

Memorias 2015



**PROYECTO
EDUCATIVO**

NC-arte

ÍNDICE

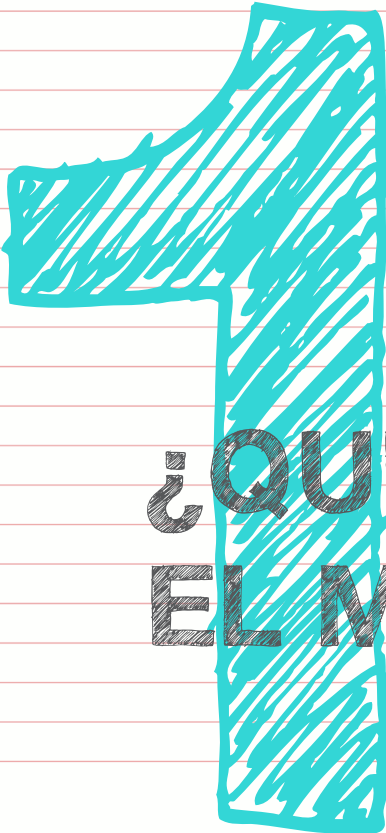
1 ¿QUÉ ES EL MICRO LAB?:

Curaduría y pedagogía: revisiones y posibilidades
por Claudia Segura y Caridad Botella

2 INVITADOS

3 DIÁLOGOS DISCONTINUOS

- No sé que soy
 - Educador, artista o curador
 - Reflexiones acerca de las experiencias formativas
 - Entre la curaduría y la investigación
- Procesos colectivos en la curaduría
- Espacios híbridos para la producción de conocimiento
 - Formación, historia y relatos en la educación
 - Entre utopía y desencanto, un espacio para la mediación
- Mediación, talleres y técnica
- La endogamia del arte contemporáneo
 - La mediación con un público expandido
- El afecto y los procesos de mediación
- Usuarios del museo, el público como programador de contenidos
- Mediación en contexto



**¿QUÉ ES
EL MICRO-LAB?**

Curaduría pedagógica: revisiones y posibilidades

Para comenzar a hilar una introducción acerca del Micro-lab 2015 que permita entenderlo y posicionarlo como un laboratorio que quiere reflexionar acerca de la práctica y la teoría de la curaduría pedagógica propongo empezar por revisar el trabajo realizado por el artista y educador Luis Camnitzer en la Bienal de Mercosur en 2006, como una arqueología de las prácticas y los temas que se trataron durante el Micro-lab. A raíz de la propuesta educativa desarrollada en la mencionada bienal, se trabajó, por primera vez en este tipo de evento, desde los intereses de la activación y aprendizaje del público, estimulando los procesos creativos del mismo. Por primera vez se tiene en cuenta la importancia de la continuidad de trabajo con la comunidad en el espacio de tiempo entre bienales, lo que implica la imbricación del evento en el tejido social de la ciudad. La curaduría pedagógica cuestiona, invierte e interconecta los roles institucionales, del artista, del público y de la educación misma. La idea de desarrollar un programa educativo como curaduría pedagógica cuestionó la identidad del artista y su rol en la sociedad, pero también la del espectador como generador de conocimiento; trasladó los procesos colectivos de aprendizaje al centro de atención y planteó la posibilidad de ver la educación artística como algo transversal a distintas disciplinas, involucrando al espectador como productor cultural partiendo de la experiencia personal y no de un discurso aprendido. Sin duda, lo más relevante de este formato es que obligó a replantear la posición institucional del arte y entender que los programas educativos ya no se entendían como apéndices de las muestras artísticas, sino que tomaban una posición autónoma y de liderazgo.

Estos tres ejes de cuestionamiento la identidad de la institución, de artistas, curadores y público; lo colectivo y el carácter transversal del arte contemporáneo, que se perfilaron hace una década como aspectos claves de un giro pedagógico propuesto desde el arte contemporáneo forman también los hilos conductores que recorren los talleres y las sesiones de los paneles realizadas durante el Micro-lab 2015. Para ello se invitó a los artistas y curadores internacionales Sofía Olascoaga (MX), Fito Conesa (ES), Erick Beltrán (MX), Miguel López (PE) y Julia Morandeira (ES). Compartieron palestra con los docentes Sandra Barrera (CO), Adriana Tobón (CO), María Teresa Devia (CO), Alejandro Sánchez (CO), Adriana Peláez (CO) que fueron seleccionados con base en una convocatoria de proyectos sobre la relación entre curaduría, arte y educación—. También se unieron María Villa (CO) —editora de la revista Errata— y los miembros del Proyecto Educativo de NC-arte Yuly Riaño (CO), Tatiana Benavides (CO) y Marcela Calderón (CO) junto a su directora y curadora Claudia Segura (ES). Microlab se desarrolló del 1 al 4 de octubre de 2015, días durante los cuales se generaron tres sesiones de panel, en el contexto de la feria de arte ARTBO, dentro del pabellón educativo Articularte. Estas sesiones se articularon alrededor de los siguientes temas: “Curaduría y pedagogía como territorio”, “Prácticas pedagógicas y de creación con artistas docentes”, “No sé que soy: educador, artista o curador” y “Mediación y curaduría pedagógica en el espacio independiente vs. institucional”. También se ofreció una jornada de talleres que ampliaron, desde la práctica, los temas tratados en los paneles. Estos fueron: “Pedagogía y curaduría” (por Fito Conesa), “Pedagogía, curaduría y prácticas en comunidad” (por Sofía Olascoaga), “Pedagogía, curaduría y

otras narrativas” (por Erick Beltrán) y “Pedagogía y curaduría con docentes” (por Yuly Riaño y Tatiana Benavides, Proyecto Educativo NC-arte).

Este laboratorio, lejos de querer definir lo que es la curaduría pedagógica, facilitó, en su primera versión, la escucha de múltiples voces y roles —presentados en estas memorias a través de fragmentos de conversaciones hilados a partir de una serie de temas — en torno a distintas prácticas artísticas y curatoriales que trabajan con o para el público como comunidad y colectividad activa. La intención fue problematizar los dos ejes tanto del arte y de la educación desde el prisma teórico y práctico. Además, para dimensionar la realidad de un cambio profundo en la educación, se tuvo en cuenta la presencia de docentes que hablaron de cómo el arte contemporáneo se introduce en las aulas para mediar todo tipo de contenidos de los que parte la obra de arte.

Desde las intersecciones de la curaduría, la práctica artística, la comunidad y la pedagogía, NC-arte abre una línea de investigación llevada a cabo como un laboratorio teórico-práctico, que posiciona a la institución como agente activo en el debate existente acerca de la relación entre curaduría, arte y educación. Micro-lab quiere salir del espacio cotidiano de NC-arte y debatir muchas de las preocupaciones que tenemos desde la institución a la hora de plantearnos cómo trabajar conjuntamente entre el equipo del Proyecto Expositivo y el Proyecto Educativo, además de pensar en cómo involucrar de una forma más profunda no solo a la comunidad que nos visita, sino a la que todavía no lo hace.

CLAUDIA SEGURA CAMPINS

Directora/Curadora jefe de NC-arte

CARIDAD BOTELLA LORENZO

Responsable Proyecto Educativo NC-arte



INVITADOS

ADRIANA PELÁEZ

Maestra en Artes Plásticas y Visuales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá, Academia Superior de Artes (ASAB), máster en Estética y Teoría del Arte Contemporáneo de la Universidad Autónoma de Barcelona. Ha participado en distintas exposiciones colectivamente en Bogotá y Barcelona. Participó en 2010 en la Feria Internacional de Arte de Bogotá (ARTBO), Museo Nacional de Colombia, en el Pabellón Infantil Corferias, con el proyecto *Identidad en obra*.

Formó parte del grupo de investigación pedagógica en la División Educativa del Museo Nacional de Colombia. Trabajó en 2008 para los talleres del proyecto *Poligrafías Miradas al grabado y a la gráfica contemporánea, Laboratorios de exploración y experimentación gráfica*. Su trabajo artístico gira alrededor de la investigación sobre la representación del sujeto contemporáneo a través del videoarte, la *performance* y la pintura. Desde la investigación ha centrado su estudio en problematizar los discursos de la crítica institucional.

ADRIANA TOBÓN

Ha sido docente universitaria y en secundaria, que es un espacio de diálogo indispensable en nuestro momento histórico. Sus temas de investigación rondan los estudios filosóficos e historiográficos del arte, la ciudad y la arquitectura. Ha creado programas de estudio y estrategias pedagógicas que permiten acercarse a los procesos de transformación y comunicación de los conocimientos, generando conexiones entre disciplinas y métodos y entre pedagogías y escrituras.

ALEJANDRO SÁNCHEZ

Estudió Artes Visuales en la Pontificia Universidad Javeriana y es magíster en Bellas Artes de la Universidad de Texas, en Austin. Artista activo que trabaja en fotografía y video. Participó en la exposición *Fotográfica Transversal* de la Galería el Museo de Bogotá, el pasado mes de septiembre. Ha diseñado proyectos de curaduría y pedagogía en el contexto del Gimnasio Campestre, en donde dirige el programa de Arte.

CLAUDIA SEGURA

Investigadora y curadora. Licenciada en Humanidades por la Universidad Pompeu Fabra, de Barcelona; máster en Teoría del Arte Contemporáneo en Goldsmiths University, Londres; colaboró en la Tate Modern en el departamento de Curaduría, en el Festival Loop, en la Fundación La Caixa, en el departamento de Cultura y Exposiciones; fue coordinadora de ADN Platform en Barcelona, comisaria externa de la Bienal de Mardin en Turquía, tutora de la Sala de Arte Joven de Barcelona, curadora de la Bienal de las Fronteras de México, así como profesora invitada de la Universidad Pompeu Fabra y de la Universidad de los Andes, de Bogotá. Actualmente es curadora y directora de NC-arte en Bogotá. Ha comisariado y co-comisariado varios proyectos en instituciones de México, Estambul, Oporto, Londres y España, así como escribe a menudo en prensa especializada y ha editado revistas entre las que figura *Florae*, de Flora ars+natura.

ERICK BELTRÁN

Mexicano. Vive y trabaja en Barcelona, España. Su trabajo nace de una constante investigación y reflexión acerca de los mecanismos estructurales de los sistemas de pensamiento. Habla específicamente de la relación de poder que existe entre los procesos de edición y las construcciones de discurso. A partir de diagramas, recopilación de información, archivos o inserciones en medios de comunicación, se acerca a la manera en que se definen, valúan, ordenan, clasifican, seleccionan, reproducen y distribuyen imágenes para crear discursos políticos, económicos y culturales en la sociedad contemporánea. De igual forma, se interesa en cómo la figura de la edición define nuestro mundo y las relaciones de fuerzas entre diversos grupos de personas.

FITO CONESA

Dirige y programa el espacio hábitat1418, coordinado conjuntamente con Macba y CCCB. Licenciado en Bellas Artes por la Universidad de Barcelona. Ha trabajado impartiendo talleres para el departamento educativo de la Fundación La

Caixa. Fue director de arte de la campaña “Santo Domingo Verde” y formó parte del equipo de la Sala d’Art Jove en 2012.

JULIA MORANDEIRA

Investigadora y comisaria independiente. Su trabajo lidió con cuestiones ligadas a la globalización y teoría decolonial, las políticas del cuerpo y de la imagen, y los dispositivos de producción cultural, así como su inscripción en tanto que lugares de producción de conocimiento. Es miembro de Declinación Magnética, un grupo de investigación artística que se interesa en la producción de imaginarios y estrategias decoloniales. Como investigadora, es miembro del grupo Península del MNCARS, y es profesora invitada en la universidad del País Vasco. Actualmente es comisaria residente en el Centro Cultural de España en Costa Rica, y en 2014-2015 lo fue en la fundación Kadist de París con el proyecto *Canibalia*. Es licenciada en Humanidades por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona, y tiene un máster en Teoría del Arte y Culturas Visuales por Goldsmiths College, Universidad en Londres.

MARÍA TERESA DEVIA

Su centro de interés es el arte. Nació en Honda y estudió en Bogotá, Barcelona y París. Es autora de textos para comprender y aplicar las artes, que han sido publicados por las editoriales Norma y Pearson; participó en la Maleta Didáctica de la colección de Arte del Banco de la Republica. Enseña a niños, jóvenes y maestros, procurando que el arte se involucre en su vida cotidiana. Le interesan las prácticas colaborativas en la pedagogía.

MARÍA VILLA

Pregrado y maestría en Filosofía en la Universidad Nacional. Ha sido editora y coordinadora editorial de publicaciones culturales, investigativas y pedagógicas con diversas entidades. Consultora para programas de fomento y de escrituras creativas del Ministerio de Cultura e investigadora de cultura ciudadana y con

Corpovisionarios. Coordinó el área de formación e investigación de la Gerencia de Artes Plásticas y Visuales de Idartes en la Galería Santa Fe, en 2012 realizó el diseño pedagógico e implementación del pabellón educativo de ARTBO, en 2013 del primer Laboratorio de Investigación en mediación del arte (Idartes), proyecto por el que recibió la Beca del New School of Public Engagement, Observatorio de Latinoamérica (2013, Nueva York).

