Moderna Galerija Ljubljana (otoño de 2009); *Extra-Curricular: Between Art & Pedagogy* (Extracurricular; Entre el arte y la pedagogía, Universidad de Toronto, primavera de 2010); *Schooling and De-Schooling* (Educación y deseducación, Hayward Gallery, mayo de 2010) y *Beyond the Academy: Research as Exhibition*

(Más allá de la academia: La investigación como exposición, Tate Britain, mayo de 2010). Podríamos añadir a ellos la edición especial sobre escuelas de arte de la revista *Frieze* (septiembre de 2006); la edición de septiembre de 2007 de *Modern Painters*; la edición de marzo de 2007 de *Maska* titulado 'Art in the Grip of Education' (El arte dominado por la educación) y numerosos artículos en notas a páginas 242-3 *e-flux journal*, sobre todo la edición especial no.14 (marzo de 2010) editada por Iris Rogoff y centrada en el Proceso Bolonia. Véanse también la publicación *Art Schools*, editada por Steven H. Madoff (Cambridge, MA: MIT Press, 2009); O'Neill y Wilson (eds.), *Curating and the Educational Turn*, y Brad Buckley y John Conomos (eds.), *Rethinking the Contemporary Art School* (Repensando la escuela de arte contemporáneo, Halifax: Nova Scotia College of Art and Design, 2010). El tercer leitmotiv de *Documenta 12*, "What is to be done?" (¿Qué hacer?), se centró en la educación, el título epónimo del último de sus tres Readers.

⁵ Un examen más completo de esta propensión necesitaría tomar en cuenta tendencias de curaduría como el "nuevo institucionalismo" y la presión estatal sobre los departamentos de educación de museos para incluir demografía marginada a la que suelen referirse eufemísticamente como "nuevos públicos", pero este capítulo dejará estos temas de lado a fin de centrarse en proyectos iniciados por artistas.

⁶ Iris Rogoff, "Turning", *e-flux journal*, 0, noviembre de 2008, disponible en www.e-flux.com

⁷ Para Rogoff, la "estética pedagógica" se refiere a la forma en que "una mesa situada en el centro de la habitación, un grupo de libreros vacíos, un archivo creciente de retacitos, un aula o escenario para conferencias, o la promesa de una conversación han eliminado la carga de repensar y desplazar diariamente nosotros mismos aquellas cargas dominantes". (Ibid.)

⁸ Luis Camnitzer, 'The Input of Pedagogy' (El aporte de la pedagogía), en *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation* (Conceptualismo y arte latinoamericano: la didáctica de la liberación), Austin: University of Texas Press, 2007, pp. 109- 15.

⁹ Beuys, entrevistado por Willoughby Sharp, *Artforum*, noviembre de 1969, reimpresso en Lucy Lippard, *Six Years: The Dematerialization of the Art Object 1966-72* (La desmaterialización del objeto artístico: 1966-72), Berkeley: University of California Press, 1997, p. 121.

¹⁰ Beuys organizó también una ocupación de las oficinas de Kunstakademie Düsseldorf en octubre de 1971, con dieciséis estudiantes a quienes se había negado admisión. Después de tres días se les permitió quedarse, pero Beuys fue despedido en octubre de 1972, días después de haber terminado el final de Documenta 5, donde había pasado tres meses debatiendo democracia directa con visitantes de la exposición.

¹¹ En este sentido, es importante recalcar la deuda de Beuys con Rudolf Steiner, cuyos objetivos educacionales holísticos el artista consideraba plenamente compatibles con "conceptos marxistas, católicos, evangelistas, liberales, antropofilosóficos y ecológicos de la alternativa". Véase Joseph Beuys, 'Appeal for the Alternative' (Llamamiento a la alternativa), publicado originalmente en *Frankfurter Rundschau*, 23 de diciembre de 1978, reimpresso en Lucrezia De Domizio, *The Felt Hat: Joseph Beuys, A Life Told* (El sombrero de fieltro: Una vida narrada), Milán: Charta, 1997, p. 180.

¹² *Directional Forces* (Fuerzas direccionales), por ejemplo, es el nombre del debate de Beuys en ICA en Londres en 1974 y la instalación de la pizarra en la que se convirtió un año después en la Galería Rene Block, Nueva York.

¹³ El primer taller de Documenta 6, por ejemplo, guardaba relación con el futuro de los países pequeños y sus intentos por encontrar alternativas a la hegemonía del poder en países económicamente dominantes. Carolina Tisdall observa que de los artistas que participaban en otras partes de Documenta, sólo tres participaron en la programación FIU de Beuys: Nam June Paik, John Latham y Arnulf Rainer. Véase Tisdall, *Joseph Beuys*, Nueva York: Museo Solomon Guggenheim, 1979, p. 260.

¹⁴ Ver por ejemplo el resurgimiento del FIU en una serie de conferencias interdisciplinarias organizadas por Catherine David en Documenta 10 (100 Días-100 Invitados), y por Okwui Enwezor en el formato de una plataforma para 4 conferencias que precedieron Documenta 11, 2002.

¹⁵ Jan Verwoert, 'Class Action', *Frieze*, septiembre de 2006, pp. 150- 5.

¹⁶ Jan Verwoert, 'The Boss: On the Unresolved Question of Authority in Joseph Beuys' Oeuvre and Public Image' (Sobre el asunto no resuelto de la autoridad en la obra de Joseph Beuys y la imagen pública), *e-flux journal*, 1, diciembre de 2008, disponible en www.e-flux.com.

¹⁷ Lo más cercano al diálogo como arte fueron las "discusiones" estrechamente estructuradas, desmaterializadas, pero certificadas, de Ian Wilson a partir de 1976 y, en menor medida, de los salones de cerveza gratuita de Tom Marioni (1970-)

¹⁸ Beuys, entrevistado por Willoughby Sharp, en Lippard, *Six Years*, pp. 121- 2.

¹⁹ The Research Assessment Exercise (RAE) y Quality Assurance Audit (QAA) son dos sistemas centrales y muy onerosos de evaluación de las universidades del Reino Unido.

²⁰ Según observa Bruguera: "Algunos artistas en Cuba comenzaron a imaginar lo que se deseaba de ellos, de su arte. Complacer a extranjeros entrañaba otro tipo de proceso de compromiso social, así como otro tipo de censura." (Tania Bruguera, entrevistada por Tom Finkelpearl, en Finkelpearl (ed.), *Art as Social Cooperation* (El arte como cooperación social), de próxima aparición.)

²¹ La doble economía de Cuba significa que Bruguera podía explotar la disparidad entre la moneda nacional, los pesos convertibles cubanos (CUC) y los dólares estadounidenses. Un empleo de enseñanza oficial (en la Universidad de Chicago), por tanto, subvencionaba la enseñanza experimental como arte (en La Habana).

²² Por supuesto que me dejó estupefacta. Delahante había abortado, pero había habido amplio debate en la escuela sobre si la inseminación en realidad se había producido. La documentación de esta obra existe como registros hospitalarios, inaccesible incluso para la artista.

²³ El programa Kuitca es un programa independiente de estudios creado por el pintor argentino Guillermo Kuitca en 1991 para compensar la falta de cursos MFA en Buenos Aires.

²⁴ Bruguera, entrevista con Tom Finkenpearl.

²⁵ Para una reseña de esto, véase Claire Bishop, 'Speech Disorder' (Trastorno del habla), *Artforum*, verano de 2009, pp. 121- 2; además de la carta de Coco Fusco y mi respuesta, *Artforum*, octubre de 2009, pp. 38 and 40. Entre otras obras de la serie *El susurro de Tatlin* se cuentan un taller para hacer cócteles molotov en la Galería Juana Aizpuru en Madrid (*El susurro de Tatlin #3*, 2006) y pedir a policías montados que desplegaran su gama de técnicas de control de multitudes en Tate Modern (*El susurro de Tatlin #5*, 2008)