MIGUEL LÓPEZ

Escritor, investigador y curador en jefe de TEOR/ética y Lado V, San José, Costa Rica. Su trabajo investiga dinámicas colaborativas y transformaciones en los modos de entender y hacer política en América Latina en décadas recientes, así como rearticulaciones transfeministas de la historia desde una perspectiva del sur. Sus textos han sido publicados en revistas como *Afterall*, *Ramona*, *E-flux Journal*, *Art in America*, *Art Journal*, *Journal of Visual Culture*, entre otros. Recientemente curó la sección “Dios es marica” para la edición 31 de la Bienal de São Paulo, en 2015. Entre sus exposiciones destaca *Perder la forma humana*. Una imagen sísmica de los años ochenta en América Latina (con Red Conceptualismos del Sur, Museo Reina Sofía, 2012). Entre sus recientes libros editados destacan *Teresa Burga. Estructuras de aire* (junto a Agustín Pérez Rubio, Malba, 2015); *Sergio Zevallos. La muerte obscena*. Dibujos 1982-1987 (2015); y *Giuseppe Campuzano. Saturday Night Thriller y otros escritos, 1998-2013* (2013). Es cofundador del espacio independiente Bisagra, Lima, Perú.

SANDRA BARRERA

Como gestora cultural fue miembro fundador y coordinadora de ArteLab, laboratorio de artes electrónicas y creadora del Salón Maestro. Como pintora ha expuesto en espacios como ARTBO 2001, la Galería El Museo, la Galería Casa Cuadrada, la sala Artecámara y en el Salón Regional de Artistas 2007, entre otros. Tiene 13 años de experiencia docente y actualmente es directora del Centro de Estudios Artísticos del Gimnasio Campestre.

SOFÍA OLASCOAGA

Enfoca su trabajo en la activación de plataformas artísticas para el pensamiento crítico, el trabajo colectivo y la construcción de conocimiento, como curadora educativa y a veces también como artista visual. Realizó estudios curatoriales en el Programa de Estudios Independientes del Whitney Museum of American Art (NY) y la Licenciatura en Artes Plásticas por la Escuela Nacional de Pintura, Escultura y Grabado La Esmeralda (MX).

Fue investigadora residente en Independent Curators International (2011-2012) en Nueva York y fungió como directora de Clínicas en edición X de SITAC en México. Fue coordinadora Educativa y de programas públicos del Museo de Arte Carrillo Gil (2007-2010), donde fundó Estudio Abierto, plataforma dedicada a la programación espacio y relación con visitantes del museo. Su práctica reciente está enfocada a procesos de investigación en torno a nociones de comunidad a través del proyecto *Entre utopía y desencanto*. Fue curadora académica del MUAC-UNAM, donde coordinó el programa Campus Expandido 2014-2015.

Es co-curadora de la edición 32 de la Bienal de São Paulo, que inauguró en septiembre de 2016.

PROYECTO EDUCATIVO NC-arte

Grupo conformado por artistas formadores que trabajan de forma colaborativa desarrollando programas en torno a la relación entre arte y educación, y abriendo espacios de continua reflexión sobre la obra y el público.

CARIDAD BOTELLA (Responsable)

(Madrid, 1977) es la Responsable del Proyecto Educativo de NC-arte, espacio cultural y educativo con un enfoque especial en prácticas de mediación experimental. Caridad es licenciada en Historia del Arte (Universidad Complutense de Madrid), y magister en Museología (Reinwardt Academy de Amsterdam) y en Estudios Fílmicos (Universiteit van Amsterdam). Caridad ha trabajado como directora de la galería Witzenhausen de Ámsterdam y contribuye con varias publicaciones internacionales como *Artpulse* y *Artnexus*.

YULY RIAÑO (Coordinadora)

Artista, educadora e investigadora. Maestra en Artes Plásticas y Visuales de la Academia Superior de Artes de Bogotá. Actualmente cursa la Maestría de Educación Artística de la Universidad Nacional de Colombia. Desde el 2013 coordina el Proyecto Educativo de NC-arte, donde ha liderado la gestación y desarrollo de los programas pedagógicos y los laboratorios de pensamiento creativo y curaduría pedagógica que actualmente se realizan allí. Entre 2009 y 2013 fue artista residente en los Centros aeioTU para la primera infancia en Suba, Sopó, Nogal y Parque Nogal en Colombia. Desde el 2016 hace parte del Colectivo Invisible, como co-curadora y formadora. Co-fundadora

del Festival Latinoamericano de Arte Multimedial *ALTERÓPTICA*. Ha colaborado con instituciones como, MAC (Museo de Arte Contemporáneo de Bogotá), MAMM (Museo de Arte Moderno de Medellín), Cámara y Comercio de Bogotá y el Ministerio de Cultura de Colombia.

TATIANA BENAVIDES (Asistente)

Artista Plástica de la universidad Jorge Tadeo Lozano. Se interesa por el desarrollo de procesos de creación colectiva y la configuración de espacios de trabajo para la producción de conocimiento a partir de la palabra y el afecto. Desde el 2012 ha estado vinculada con proyectos pedagógicos y de mediación dentro de espacios expositivos. Actualmente trabaja como asistente en el Proyecto Educativo de NC-arte.

JUANIKO MORENO (Mediador)

Maestro en Artes Plásticas de la Universidad Nacional y mediador del Proyecto Educativo de NC-arte. Dentro de su experiencia se encuentra la mediación en espacios como museos y exposiciones temporales. Su interés se encuentra alrededor de encontrar maneras de vincular el proceso artístico, curaduría y pedagogía dentro y fuera de espacios expositivos.

MARCELA CALDERÓN (Mediadora)

Maestra en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia, fue mediadora del Proyecto Educativo de NC-arte entre 2015 y 2016. Entre sus intereses ha estado entender la práctica artística como un medio de aprendizaje complejo de diversos tipos y niveles de conocimiento, por lo cual ha desarrollado varios proyectos de producción, curaduría, pedagogía, y gestión cultural partiendo de dicha premisa.





**FRAGMENTOS
Y DIÁLOGOS
DISCONTINUOS**

Fragmentos y diálogos discontinuos

La recopilación de textos en esta sección es un intento por rescatar parte de las discusiones que se llevaron a cabo durante los paneles del Micro-lab. Las conversaciones y preguntas entre invitados, asistentes y artistas trataron temas relacionados con la curaduría y la pedagogía: sus maneras de manifestarse en diferentes espacios, tanto artísticos como pedagógicos, y los tipos de mediación que pueden llevarse a cabo en dichos contextos.

El relato de esta sección ha sido planteado apelando al concepto de memoria, entendido como la capacidad de recordar una imagen o conjunto de sucesos. Sin embargo, y en una apuesta por acercarse al término desde una mirada más humana, entendemos que en el ejercicio de reconstruir los hechos pasados, los recuerdos surgen de manera fragmentada y discontinua. Este aspecto nos ha permitido jugar con la posibilidad de configurar una nueva experiencia que permita interpretar lo sucedido durante el Micro-lab desde otras miradas y lecturas, permitiendo al mismo lector reconstruir y configurar sus propias relaciones.



**No sé que
soy**



- No sé que soy, me interesa el arte pero no me veo en un taller, me interesan los procesos educativos pero no quiero ser educadora (...)

De una manera muy directa este amigo me contestó:

- Creo que cuando uno identifica que hay muchas cosas que te gustan en la vida, el problema no es elegir cuál vas a hacer, sino cómo crear una forma que te permita combinar esos intereses en una manera de hacer propia.



Fragmento de la conversación

con **SOFÍA OLASCOAGA**

¿Educador, artista o curador?

- **MARÍA VILLA:** Cuando a uno le preguntan ¿qué es?, pues yo francamente ya no sé qué contestar, porque aunque no soy curadora ni he tenido oportunidad de curar directamente exposiciones, estoy en diálogo constante con los artistas que toman decisiones acerca de cómo colgar su obra o de qué quieren que suceda allí. Me meto a discutir con ellos sobre cómo lograr que esa interacción con el público realmente ayude a que el mensaje cruce al otro lado, teniendo en cuenta que todo el tiempo desde luego estoy directamente trabajando con el público, que engloba desde niños pequeños hasta gente especializada del campo, con quienes tengo que poder lograr una conversación significativa, ya sea con los niños como con el público especializado, con cualquiera de ellos, y ahí aparece el rol del educador.

- **FITO CONESA:** Si tuviera que definirme, seguramente lo primero que diría sería artista —o bailarín de platea—, lo cual es importante en este caso porque soy un artista que dirige un proyecto vinculado a un departamento pedagógico de un museo. Mi papel es hacer de puente entre el espacio, los adolescentes, las posibilidades o lo que pueden ofrecer el museo y la propia ciudad.

Una reflexión acerca de las experiencias formativas

- **SOFÍA OLASCOAGA:** Esa idea de “no sé qué soy: artista, curador o educador” es algo que traigo presente, porque en las últimas ocasiones me dijeron: “Bueno, lo que ella hace en realidad es como raro, entonces mejor que ella explique cómo se autodefine, porque es una mezcla rara”, entonces me quedé pensando que en realidad, cuando vi el título lo entendí como una invitación a hacer una reflexión, un poco personal, de algunas experiencias formativas bien importantes.

La primera parte que recordé es que en algún momento, muy temprano en mi formación universitaria, estuve inscrita en cinco carreras distintas —me salí de todas menos de la de Arte y la de Sociología— y esto tenía que ver con que en ese momento en México había pocas carreras universitarias o planes dentro de arte y humanidades que plantearan procesos más interdisciplinarios o donde hubiera diálogo entre diferentes campos del conocimiento. Entonces uno o era artista o era sociólogo, pero no había estudios culturales ni nada parecido. En general era muy buena alumna y mis cambios no eran una cosa de salirse de las carreras, sino de encontrar la combinación de prácticas y de líneas de pensamiento o de formación que respondiera a eso que yo pensaba que se podía hacer.

Después, en la escuela de arte en una plática de pasillo, un artista y amigo —justo estaba yo en pleno conflicto del “no sé que soy”, me interesa el arte pero no me veo en un taller, me interesan los procesos educativos pero no quiero ser educadora—, de una manera muy directa me dijo: “Mira, creo que cuando uno identifica que hay muchas cosas que te gustan en la vida el problema no es

elegir cuál vas a hacer, sino cómo crear una forma que te permita combinar esos intereses en una manera de hacer propia”.

La segunda parte tiene que ver con otra experiencia que para mí representa un momento de quiebre que surgió al encontrarme con otros compañeros en el contexto de una escuela de arte muy potente por la práctica artística activa que los maestros —los artistas que estaban dando clase— llevaban y que compartían de manera muy intensa con los alumnos, pero que, por otro lado, estaba inscrita en una estructura institucional y escolar sostenida con palillos. Una vez pasado el vértigo de la crisis existencial, surgió un espacio de conversación con otros compañeros en la misma crisis que permitió generar experiencias autogestionadas de autoformación y diálogo con otros, generando grupos de estudio, donde se trataba de habitar un taller en el que varios tenían sus espacios de trabajo: entonces el jueves era el día de crisis de los pintores, el viernes teníamos un club de películas de Almodóvar, el sábado pues había fiesta, el domingo platicábamos los que teníamos intereses en ciertos textos... Y así una cosa que estaba muy ligada a ese espacio dotado de una falta de estructura, también permitía la posibilidad de organizar con otros espacios autogenerados de aprendizaje.

Así que el “no sé que soy” no tiene que ver con una definición ontológica tal cual, pero sí con el contexto en el que nos estamos reconociendo. Creo que hay una parte que tiene una doble cara y tiene que ver con las lagunas que tiende a haber en la formación académica —en las carreras en las que estamos implicados— y con esos vacíos que al mismo tiempo plantean la posibilidad de generar nuestras propias búsquedas y herramientas.

También creo que tenemos una relación esquizofrénica con lo que leemos como escena, por ejemplo, del arte contemporáneo

internacional, con modelos de profesionalización que están — la mayoría de las veces— generados desde lugares y centros culturales, económicos, institucionales, académicos, donde existen las condiciones para ser especialistas académicos en un tema en específico y también donde las instituciones del arte y de la cultura tienen en sus propios organigramas los lugares del especialista. En cambio, también como dos caras de la misma moneda, en contextos donde ese lugar institucional es mucho más poroso, inestable, y a veces austero, en el que quienes nos movemos lo hacemos desde el deseo, desde la creación y desde el interés en los espacios del arte y de la cultura, muchas veces respondemos a lo que toca hacer en el momento y en el proyecto específico. Entonces este hecho tiene menos que ver con definirnos desde una perspectiva de especialización profesional que tiene una contraparte real en la institución y en la academia, desde la necesidad de editar una revista, participar como curador en un museo, generar la propia práctica que en realidad le apunta mucho más a un tipo de aprendizaje, para dejar de lado reproducir las etiquetas de curador, educador o artista.

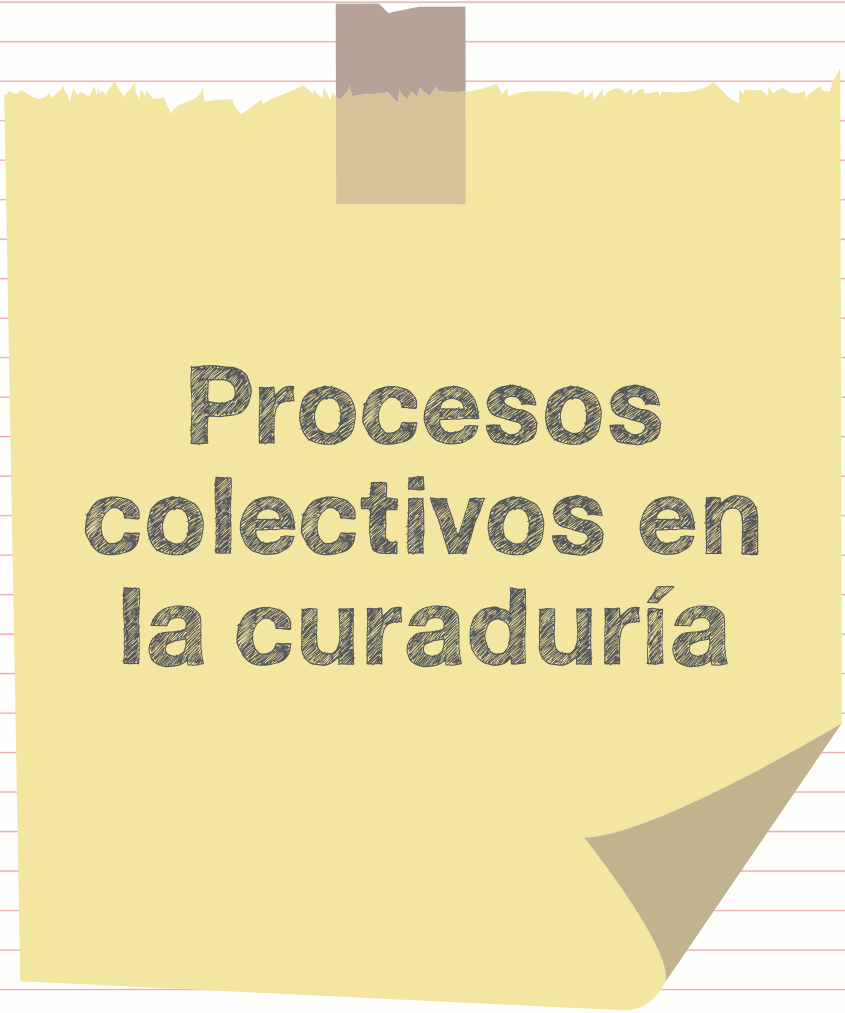
Por otra parte, algunas veces existe la posibilidad de hacer un proyecto y de participar en él como curador, entonces es bueno aclarar las expectativas antes de aceptar. Otras veces resulta que es como artista, otras veces desde una posición educativa y creo que la posibilidad de dialogar de manera transversal con esos que supuestamente son límites profesionales del campo en el que nos movemos abre nuevas formas de diálogo que no se reproducen como ciertas fórmulas específicas de especialización.

- **MIGUEL LÓPEZ:** Mi relación con la institución ha cambiado a lo largo del tiempo y yo diría que inicialmente fue un poco conflictiva, de hecho no terminé la universidad —me expulsaron—, y en gran

parte he estado construyendo espacios de autoaprendizaje, también porque no hay un aparato de historia del arte o de crítica en Perú a nivel universitario, es absolutamente endeble y vacío, es una cosa que está en proceso. Claro, eso te fuerza también a construir espacios de aprendizaje, por ejemplo, si yo quiero saber sobre videoarte y no hay un solo lugar donde pueda aprenderlo, pues la solución es construir una plataforma para invitar gente y discutir públicamente sobre lo que significa. Así se puede aprender en colectivo y no hay que esperar que el conocimiento venga de una transferencia vertical y menos aún sometándose a todos estos protocolos que la academia habitualmente tiene. Protocolos de poder en los cuales uno tiene que subir determinados escalones y cumplir con determinados ritos para tener capacidad de enunciación, tener un tipo de agencia en cómo se produce el conocimiento o cómo se distribuye. Todo esto es una cosa de la que, digamos, felizmente me escapé, pero claro, eso también hizo que mi relación con la institución fuera un poco conflictiva al inicio. Pero ahora, estando dentro

Entre la curaduría y la investigación

- **JULIA MORANDEIRA:** Yo siempre me defino como investigadora-comisaria, porque realmente son dos facetas de mi práctica que están en constante retroalimentación. Además, también ejerzo de profesora en la universidad, que en diferentes contextos son esferas distintas que no existen la una sin la otra. De alguna manera, sí que creo que para mí ha sido importante el poder entender cómo saber movilizar ciertas preocupaciones, pero también ciertas metodologías propias, no solamente de la investigación sino también de la docencia dentro de la curaduría y cómo eso puede impactar o redefinir ciertas posiciones sucesivas dentro de nuestro trabajo, entendiendo la curaduría también como diferentes formas de producir conocimiento.



**Procesos
colectivos en
la curaduría**



Lo colectivo en la curaduría pasa por abrir procesos de co-creación que pongan al público en el rol de creadores y productores de contenido. Esto siempre implica la detonación de procesos de aprendizaje más profundos y horizontales que cuando el discurso es asumido como absoluto desde lo que dice el experto.



EQUIPO PROYECTO EDUCATIVO NC-ARTE

Procesos colectivos en la curaduría

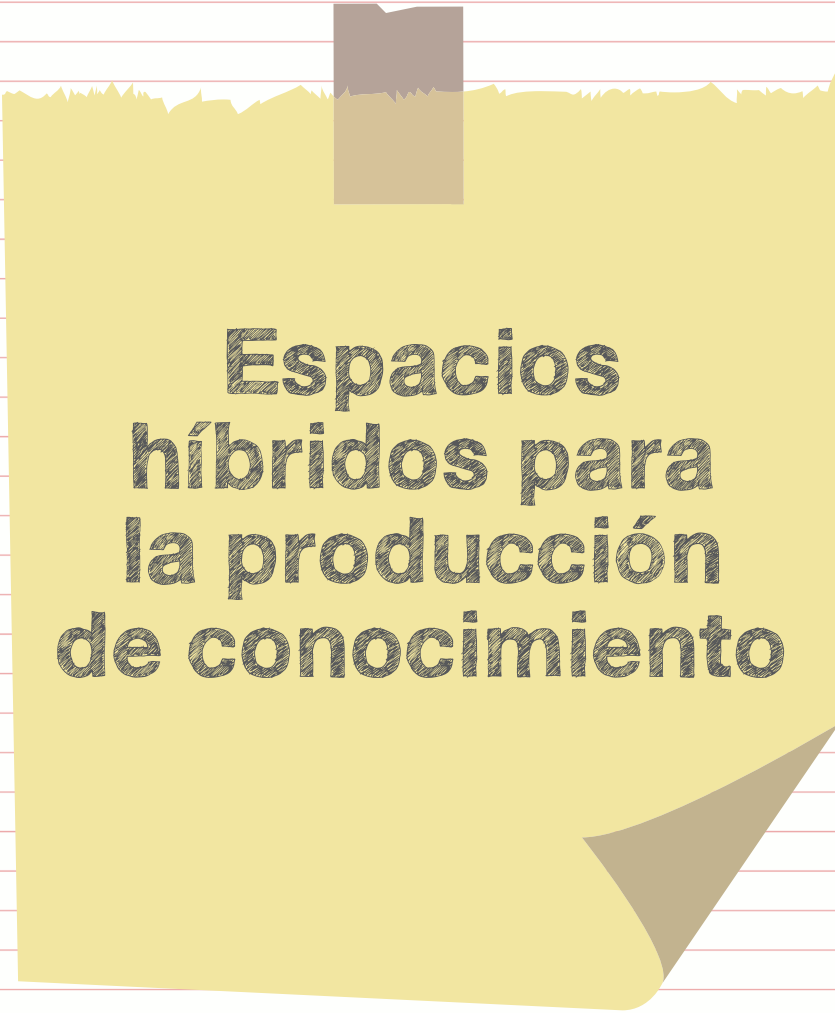
- **MIGUEL LÓPEZ** : Gran parte de los trabajos que he hecho han sido colectivos y eso me parece interesante en tanto es una especie de interpelación directa a un modelo curatorial que está muy instalado actualmente y el cual, creo, es más rentable para los modelos neoliberales de producción de legitimidad y de visibilidad de la figura del curador autónomo, del curador como creador que produce de manera solitaria y que también construye esta especie de capital simbólico que acumula. Me parece interesante pensar desde un lugar distinto. Pensar la curaduría como un lugar de investigación colectiva y como un espacio que está replanteando las maneras en las cuales aquel conocimiento que se produce tiene una participación en el ámbito público. Creo que eso también está vinculado a varios colectivos en los cuales he trabajado. Hacer proyectos editoriales, por ejemplo, implica siempre un trabajo colectivo, un trabajo en el que participan muchas personas por ser parte de espacios independientes, de fundar proyectos, plataformas de trabajo o de investigación. Creo que eso también genera una serie de preguntas interesantes en torno a qué tiempo de inscripción puede tener el trabajo curatorial en un contexto específico.

- **JULIA MORANDEIRA**: La exposición siempre es una enunciación colectiva, la idea de una sola voz, la autoridad del comisario, creo que es una premisa que puede ser bastante cuestionada. Para explicarles de una manera más completa, pongo el ejemplo de un colectivo del que formo parte que se llama Declinación Magnética. Somos ocho amigos que empezamos a trabajar juntos hace unos tres años, movidos por diferentes preocupaciones. Nos conocíamos entre nosotros con diferentes lazos de amistad, pero de repente hubo un deseo de empezar a trabajar juntos, y no por obligación.

En realidad, teníamos varias preocupaciones en torno a los tipos de estructuras de poder dentro de todo lo que tiene que ver con la producción de historia, de discurso y la producción de las instituciones en España, más específicamente en Madrid, porque era un momento en el que todos vivíamos ahí y que nos encontramos en el marco de una investigación que se llamaba *Estéticas y conocimientos decoloniales*. Fue un absoluto fracaso como grupo, pero se concretó esa urgencia de trabajar juntos.

Todos, de hecho, participamos dentro del mundo de la cultura y del arte, pero cada uno desde diferentes posiciones: comisarios, educadores, gente que se dedica más a las escénicas y al mundo de la *performance* pero que, sobre todo, también son artistas.

Es decir, cada uno aporta algún tipo de posición o de metodología más específica, lo que es muy interesante a la hora de ponerse a trabajar juntos, y más aún cuando todo empieza a diluir para transformarse en otra cosa. O sea, nosotros en Declinación Magnética asumimos todos los roles, todo el mundo asume varios roles (bueno no todo el mundo al mismo tiempo, no es una cosa de homogeneizar), pero sí de intercambiar los roles de productor, organizador, comisario, artista, comunicador, etcétera.



**Espacios
híbridos para
la producción
de conocimiento**



[...] Volver a las preguntas básicas y pensar cómo es que podemos reorganizar y repensar esos espacios de encuentro, estar muy atentos a cuáles son las lógicas, los rituales o los formatos que reproducimos muchas veces sin preguntarnos cómo se construyeron esas estructuras, qué fin tienen y si podríamos desde esa perspectiva autónoma reorganizar esos espacios de encuentro como parte de un aprendizaje y de un recurso público que es la experiencia y las herramientas que podemos compartir entre quienes tenemos campos en común.



*Fragmento de la conversación
con **SOFÍA OLASCOAGA***

Espacios híbridos para la producción de conocimiento

- **SOFÍA OLASCOAGA:** Hay un autor que escribió desde los años setenta en varios lugares sobre la posibilidad de desescolarizar la imaginación y pensar en el aprendizaje fuera del tipo de estructuras institucionalizadas que vamos incorporando desde la escuela. Es el filósofo austriaco Iván Illich, que en un libro posterior, un ensayo más chico, habla de las profesiones deshabilitantes y de la profesión —él hace un recorrido de las profesiones— y problematiza cómo a partir de los años ochenta la figura del profesionista se acerca más a la del mánager, a alguien que administra la relación con otros, no tanto o no necesariamente la ampliación de un campo de conocimiento, es decir el lugar de mediador entre una institución y un consumidor del servicio de esa institución, que tiene una función en una estructura económica, institucional, social, más amplia. Creo que esa crítica ayuda a pensar de qué manera ese lugar en el que nosotros mediamos procesos de aprendizaje e intercambio se relaciona con una metodología más amplia y también de qué manera permitimos abrir, circular o cuestionar ciertas lógicas, que normalmente se reproducen casi por inercia, no son cuestionadas y sí podemos inventar otras maneras de dialogar y de encontrarnos.

Formación, historia y relatos en la educación

- **JULIA MORANDEIRA:** Es importante partir de la idea de hibridar o de movilizar metodologías que vienen de otros campos, como en el caso de Silvia Tallas, quien trabaja siempre desde la investigación y el cuerpo y con quien planteamos el proyecto *Margen de error*. El proyecto se inició cuando estábamos comenzando como grupo de investigación (*Estéticas y conocimientos decoloniales*), el cual acabó siendo un fracaso organizativo por varias razones. Muchos de nosotros estamos implicados en la educación, es decir, sí que es cierto que en España también con la precariedad estructural en todo el sector cultural, la educación es un lugar donde muchos encontramos trabajos estables en estos campos y también es un espacio donde estamos todo el tiempo siendo expuestos.

La primera pregunta que trabajamos (en parte, porque estábamos en ese momento de cómo decolonizar el conocimiento en las instituciones, sobre todo en las narrativas nacionales) se refería a cómo se sigue al día de hoy perpetuando los relatos sobre el “descubrimiento” de América en la educación española.

Básicamente lo que hicimos durante todo un verano fue trabajar en lo que sería la deconstrucción de una clase tradicional de Historia en España. Trabajamos mucho con los libros de texto como el soporte material que estructura la clase, pero también como el objeto que vincula todas estas narrativas. Entendiendo que los libros de texto son las puntas de lanza de lo que es la gran economía de las casas editoriales en España, y en todo el espacio iberoamericano empresarial, porque casas como Santillana o Anaya producen los libros en España y luego se exportan a todo el mundo hispanoparlante. Entonces se presentaron armas ideológicas extremadamente importantes como para atacar, deconstruir y trabajar con ellas.

Lo que hicimos fue diseñar cinco tipos de dinámicas, y luego las trabajamos con un grupo de unos veinte alumnos que iban de los doce hasta los veintiocho años. Accedimos a estos alumnos a través de un casting. Hicimos circular diferentes anuncios en diferentes institutos, y aunque iba a ser una experiencia digamos que “con herramientas pedagógicas”, también era una experiencia claramente artística, y eso lo teníamos muy claro. No queríamos instaurar modelos de emancipación pedagógica, es decir, trabajamos desde la pedagogía para revelar ciertas posiciones, ciertos imaginarios que se generan en España.

Estos ejercicios se dividían en varios campos: uno era actores/alumnos de instituto que no sabían a lo que se iban a enfrentar; otros estaban mucho más dirigidos a apuntar, remover o a hacer emerger este inconsciente que tenían sobre la historia, la producción de esta, los relatos, la colonización española, etcétera, y otros tenían una base mucho más performática y trabajaban más en una puesta en escena de ciertas imágenes a través del cuerpo, para generar nuevas poéticas que redefinieran esos imaginarios que estaban establecidos. La experiencia fue bastante interesante, al fin y al cabo lo que hacía era eso, desestabilizar las formas de producción de la historia, como entrar en esa complicidad de la difusión de la estructura educativa en España y, sobre todo, cómo se pueden desestabilizar o introducir nuevos elementos de disenso o de ruptura en estas narrativas y en estas imágenes que produce la educación.

Entre utopía y desencanto


Un espacio para la mediación

- **SOFÍA OLASCOAGA:** *Entre utopía y desencanto* es el proyecto en que he venido trabajando estos años, el cual es una exploración de la historia de la ciudad de Cuernavaca, que está muy cercana a la Ciudad de México, a ochenta kilómetros. Es un lugar que por su buen clima, sus jardines y su cercanía a los recursos culturales y económicos de la capital del país permitió la gestación, para la generación, particularmente entre los años cincuenta y los ochenta, de varios laboratorios y modelos alternativos de prácticas e iniciativas para repensar ese sentido de comunidad y de colectividad desde la educación, la relación con la cultura y los procesos de autoorganización en comunidades respecto a la alimentación, el trabajo y la agricultura, muy ligados a un momento que atravesó América Latina en muchas líneas desde la Teología de la Liberación, pero también la pedagogía crítica. Esto tuvo que ver con esos años setenta antes y durante diferentes dictaduras en países de América Latina, donde hubo un impulso, de una especie de planteamiento utópico de repensar esos modelos de espacio y de relación con los otros.

Para mí, el espacio de mediación más importante se materializó cuando invité a otros compañeros artistas, educadores y psicoanalistas a conocer esta historia, que en realidad se conoce muy poco, para idear cómo dialogar con las personas que siguen vivas, que pueden hablar y compartir su experiencia, cómo leer y discutir textos al respecto, y después de un año y medio de varios encuentros a puerta cerrada, muy intensivos, entre treinta y siete artistas y educadores planteamos una especie de pequeño festival en la misma ciudad de Cuernavaca, para dialogar desde

la música, la danza, el teatro y diferentes propuestas de diálogo o gestos que se relacionaban con esa memoria, pero también con el circuito público de esa ciudad.

Para cerrar, creo que una de las cosas que más me ha marcado en mi práctica combinada —rara— es la necesidad de volver a las preguntas básicas y pensar cómo es que podemos reorganizar y repensar esos espacios de encuentro, estar muy atentos a cuáles son las lógicas, los rituales o los formatos que reproducimos muchas veces sin preguntarnos cómo se construyeron esas estructuras, qué fin tienen y si podríamos desde esa perspectiva autónoma reorganizar esos espacios de encuentro como parte de un aprendizaje y de un recurso público que es la experiencia y



**Mediación,
talleres y técnica**



El mediador tiene que ser capaz de convocar un diálogo cruzado, lleno de conflictos. En ese sentido es que yo hablo de una estrategia de guerrilla, y es que tenemos que sacar el conflicto a flote. Ahí es donde la obra saca todo su potencial o donde un artista se convierte en un ser humano y deja de ser una figura enmarcada en dorado.

Lo que a mí me parece más interesante de estas estrategias es cómo puede uno activar ese diálogo, y ahí la complicidad es fundamental porque nos olvidamos de que hay una sola verdad sobre la obra, eso es lo primero que sucede.



*Fragmento de la conversación
con **MARÍA VILLA***

Mediación, talleres y técnica

- **MARÍA VILLA:** Algo a lo que siempre vuelvo es esta tensión que hay entre, por un lado, la educación artística que tienes en el colegio, basada en técnicas como “exprésate, exprésate en la mitad de la nada”, sin ningún punto de partida —los talleres se convierten en nada concreto— y, por el otro, el papel que juegan un montón de clichés, porque no hay un punto de partida interesante para trabajar, de la misma manera que hay espacios de participación en las exposiciones y se le dice a la gente que participe, entonces se encuentra uno con que la gente escribe: “Amo a Jenny. Muy bonito todo”... Vuelven y escriben lo mismo que escribirían en la puerta de un baño público, mensajes de odio o qué sé yo.

Cuando hablo de los talleres aspiro a que sean espacios críticos, es decir, un tipo de taller en el que está sucediendo algo de verdad valioso, pero la tendencia es “dame un taller de una técnica, enséñame algo que ya está escrito y yo lo aprendo y lo reproduzco”, cuando lo que es importante de trabajar con adolescentes es que tienen un montón de técnica y seguramente tienen un montón de intereses para desarrollar y por ahí arrancas. Pero lo que es lindo es cómo en un momento dado tienes un mediador, un líder de ese proceso que va más allá de enseñar una técnica. Lo que a mí me ha parecido en mi conocimiento de estos espacios es que esa es tristemente la excepción y no la regla.

- **FITO CONESA:** Yo quería comentar una cosa: ahora que hablabas del taller como un devenir en manualidad o algo así, creo que el taller tiene que ver con el enfoque, ya que es realmente un espacio de pensamiento crítico. De hecho, en el proyecto, aunque trabajo con adolescentes, sí hablo de talleres, pero en realidad

un taller puede ser un encuentro con alguien, en el que se tratan temáticas que generan opinión desde la libertad. Es importante en ese sentido hablar tanto en términos de arquitectura o estructura como de hecatombe o derribo.

Por otra parte, creo que el aprendizaje en la técnica lo derivó directamente a una escuela profesional, quiero decir, que nunca hemos hecho un taller de edición de video, quien quiera aprender a editar video, que aprenda por YouTube con un tutorial. Lo que quiero decir es que esta situación a veces se da, si es verdad que los chicos o en un taller te ponen: “Quiero aprender... no sé qué”, vale, pero hay formas.

- **CLAUDIA SEGURA:** Totalmente de acuerdo con lo que decís, pero también hay espacios que se pueden compartir, en los que una persona de ese grupo pueda enseñar algo a los demás y que otra persona de ese grupo luego pueda enseñar otra cosa, algo que creo sucede también en el proyecto *Entre utopía y desencanto*. Esa idea de que el rol del que enseña es moldeable y que en el proceso de aprendizaje ya no importa lo que se enseña sino lo que puede ocurrir en ese intercambio. O sea, estoy totalmente de acuerdo con el tutorial, pero creo que dentro de la práctica también se puede derivar.

- **ADRIANA TOBÓN:** En nuestro caso, por ejemplo, quitarnos ese título autoritario del que sabe ha sido fundamental, como cuando vienen nuestros estudiantes y nos preguntan: “María Teresa, ¿cómo hago esto?”. Y María Teresa les contesta: “No sé”. Justo ese “no sé” significa “hágale, mire todo lo que hay en el taller, está lleno de cosas, experimente”. “Adriana ¿cómo escribo esto?” “Hmm... hagámosle, pensémoslo”. Y pensemos también la escritura, no solamente como una cosa instrumental, algo que sirve para representar, sino para expresar, para pensar el mundo.

Ha sido muy importante para nosotros que en el ejercicio libre del taller nos permitimos pensar políticamente, es decir, a mí, por ejemplo, me lleva a pensar en el hecho de que si este chico algún día se enfrenta a una situación, a él o a ella le han enseñado que las cosas se hacen de tal forma u otra, pero nosotros aquí les enseñamos que para cada situación hay una respuesta distinta, para cada situación hay que pensar de una manera diferente, y eso será lo mismo que vayan a vivir. Eso es política, eso es un acto performativo, es construcción de sociedad y de comunidad. Digamos que para nosotras en el taller es muy importante el juego de los afectos, de las emociones, lo que está puesto allí, más que el hacer o el terminar un producto, puesto que muchos de ellos son efímeros o su valor no está definido por lo terminado sino por el proceso. Ellos [los estudiantes] nos ven también como dos personas diferentes, de dos ramas completamente distintas del conocimiento, interactuando efectivamente. Y con ellos lo hacemos igual, ellos son los que proponen el taller. Nosotras sí tenemos un programa diseñado al comienzo del año, somos muy juiciosas, pero todo sale distinto y eso sí es el azar, las decisiones que ellos toman, como “oiga, es que últimamente está pasando tal cosa y me gustaría que investigáramos sobre esto”. “Hagámoslo, de una”. Entonces el proyecto se va cambiando y no lo decidimos nosotras.



**La endogamia
del arte
contemporáneo**

“

¿Entonces si usted no estudió arte o algo parecido nunca va a entender lo que se está tratando de proponer? Ahí se rompe esa idea romántica de que el arte contemporáneo pretende ser muy democrático, abierto e inclusivo. Muchas veces ocurre lo contrario. Entonces la gente deja de asistir, pierde el interés en el arte contemporáneo porque no maneja ciertos códigos para poderlo entender.

”

Fragmento de la conversación

con **SANDRA BARRERA**

La endogamia del arte contemporáneo

- **SANDRA BARRERA:** Una problemática que siempre me da vueltas en la cabeza es que considero que todas las prácticas artísticas contemporáneas, siendo muy interesantes para nosotros los que de alguna manera estamos en el medio como productores, o como mediadores, o metidos en la parte teórica, o lo que sea, las entendemos porque se convierten en una conversación entre nosotros, entendemos las dinámicas y les damos un valor. Pero comprendo muy bien el lugar del público general no especializado, que tiene una resistencia profunda frente al arte contemporáneo porque no tiene los medios para entenderlo, porque el arte contemporáneo, basándose muchas veces en experiencias que detonan formas diferentes de pensar, se sigue mostrando casi como una imagen. Pienso que de parte de muchas instituciones oficiales —tipo museo— hace falta también un desarrollo más fuerte en lo pedagógico para guiar a esos espectadores no especializados, para que el impacto realmente sea mayor y no se convierta en una cosa totalmente endogámica que no sale de nosotros. Entonces, ¿si usted no estudió Arte o algo parecido, nunca va a entender lo que se está tratando de proponer? Ahí se rompe esa idea romántica de que el arte contemporáneo pretende ser muy democrático, abierto e inclusivo. Muchas veces ocurre lo contrario. Entonces la gente deja de asistir, pierde el interés en el arte contemporáneo porque no maneja ciertos códigos para poderlo entender. [...] No sé de qué manera este tipo de instituciones [los museos] tengan una política o si hay un interés por parte de comisarios o del área de educación en los museos, pero tienen que entrar a negociar con unas políticas de la institución para que eso se replantee.

- **JULIA MORANDEIRA:** Lo que estás preguntando señala unas urgencias que ahora de alguna manera sí que están entrando en un debate que está calando en las instituciones con intención de transformarlas, pero yo siento que hay mucho trabajo por hacer. Por una parte, en España la mediación es casi inexistente, es decir, todos los proyectos que llevo los hemos situado también en el contexto de lo que hay. En España, la dirección es prácticamente casi inexistente, pero sí que es cierto que se empiezan a señalar ciertas necesidades como, por ejemplo, poner dispositivos de mediación. Esa situación depende de cada país. En Francia, por ejemplo, hasta las galerías de arte — espacios privados— tienen mediadores, pero en España lo que sucede, y que para mí es aún más interesante, es el surgimiento de muchísimos colectivos y grupos que están problematizando la idea de mediación y de pedagogía artística. Por una parte, digamos que también hay una tendencia a recurrir a ciertos clichés establecidos o ideas preestablecidas, prejuiciosas, como que el arte tiene que entenderse de todas las maneras. Por la otra, creo también que hay muchos tipos de arte y hay otros que tienen que ser más específicos, y lo que se tiene que hacer es generar acceso desde las múltiples formas. Pero a lo que voy es que muchas veces en esta conversación se acaba diciendo que el arte tiene que ser entendible a la primera, sin mediación, y no se puede romper con toda la heterogeneidad de esas propias prácticas. Es justo ahí donde entra el segundo punto problemático en ese sentido: la cuestión de la mediación.

La mediación es crucial, pero lo que no se puede hacer es entenderla simplemente como un servicio y esto es lo que plataformas como *Pedagogías invisibles*, el grupo de educación disruptiva situado en Madrid, están intentando promover. ¿Por qué consideramos a un curador como un productor de conocimiento? ¿Por qué al artista lo consideramos como un

intelectual? ¿Consideramos a un profesor como un intelectual?

No, normalmente, la creencia popular es que no. Y ahí también radica la gran problemática, es que no podemos dejar de pensar que un docente o un pedagogo que selecciona, que ordena, que trabaja un contenido no está generando también un sentido y, por lo tanto, conocimiento.

Hay que romper esas dinámicas de poder y generar unas posiciones mucho más fundamentadas y de relaciones más horizontales. Es como decía Miguel López, las instituciones tienen que pasar de ser lugares que te cuentan narrativas de arriba abajo y que parece que te enseñan qué es la historia, la historia del arte, etcétera, para instaurar procesos de gobernanza, o sea, para empoderar y para generar espacios de lo común. En ese sentido, sí que es un debate importante, pero también es un aspecto en el que hay mucho por hacer y creo que se está haciendo. Por ejemplo, ahora en octubre [2015], el grupo de *Pedagogías invisibles* inaugura una exposición en *Matadero Madrid* que se llama *Ni arte, ni educación*. Hay dos teóricos de esto en España, no van a hacer una exposición, sino va a ser una suerte de programa que va activando el espacio, que cuestiona estos cruces de la producción artística, sobre todo del discurso curatorial, a través de la pedagogía o desde la práctica pedagógica, pero pensando desde la sociedad civil, desde el impacto.

- **CLAUDIA SEGURA:** Esta práctica es muy similar al proceso que llevamos con el NC-LAB, el cual también intentó situarse en este ámbito de replantearse el lugar de la exposición como locación del arte, e introducirlo a un salón de clase.

- **YULY RIAÑO** : Claro, el año pasado hicimos un evento que se llamó NC-LAB, laboratorio de pensamiento creativo y se planteó como un espacio de encuentro de cuatro días. Invitamos a artistas y docentes para desarrollar ciertas experiencias en las que no iban a ver una exposición sino a trabajar desde lenguajes artísticos, a vivir acciones colectivas en espacios muy amplios, en este caso, un espacio industrial, y desde ahí logramos generar otros procesos. Aunque nosotros, desde NC-arte con el Proyecto Educativo, ya generamos algunos programas de mediación, sigue inscrito en un lugar artístico, con el laboratorio logramos salir a otro lugar. De hecho, al evento fueron personas que no necesariamente nos conocían, muchos ni siquiera sabían qué era NC-arte, y llegaron allí por casualidad, para tener experiencias de otro tipo, también inscritas en un contexto artístico.

Mediación con un público expandido

INTERVENCIÓN DEL PÚBLICO: Me gustaría saber si desde sus instituciones, o desde sus prácticas, ven la frontera entre el discurso académico y la práctica pedagógica con el propósito de acercar al público al arte, considerando que podrían enfrentarse a un público no ilustrado, no interesado en el arte, que no pueda entender o que no le interese hacerlo.

- **MARÍA VILLA:**

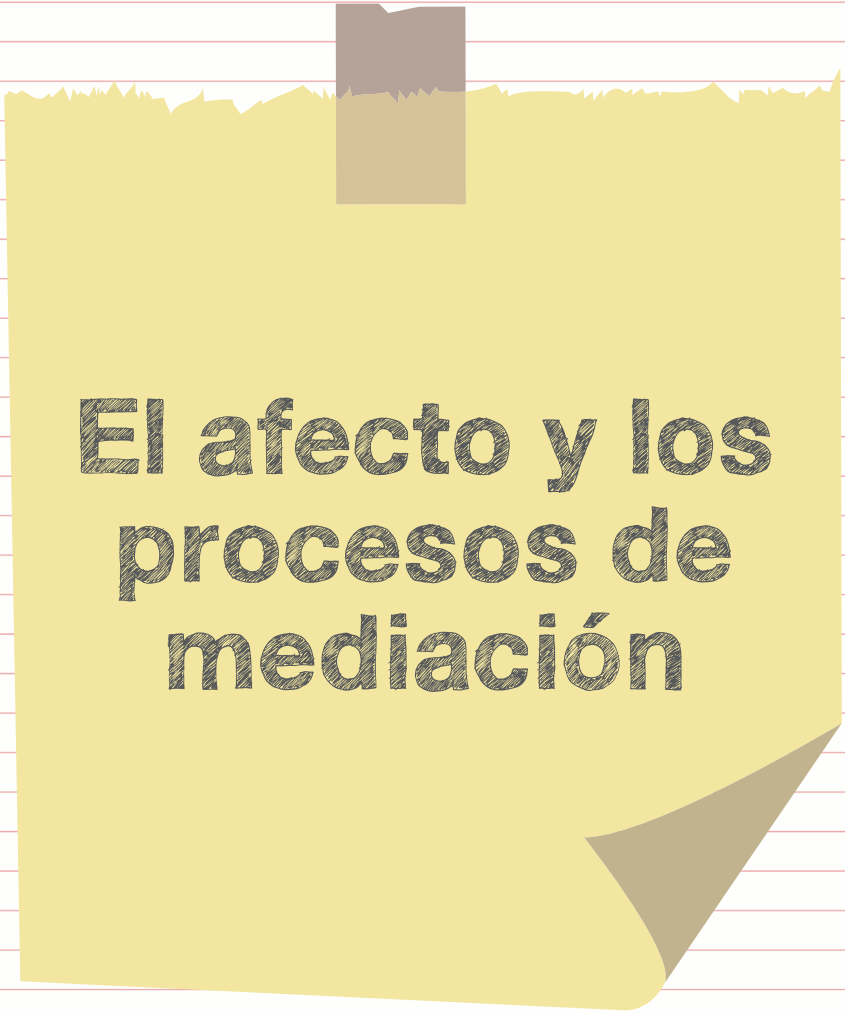
El punto de partida es darse cuenta de que no hay ningún público que no pueda entender. Es como el primer presupuesto que la institución tiene que comprender y es que si hay un público que no pueda entender una obra, probablemente el problema está en la obra. Hay capas también de comprensión, hay niveles de profundidad en que tú puedes llegar al corazón de una obra, hay maneras de aproximarse muy diversas. En particular, con la revista *Errata*, el ejercicio ha sido siempre diseminar una discusión muy valiosa, en términos de un lenguaje razonablemente comprensible. Por eso hay un equipo editorial que se interesa en temas que no son solamente propios del circuito del arte, sino que anualmente se hace curaduría de los temas —se decide cuáles que se van a trabajar con un comité— teniendo en cuenta que sean pertinentes para el mundo del arte, pero también que son temas que no le pertenecen exclusivamente a este. Lo bonito que pasa con la revista es que ha logrado llegarle a gente que está fuera del mundo del arte, gente que no solamente está en las ciencias humanas y sociales, sino que, por ejemplo, trabaja prácticas ambientales, o gente que está trabajando políticas de archivo, temas que hoy en día cruzan el arte contemporáneo. Esto me lleva a que el mismo carácter interdisciplinar del arte contemporáneo permite establecer estos puentes, se dan solitos,

sin que uno los busque. Ahora, lo que si te tiene que pasar es que cuando estás pensando con un público muy amplio tienes que saber que no puedes llegar con el discurso más elaborado, hay que empezar desde otros lugares, y es ahí donde te vuelves creativo como educador, pero también tienes que tener claro que no puedes hacer un discurso para *dummies*.

Uno de los grandes temores de las áreas curatoriales es que las áreas educativas simplifiquen o creen unas versiones bobas de lo que realmente está pasando con el arte, que es lo que pasa con los departamentos de mercadeo de los grandes museos, que, con tal de atraer al público, apelan a cualquier cosa, entran en una lógica “marketinera” que es terrible. Los educadores tienen más conciencia de lo que tienen entre manos, tienen la reputación de ser menos eruditos, pero la verdad es que en muchas ocasiones son los que tienen habilidad para mediar. A lo que vamos aquí es que lo que tienes es un montón de mediaciones que van desde las decisiones museográficas, las decisiones de qué pones en el plotter, con qué se está entrenando el equipo educativo que trabaja con una obra o qué tipo de discurso es el que quieres meter en una publicación para que la gente lo comprenda. Pero la preocupación nunca es que el público no va a entender, la preocupación, creo, es mucho más en el sentido de ¿es esto relevante? y ¿para quién?

- **CLAUDIA SEGURA:** Pensando en tu pregunta recordé un proyecto de mediación en la Bienal de Mardín, la cual ocurre en un pueblito entre Turquía y Siria, una bienal totalmente secundaria que maneja unos presupuestos diferentes a las bienales, digamos, de primer orden, que tienen más presupuesto, y todos los proyectos que ocurren en esa bienal se quedan en el espacio de esa ciudad. Es un lugar donde hay árabes, kurdos, sirios, lo cual supone una

complejidad a nivel de tejido social. Se encargó a Halil Altindere que diseñara el proyecto de mediación para la bienal. Halil estuvo hablando durante cuatro meses con el equipo educativo y el curatorial, pero justo explotó la guerra entre Siria y el Estado Islámico, lo que generó un aumento de refugiados dentro del territorio de Mardín. En esa ciudad había muchos niños en los campos de refugiados, aspecto que motivó la iniciativa de pedirles a los niños que se acercaran a las piezas que estaban expuestas en la bienal y que al verlas recordaran algo y hablaran de ellas. Así fue como el proyecto de Halil Altindere se desarrolló, conversó con los niños y ellos fueron los mediadores. Claro, no tenía nada que ver lo que ellos decían con lo que la obra o el artista proponían en un principio. Sin embargo, me pareció un proceso muy interesante en cuanto a que los tres equipos tuvieron que comunicar, tuvieron que discutir y replantear cuál era el camino para la mediación. También me pareció muy importante el hecho de que un niño sirio hablase de lo que era la obra, ubicándolo en una posición que hacía que se plantease el contexto en el que estaba, la situación política en que ocurría —más allá de lo que es el evento bienal de ese momento—, lo que tenía también que tener en cuenta esas dinámicas políticas que ocurrían aleatoriamente en el mismo lugar.



El afecto y los procesos de mediación



¿Cuál es la importancia del afecto en el desarrollo de procesos pedagógicos y artísticos?

¿Posee el afecto un potencial como generador de conocimiento y pensamiento crítico?



*Fragmento de la conversación
con **CLAUDIA SEGURA***

El afecto y los procesos de mediación

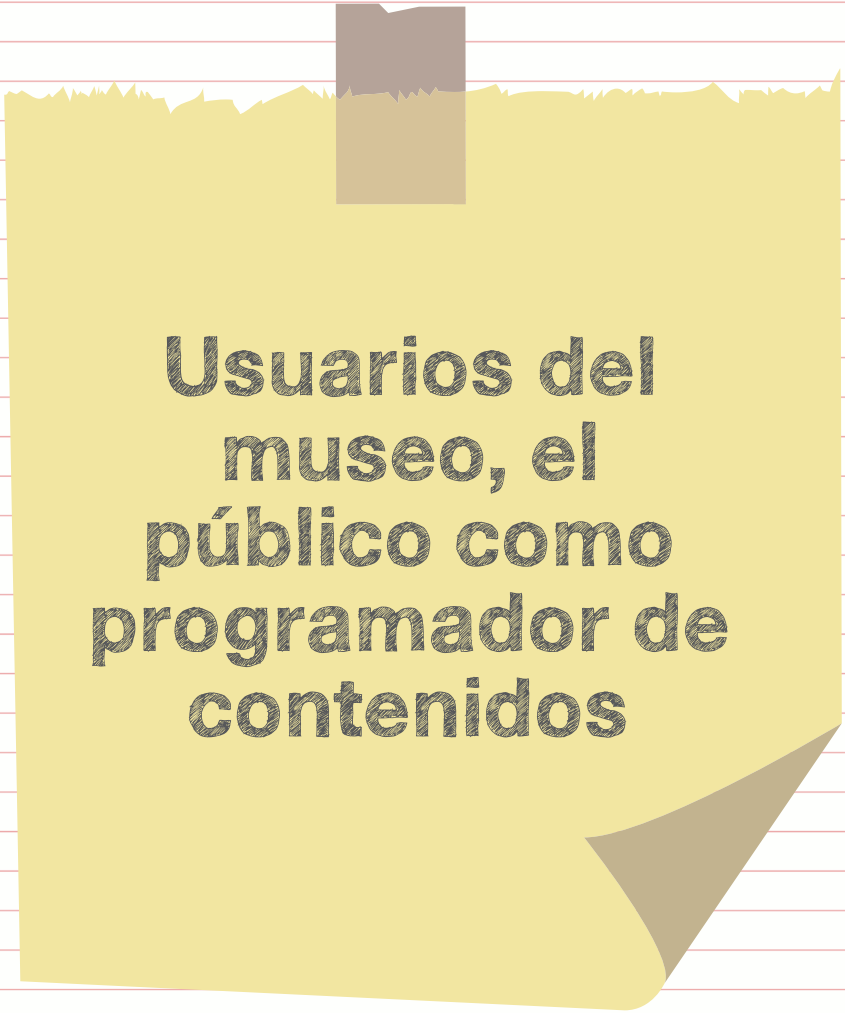
- **FITO CONESA:** Creo que se trata del afecto y de la complicidad. Están vinculados realmente. Lo digo centrándome en mi perfil como director de un proyecto que en realidad define todo y nada. Cuando hablaba de mediación, sobre todo cuando se trata de generar red con entidades que no tienen nada que ver de forma directa con la práctica artística y están vinculadas más al plano social que a otro tipo de situaciones, creo que la pasión, la complicidad, la responsabilidad, la implicación y los afectos son fundamentales.

- **MARÍA VILLA:** El arte contemporáneo, en mi experiencia —siendo uno de los temas con los que más he trabajado—, genera una distancia inmediata, una distancia que uno hereda del museo tradicional, de no tocar y mantener el silencio, de esta imposición de disciplina por la que uno ingresa al mundo del arte desde pequeño, cuando lo llevan del colegio a visitas guiadas, esa actitud reverencial y distante se reproduce luego en la universidad, cuando la gente incluso está muy cercana al arte y siente que no puede hablar de lo que tiene enfrente porque es muy complejo o por el miedo simplemente a equivocarse. Entonces la conversación se vuelve supremamente especializada, supremamente fría, se vuelve competitiva, y ahí es donde yo siento que el arte, que puede haber sido generado desde un lugar de afecto y de experiencia muy intenso e interesante, se convierte en una pieza también extremadamente fría. Paralelamente tienes los espacios como este, que están llenos de vida pero están segmentados del espacio expositivo. Mi reto como mediadora y como coordinadora de procesos de mediación ha sido siempre generar lazos comunicantes entre este tipo de espacios y el otro espacio controlado, jerárquico y frío donde se están exponiendo cosas que no son jerárquicas y frías

en su mayoría. El arte contemporáneo tiene la pretensión de “bajar” a lo cotidiano, de “bajar” a lo contextual, a lo interpersonal, a lo no disciplinar o transdisciplinar. Y es ahí donde surge la pregunta: ¿Cómo hace uno para que eso se active nuevamente? Entonces es como lo que he trabajado yo, estrategias de guerrilla dentro del espacio expositivo, porque el taller paralelo es muy bonito pero se vuelve un taller de manualidades, donde el contenido de lo que se está discutiendo con los niños, o con las personas que participan, queda desligado a veces del carácter crítico que tiene el arte. Mi interés son las pedagogías críticas y poscoloniales, particularmente desde ese punto de vista. Lo que es interesante es romper ese discurso magistral del crítico, del curador, del artista, y traer el discurso de la calle al espacio de la sala de exposición con estrategias que pueden funcionar de manera muy espontánea con la gente y que se sustentan primordialmente en el afecto. No solamente en el afecto a nivel de las emociones, sino también en cómo me mueve esta obra o qué me mueve de la historia que hay detrás de la obra para trabajar con otros en un momento dado, en una visita o en un espacio, digamos, de debate o de colaboración que se dispara a partir de esta exposición, de estar expuesto al arte. Para mí es como uno de los ingredientes más importantes que rompe ese lugar magistral del experto, que es tan problemático en un contexto como el arte contemporáneo.

- **SOFÍA OLASCOAGA:** Pienso en el afecto también en términos de movilizar, de la necesidad de descolocar esos lugares desde los cuales tendemos a reproducir una especie de *performance* público. No lo digo en sentido irónico o despectivo, me refiero a la manera en que nos relacionamos con los otros, cómo habitamos ese espacio de diálogo y lo que permite a veces mover ciertos elementos mínimos y reconocernos, no desde el lugar del experto y repetirnos *ad infinitum*, sino desde eso que no sé y lo que abre

la posibilidad de no saber en conjunto con otros, o de compartir desde una posición espacial en el uso de los tiempos, en el uso de la palabra que rearticula o permite otras maneras de movilizar internamente esa relación que tenemos. Pero uno de los puntos bien importantes —y creo que lo mencionaba María con relación a la historia de ciertas obras, en espacios de diálogo compartido— es la relación con la memoria y la necesidad de hacer un ejercicio de memoria compartido, no un trabajo necesariamente historiográfico o de una lectura histórica, pero sí de hacer memoria de los contextos que compartimos y de hacer de esa memoria un recurso de aprendizaje y una herramienta de intercambio. Creo que ahí el lugar del afecto moviliza una posibilidad de encuentro con el otro desde el reconocimiento de una experiencia personal, de un lugar de formación, de una pregunta, de una experiencia, digamos,



**Usuarios del
museo, el
público como
programador de
contenidos**



Trabajar con adolescentes y decir que ellos van a programar no implica que la figura del comisario o de director de actividades desaparezca...

... Llevamos dos años trabajando para conseguir un grupo estable que entienda, primero, que hay un espacio que propone el museo en el que puede hacer actividades, o sea, pasar de ser visitantes a usuarios del museo, y segundo, que entienda que puede participar en la programación de este.



*Fragmento de la conversación
con **FITO CONESA***

Usuarios del museo, el público como programador de contenidos

- **FITO CONESA:** Voy a explicar en qué consiste el proyecto que llevo, *Habitación 14-18*, igual ya imagináis que el 14-18 hace referencia a la franja de edad de los usuarios o *roomers*. Este espacio es coordinado por el MACBA y CCCB, uno es un Museo de Arte Contemporáneo y el otro es un Centro de Cultura Contemporánea, son parecidos pero tienen diferentes velocidades, diferentes actividades y ritmos. El museo o los museos tienen una necesidad de trabajar con adolescentes a razón de unos estudios que han comprobado que los adolescentes, una vez terminan la escuela, dejan de ir al museo.

Este proyecto nace de la necesidad de cubrir este déficit de público. Pero, claro, hablar de público es complejo, sobre todo cuando yo manejo un proyecto en el que tenemos veinte adolescentes. El proyecto funciona los sábados por la tarde, a partir de reuniones a nivel público, donde básicamente intentamos conseguir que los adolescentes acaben programando para el propio museo. ¿Cómo es esto? Otra palabra del 2015 después del “*powering*” es “*prescriptores*”. Pues la idea era —y es— a través de encuentros cada sábado y un programa de talleres que se va organizando, conseguir un grupo que participe en las actividades futuras y en decisiones futuras del museo.

La Habitación es un espacio que se va programando de dos en dos meses. Es decir, requiere de una velocidad que no existe en la institución. En ese sentido he tenido suerte porque por la “no velocidad” tengo libertad y no soy yo quien lo programa sino son los propios adolescentes que proponen contenidos.

Esto es el día a día de *La Habitación*. Se va organizando, cada sábado nos reunimos, los chicos van haciendo un taller, van proponiendo actividades y se va generando un programa.

Es una línea narrativa donde cada sábado pasan cosas. Es una línea comisarial también. Ahora entramos en lo que hablaba de prescriptores. ¿Qué significa esto? El museo quiere saber qué está pasando, necesitan actualizarse con respecto incluso a los contenidos de las propias exposiciones. Trabajar con adolescentes y decir que ellos van a programar no implica que la figura del comisario —la figura del director de actividades— desaparezca, evidentemente no. Simplemente lo que estamos empezando a manejar son grupos de trabajo que se van a hacer cada dos meses en los que los adolescentes se reúnen con el equipo directivo, con un responsable de exposiciones o curador de cada uno de los centros —conmigo en este caso— y hacemos una merienda detenida y tranquila para hablar de forma casi loca y muy extrema sobre diferentes temas que se vayan proponiendo. Como una acción para a partir de aquí poder sacar información —esto suena como extraer información, como rollo Google— no tan así, pero para empezar a saber un poco por dónde ir. Claro, suena muy bien parece que estuviera hablando como de la Ciudad Esmeralda de *Mago de Oz*, pero esto requiere un trabajo. Llevamos dos años trabajando para conseguir un grupo estable y que entienda, primero, que hay un espacio que propone el museo en el que puede hacer actividades, o sea, pasar de ser visitantes a usuarios del museo, y segundo, que entienda que puede participar en la programación de este.



**Mediación
en contexto**

A stylized, hand-drawn opening double quote icon in a teal color.

No es la institución la que tiene que enseñarle a la sociedad civil, sino cómo una institución puede aprender de lo que está ocurriendo alrededor y puede construir un espacio de permeabilidad y transividad para que todas esas cosas que están pasando puedan tener repercusiones más amplias y ecos mayores.

A stylized, hand-drawn closing double quote icon in a teal color.

*Fragmento de la conversación
con **MIGUEL LÓPEZ***

Mediación en contexto

- **MIGUEL LÓPEZ:** Es importante definir políticas de investigación que puedan ser de largo alcance, y claro, ahí vienen una serie de preguntas más complejas que tienen que ver con cuál es la relación de la institución con todo lo que la rodea: con las comunidades, con los públicos, con la gente que trabaja incluso en la propia institución, y también, de pronto, con las instituciones que han tenido proyectos mucho más arriesgados en términos de programas públicos. Yo trabajo con el Reina Sofía en *Perder la forma humana*, que es un proyecto que surge del interés del museo de replantear relatos, no solo desde un compromiso político a nivel global, sino también desde una redefinición del papel del museo dentro del espacio público. Las preguntas necesarias son: ¿de qué manera el museo puede colaborar a construir una esfera pública crítica?, ¿qué tipo de ideas pone en juego en el ámbito público?, ¿qué tipo de efectos políticos, qué efectos sociales puede tener determinado discurso?

Eso también me llevó a pensar que, en realidad, yo acabo de entrar a Teorética. Teorética es un espacio que fue fundado en 1999 en San José y es uno de los más activos de Centroamérica. Tiene una mirada global, cuenta con una colección y un archivo muy grande, y se ha empezado a hacer una serie de preguntas —ahora que la fundadora, Virginia Pérez Ratón, murió en el 2008 y la institución tuvo que pasar por un replanteamiento interno—, en torno a qué tipo de relación tiene con la comunidad, digamos con los públicos locales, con la universidad, con gente que está trabajando en plataformas más pequeñas, ¿cómo redefinir las relaciones con ellos? Es importante pensar que no es la institución la que tiene que enseñarle a la sociedad civil, sino más bien cómo una institución puede aprender de lo que está ocurriendo alrededor y puede

construir un espacio de permeabilidad y transitividad para que todas esas cosas que están pasando puedan tener repercusiones más amplias y ecos mayores.

Y bueno, la idea es justamente activar esa serie de puntos que son absolutamente urgentes. De hecho, hay una pieza muy buena que está haciendo Carlos Motta que es una intervención en la fachada de Teorética con el triángulo rosa y una pieza gráfica que da cuenta de las luchas sexuales en Costa Rica. Eso va a activar una serie de debates que realmente no han tenido lugar en Teorética. Hay que desjerarquizar un poco, descentralizar el efecto del campo de acción con el tipo de intervención que pueda tener el espacio. Ahora mismo hay para mí también un proceso de experimentación, de no saber exactamente hacia dónde está dirigiéndose [Teorética], pero claramente sí hay una voluntad de construir este nivel de permeabilidad, no ser una función rectora en términos de cómo enuncia y más bien sí que permita que otras preocupaciones puedan reorientar un poco sus formas de acción.



Visibilidad y registro



¿Por qué y cómo se circulan las experiencias?

¿Por qué tienen que visibilizarse o en qué momento?

¿Cuándo es importante que se visibilicen de una manera o de otra?

Me parece más interesante pensar cómo se visualiza el error, el conflicto, la falla como algo que es transformador también, no solo las caras de los niños felices —o de los adultos felices—.



Fragmento de la conversación

con **SOFÍA OLASCOAGA**



Qué experimentamos, qué logramos hacer con el público, qué no funcionó y fue desastroso; un ejercicio de decir qué no funciona y qué definitivamente es un error. Creo que el proceso de todo educador siempre parte de entender los errores y procesarlos —creo que de cualquier profesional podría decirse— pero en la educación es una cosa de la que uno debe estar muy consciente: estar cómodo con el error y ver el potencial que hay en él.



*Fragmento de la conversación
con **MARÍA VILLA***

Visibilidad y registro

- **TATIANA BENAVIDES:** ¿Cómo logran ustedes visibilizar ciertas experiencias pedagógicas y procesos en los que, en muchas ocasiones —si bien el producto no es lo importante y no es su propósito llegar a una manualidad—, la discusión crítica se vuelve solo una discusión, aspecto que precisamente hace que estos procesos no sean fáciles de evidenciar o de visibilizar, lo cual de alguna manera les resta relevancia, sobre todo cuando se está en procesos de legitimación? ¿Qué estrategias o qué métodos asumen ustedes para visibilizar estos procesos sin llegar a un producto y sin perder la importancia que merecen?

- **MARÍA VILLA:** Yo me hacía la misma pregunta todo el tiempo porque me daba cuenta de que los procesos que se llevaban a cabo con grupos eran muy interesantes y aunque yo podía registrar los resultados visualmente, es decir, tomar fotos, siempre les pedía también a las personas del equipo que me dieran *feedbacks*, que me contaran cómo les fue, qué percibieron en la gente, como sintieron que las cosas se desarrollaron, pero siempre eran procesos muy inmediatos y como eran intervenciones superrápidas no había manera de registrar esos diálogos críticos que tenían lugar con el público.

Eso me llevó en el 2012 a plantear un programa de laboratorio en el que los perfiles podían ser los que tenemos hoy acá: educadores, personas que venían de trabajar historia del arte, artistas, diseñadores gráficos. Nos reunimos en un proceso de seis meses, en los que la idea era pensar este problema de la apropiación del arte, cómo la gente se apropia del espacio de un museo, se apropia del arte de una exposición, y qué está sucediendo aquí, qué tipo de diálogos se están dando con la comunidad, no entre artistas no

en los que están aquí seis meses trabajando, sino los que vinieron un día, qué tipo de experiencia sucedió en el contexto del museo, qué les quedó y, sobre todo, si podemos inventarnos experimentos pedagógicos interesantes en sala, qué está pasando con esos experimentos.

El resultado del proceso fueron investigaciones que se daban paralelamente en varios espacios de Bogotá, cada uno de ellos era becario de Idartes. El programa contaba así con sesiones teóricas, prácticas y de experimentación, además de llevar cada uno el desarrollo de un proyecto a un lugar diferente de la ciudad, donde había algún tipo de práctica de arte contemporáneo. Eran totalmente libres de manejar cosas muy efímeras o cosas en un museo muy tradicional. El resultado de eso fue que desarrollaron estas estrategias de guerrilla que mencionaba antes, las implementaron varias veces con diferentes grupos y la mejor manera de visibilizar lo que pasaba ahí era que ellos hicieran una bitácora muy clara del proceso, de qué resultados había dado cada una de las experiencias con público; que registraran las opiniones de la gente en video o por escrito y luego hicimos una publicación, que está por salir ahora, que se llama *Experiencias y herramientas*. ¿Qué experimentamos? ¿Qué logramos hacer con el público? ¿Que no funcionó y fue desastroso? Y era también un ejercicio de decir qué no funciona y qué definitivamente es un error. Creo que el proceso de todo educador siempre parte de entender los errores y procesarlos —de cualquier profesional, podría decirse—, pero en la educación es una cosa de la que uno debe estar muy consciente, estar cómodo con el error y ver el potencial que hay en el error. Era como un diálogo interdisciplinar, todo el tiempo en el laboratorio y al final hicimos esta publicación en donde cada uno cuenta su proceso y cuenta qué surgió de cada una de esas experiencias con los diferentes grupos.

Nuevamente volvemos a las metodologías de las ciencias sociales: la bitácora, el diario de campo, el testimonio, es lo más valioso que tenemos, no quisiera tener que traducirlo a nada diferente como cifras (que igual son importantes), pero también tenemos que convertir a las cabezas directivas, a los que dan las becas o contratan los procesos, de que ese *feedback* cualitativo, esa retroalimentación cualitativa, es la más valiosa e insustituible.

- **FITO CONESA:** Para mí hay dos tipos de visualización y hay dos tipos de velocidad. Una cosa es una visualización puntual de eventos que pasan. Por ejemplo, en mi caso, sí hay una visualización física y real en torno a redes, pero, para mí, lo importante es lo invisible, me explico: ella comentaba el programa de estudios independientes del MACBA —el proyecto en el que estoy depende también del MACBA—, y evidentemente hay temáticas como el genio, el post-colonialismo y este tipo de cosas que son punto de debate también en el propio proyecto que yo llevo de una forma mucho más leve o llevadera, pero creo que la visualización principal —o la más importante para mí— viene con el tiempo, no se ve pero se siente, o en mi caso se siente sobre todo cuando lo que se trata es de hacer red y generar también complicidad y pensamiento crítico con los adolescentes.

Sucede también en un punto en el que te das cuenta que parte de los procesos que se llevan a cabo no son tangibles. Sin embargo, se hacen evidentes por sí mismos en el tipo de acciones y en la participación de las personas, aspecto que para mí es mucho más importante, y que gracias a esto haya instituciones que te llamen y quieran aportar en tus proyectos, es una gran forma de dar crédito y evidenciar el trabajo realizado. Cuando de repente una entidad de jóvenes de un barrio te dice: “Oye, sé que estáis en esto, vamos a hacer algo. Son micro gestos que en ocasiones la institución no es

muy generosa al momento de reconocerlos, y que por lo general no tiende a dar *feedback* - a no ser que lo pidas- , pero que en efecto sí se consolida como una visualización positiva y real. Pero para mí es importante —insisto— esta visualización que es a medio y largo plazo y que no se ve, que se siente y que facilita el cambio y facilita el trabajo.

- **SOFÍA OLASCOAGA:** El tema de la visualización tiene varios ángulos. Por un lado, creo que hay una tendencia a documentar procesos participativos, de intercambio, de talleres; de cierta manera, donde pareciera que hay un par de caras de gente muy interesada y un par de niños felices con las manos sucias, como si eso fuera una especie de testimonio o documento de una experiencia. Creo que por un lado ayuda poco, porque si uno no tiene el contexto y pone algunas de esas imágenes juntas da igual que se hayan hecho en el MACBA, en una comunidad en Oaxaca en la ciudad de México o en la feria de arte, y hay una especie de inercia y de código de visualización que tiene muy poco que ver con la estructura de movilización afectiva y de aprendizaje a la que uno apuesta en esos proyectos. Entonces, una primera parte tiene que ver con por qué y cómo se circulan esas experiencias y, la otra, con preguntarse por qué tienen que visibilizarse o en qué momento, cuándo es importante que se visibilicen de una manera o de otra, ese es uno de los puntos importantes. Me parece más interesante pensar cómo se visualiza el error, el conflicto, la falla como algo que es transformador también, no solo como las caras de los niños felices o de los adultos felices.

El otro ángulo es que creo que en el caso de por qué y cuándo visualizar tiende a haber, en los museos, una división física de los espacios públicos —de los espacios de visibilización del museo— que a veces está más ligada a cómo se organizan los departamentos, o sea, la estructura interna del museo. Es como

si este territorio fuera de educación y el de allá es curaduría y este de acá donde las dos cosas no se tocan o dialogan. Es como si un museo no fuera en sí mismo una estructura pedagógica y no estuviera atravesado por elementos y experiencias de aprendizaje que muchas veces no tienen nada que ver con lo que hace el equipo educativo del museo, y muchas otras veces sí y están en intercambio.

Lo que me interesa en términos creativos y personales respecto a esto es pensar en espacios donde se rompen ciertas clasificaciones o categorías entre lo que es arte y lo que no lo es. No quiere decir que haya que cuestionar por qué el dibujo que hace un niño o una artista aficionado en un taller no ocupa el mismo lugar en el espacio que la pieza de la colección del museo. No tiene que ver con cuestionar eso, pero sí con cómo pensar desde la experiencia de quien se encuentra en estos espacios o en estos museos, desde las experiencias con lógicas más orgánicas donde, de pronto, no todo el arte corresponde al cubo blanco. Hay espacios y maneras de encuentro con el arte que muchas veces no tienen pertinencia en el espacio de museo o de galería cerrada. Entonces, más bien, hay que pensar de qué manera conviven y dialogan estas diferentes prácticas como parte de una ecología donde —obviamente hay que cuidar cuestiones técnicas de conservación, tampoco es una propuesta, anárquica que desconozca todas las categorías— pero sí tratar de pensar por qué están separadas, a qué responde esa separación, cuándo y cómo se pueden hacer pequeños ajustes para hacer que eso acontezca de una manera distinta. Creo que entonces es más importante tratar de abrir espacios de diálogo y de intercambio en lugar de comprometerse con registros de visibilidad que en muchas ocasiones pueden o no ser pertinentes para el público.

- **INTERVENCIÓN DEL PÚBLICO:** Quisiera preguntar por el registro y cómo entra en circulación en todo el sistema de museos, galerías o de colecciones. Y cuento una anécdota que puede ser un poco dura, pero en el Museo de Arte de la Universidad Nacional hubo una escuela de guías muy grande en los años ochenta y noventa, hasta el 2000, cuando entró un curador que dependía de divulgación de la Universidad y lo primero que se hizo este curador fue borrar todo el archivo de guías del museo. Lo habían eliminado y ahí había personas relevantes en el arte nacional que habían estudiado y participado como guías, como Jaime Cerón, Miguel Huertas, Marta Combariza, entre otros, y se perdió dentro de la memoria, lo único que quedó fue el relato. Empieza a heredarse solamente a través de la palabra o de esa tradición que es muy propia del maestro, y a mí sí me preocupa y me hago muchas preguntas sobre qué estamos haciendo con ese registro y si lo estamos elaborando lo suficiente o no, hasta dónde lo elaboramos y si es o no importante.

- **MARÍA VILLA:** Ahí estás tocando un problema que no es exclusivo del campo del arte y es la memoria de las instituciones. Yo veo dos cosas ahí: un problema, pero también una oportunidad. Un problema, porque claramente hay gente que ha trabajado cosas increíbles y también es terrible no poder acceder a esa memoria. Pero también veo una oportunidad, creo que lo natural del contexto del arte es que se descubre a sí mismo todo el tiempo. Es responsabilidad de la entidad, sea un museo o una universidad, guardar memoria de sus procesos y aprender de sí misma, tristemente no pasa tanto como uno quisiera. Lo que es necesario es que haya más investigadores tratando de rastrear esos procesos y de hacer ese registro desde la entrevista o el archivo documental, por ejemplo, porque las instituciones no tienen tiempo para hacerse cargo de esa memoria y la rotación de personal en la industria cultural es tan grande que no tienes tiempo de hacer un traspaso de la información como quisieras.

- **FITO CONESA:** Estoy totalmente de acuerdo con María respecto al tema del archivo, porque es un generador de conocimiento y conservador de ideas. En el caso, por ejemplo, del proyecto que yo llevo, es elemental un archivo y una memoria, sobre todo cuando el proyecto depende de un estudio que surge casi como un experimento, y más aún cuando es necesario justificar económicamente el proyecto. Es muy importante su construcción y no solo que involucre el departamento educativo; exige que sea un proyecto de análisis de estudio por parte de otras entidades que no tengan nada que ver con el museo, por ejemplo las universidades. En nuestro caso tenemos entes que están adoptando el proyecto como objeto de estudio, sobre todo, en procesos en los que se quiere obtener algún tipo de información. Sin embargo, es necesario ser muy delicados con los procesos de registro y de archivo. En muchas ocasiones van vinculados más al texto porque un archivo fotográfico es muy peligroso, sobre todo cuando trabajas con niños, porque a veces vende ideas que no tienen nada que ver y contamina el propósito del proyecto. Muchas veces termina convirtiéndose en una herramienta que perjudica. Igual, eso no resta la importancia del archivo para la existencia y la vida de algunos proyectos, que partan incluso de una memoria de un estudio previo y que esta se continúe año tras año, por el museo o la estructura museística y por gentes que estén con ese antojo por teorizar.

- **SOFÍA OLASCOAGA:** En México, por ejemplo, no hay memoria institucional. Creo que resuena con muchas de las cosas que pasan aquí y es que tiende a haber no solo borramientos sistemáticos o desconocimiento de la necesidad de archivar o de generar ese tipo de registro. A veces se toma la decisión explícita

de borrarlo o de deshacerse periódicamente porque no existen las condiciones espaciales o de estructura. Cuando entré a trabajar en el Museo de Arte Carrillo Gil de la ciudad de México (2007) me tocó empezar a trabajar en la gestión de una nueva directora —de Itala Schmelz—, y por una cuestión de cambio de administración sucedió que, en ese momento, había los recursos para remodelar o dar mantenimiento a algunas partes del museo que estaban cayéndose a pedazos. Esa condición permitió que, como equipo —entrábamos casi todos nuevos por primera vez a integrarnos a ese museo—, pudiéramos generar un proyecto que después Itala articuló como inventario y nos propuso a cada área del museo hacer una especie de indagación o de exploración de lo que había sucedido en esa área del museo en gestiones anteriores para tratar de hacer un proyecto expositivo a partir de eso; no una exposición que contara la historia oficial del Museo de Arte Carrillo Gil, de sus colecciones, sino que contara qué había pasado —digamos como tras bambalinas—, detrás de los muros blancos, que es donde están las oficinas o los espacios de formación que pudiera ser interesante compartir en un espacio de sala.

Esta fue una de las experiencias más importantes y formativas que pude tener. Decidí tratar de rastrear —con la idea de hacer un inventario de recursos humanos— quiénes habían pasado por ese museo en sus treinta y siete años de existir públicamente y hacer una especie de genealogía de los equipos que habían trabajado en ese museo. Es uno de los primeros museos en México del Instituto Nacional de Bellas Artes, donde se empezaron a mostrar lenguajes más experimentales de arte contemporáneo. Las primeras videoinstalaciones, proyectos comisionados a artistas muy jóvenes, los festivales de *performances*, los primeros lugares que tenían cabida en las instituciones de arte en México tenían el Carrillo Gil como uno de los referentes, pero también fue un lugar por el que

pasaron casi todos los curadores, críticos de arte y artistas que forman parte del circuito en México, como una etapa de formación, porque no existía en realidad un espacio de formación académica y mucha de la formación de prácticas curatoriales, museísticas y académicas ocurren en la propia práctica y no en el espacio académico, la mayor parte de las veces.

Entonces por el museo pasaron una gran variedad de artistas como Pedro Reyes, por ejemplo, que a los veintitrés años trabajaba en el área de diseño gráfico. Muchos de los curadores más reconocidos en México pasaron ahí en etapas muy tempranas y a mí me interesó mucho hacer visible el espacio como laboratorio de formación, que implicaba al museo no solo en su área visible normalmente, sino detrás de los muros blancos donde además estaban ubicadas las oficinas. Rastrear esos archivos fue imposible, no existía el documento físico. Miré en los archivos del museo donde uno pudiera ubicar cuándo habían contratado a Paola Santoscoy o a Cuauhtémoc Medina, y en algún momento pensé que quizá en las boletas de pago estarían registrados estos nombres de estas personas. Pero el Instituto Nacional de Bellas Artes de México tiene un lugar donde se guarda todo lo que se da de baja como archivo muerto, y más o menos cada dos o cuatro años ese espacio, casualmente, tiene pequeños incendios y van desapareciendo partes del archivo.

La información no existía, eso nos obligó a ir llamando a las personas, una por una, y decir “Oye, ¿cuándo entraste a trabajar?, ¿cuándo saliste?”. Todo fue reconstruido a partir de los relatos de las personas que habían pasado por ahí. Luego, a la hora de diagramar en una gráfica una especie de genealogía cronológica —quiénes habían trabajado por cada periodo administrativo—, también se veía un contraste muy claro entre los equipos que tienen

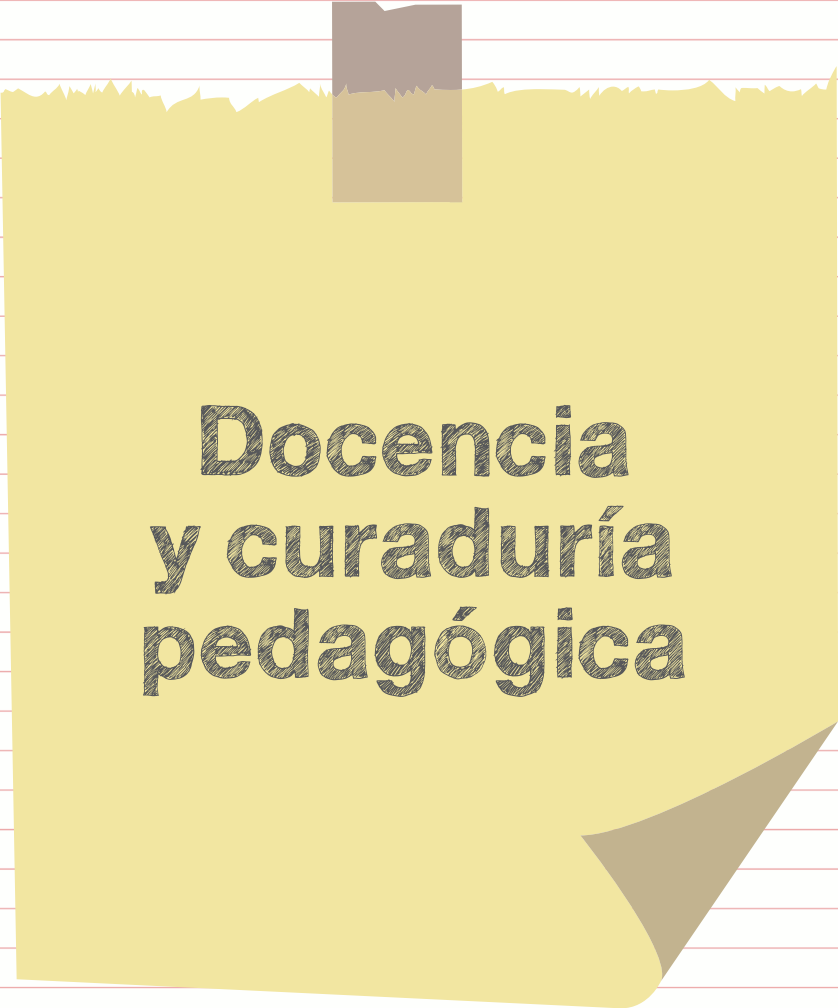
una base sindical en el museo, donde las plazas son normalmente vitalicias y cuando la persona que tiene una plaza vitalicia tiene la posibilidad de heredar a alguien de la misma familia, aun cuando no haya ni siquiera una relación técnica de las capacidades de esa persona. Había entonces parentescos, incluso primos, hermanos, el hijo y un montón de apellidos repetidos en la parte del equipo base y luego todo este flujo muy frecuente entre los equipos de confianza que llama a los equipos con los que entra cada gestor director del museo en su ciclo.

Armamos una especie de álbum “familiar” fotográfico en el que recuperamos registros de la parte de convivencia que existía entre esos equipos —la celebración del cumpleaños, la ida al campamento en la montaña— para tratar de hacer visible, para quien visita un museo, que detrás de las paredes blancas hay vidas enteras de gente trabajando para que esos espacios funcionen y que normalmente —incluso desde los ejercicios de crítica de arte— ni siquiera se cuestionan. Hicimos visible ese inventario de recursos humanos. Y a partir de eso, una de las cosas que hice fue dejar una copia completa del archivo, el diagrama y todos los datos que conseguimos en la biblioteca del museo, tratando de que ingresara a la biblioteca como un volumen y no como un archivo administrativo, para otras consultas públicas.

Por un lado, toca demandar constantemente la necesidad de que existan las condiciones institucionales para generar archivos y memorias que puedan permanecer y estar disponibles para estudios, miradas y ejercicios de socialización de esos archivos. Pero, por otro lado, creo que la necesidad de hacer memoria y archivo es propia. Toca pensar, cuando uno tiene la posibilidad, en ciertos proyectos, de qué manera te haces responsable de generar un registro de tu propio paso por ahí.

La otra cosa que creo que toca, pensando en el proyecto *Inventario*, es hacerse responsable no solo de lo que uno deja como archivo, sino también preguntarse cuando uno llega a un contexto nuevo, a un museo, a un proyecto de investigación, qué se ha hecho antes y cómo lo que uno está haciendo dialoga con lo que pasó antes en ese lugar, en vez de esta lógica de llegar y plantear lo que sí va a funcionar en ese lugar, que tiende a pasar con cada equipo nuevo, cuando llega a proponer un proyecto que desconoce todo lo que se hizo antes. Esto es un gesto que pierde posibilidad de aprendizaje importantísima, no de repetir lo que ya se hizo y no hacer cambios, pero sí de reconocer un poco las fallas o los aciertos de las otras personas que pasan por ahí.

- **FITO CONESA:** En mi caso, incluso por una cuestión de desconocimiento y de ansiedad cognoscitiva, decidí empezar a hacer una investigación de procesos parecidos en otros sitios, o sea, ¿existe algo así en algún sitio?, ¿hay alguna intención o hay algún proceso parecido en otro lugar?, y evidentemente encontré algunos casos y en la memoria que se elaboró —hay una memoria muy completa— no solo se habla de qué necesidad había, por qué surge el proyecto, sino también de qué antecedentes hay. Por ejemplo, la Tate tiene un proyecto muy parecido pero es un contexto anglosajón, lo que no solo supone una búsqueda sino un análisis acerca de qué implica el contexto, su población, etcétera. Eso, insisto, configura una memoria entendida como relato y proceso acumulativo, incluso, creo, al día de hoy indispensable para que haya un futuro de la escritura del museo o incluso el museo entendido como un proceso pedagógico, que debería ser así también.



**Docencia
y curaduría
pedagógica**



*¿Por qué a un curador lo consideramos productor de conocimiento?
¿Por qué al artista lo consideramos un intelectual? ¿Consideramos
a un profesor un intelectual? Normalmente no, y ahí radica la gran
problemática, no podemos dejar de pensar que un docente o un
pedagogo que selecciona, ordena, trabaja un contenido no está
generando también un sentido y conocimiento.*



*Fragmento de la conversación
con **JULIA MORANDEIRA***

Docencia y curaduría pedagógica

TRILOGÍA

PROYECTO ESTUDIO EMERGENTE – COLEGIO GIMNASIO CAMPESTRE –

- **SANDRA BARRERA:** El Gimnasio Campestre es un colegio con un modelo pedagógico propio, basado en la investigación, con centros de estudios en astrofísica, ecología y arte, entre otros. Particularmente, me enfoco en trabajar procesos de investigación con estudiantes y profesores, además de la creación de eventos tanto internos como externos. Uno de los eventos que hemos realizado durante algunos años es el *Salón de arte experimental*, al que invitamos a varios colegios a participar para exponer sus trabajos de la clase de Arte, pero después de un tiempo nos dimos cuenta de que había que darle un vuelco al enfoque de ese evento y decidimos convertirlo en un taller de arte experimental donde se pudiese tener una experiencia de creación más que una muestra de trabajos de las clases, y, de esa manera, se gestó el proyecto en colaboración con el departamento de Arte.

Para que se pueda entender mejor el proyecto, nos gustaría comentar acerca del contexto del Gimnasio Campestre: es un colegio confesional, católico, laico, masculino y, por tanto, bastante conservador. Sin embargo, tiene un departamento de Arte que siempre ha estado a la “vanguardia”, con un programa muy sólido que recibe bastante apoyo del colegio, pero que por las características de las familias, bastante conservadoras, es difícil que tengan una visión diferente o más cercana a lo que es el arte contemporáneo. Por eso creemos que es importante que el proyecto se vaya fortaleciendo cada año y se convierta en una oportunidad de crear vínculos con otras instituciones.

- **ALEJANDRO SÁNCHEZ:** Hace dos años encontramos una situación en la que el colegio, como dice Sandra, desde su postura conservadora no mostraba ningún interés, intercambio ni vínculo con prácticas artísticas, a pesar de que el colegio goza de unas instalaciones y recursos bastante interesantes —es un colegio privado—. Entonces tratamos de desarrollar el programa de Estudio Emergente, con el que empezamos a afectar un poco a la comunidad y al público del colegio. Entendiendo que estamos hablando de estudiantes hombres, muy conservadores, para quienes el fútbol y la banda de guerra son el centro de todo y las otras expresiones culturales no funcionan o no tienen el peso que deberían tener. Es entonces cuando decidimos crear este programa que se apropia del espacio físico del colegio y los salones de arte, que no son convencionales, para transformarlos no solo en laboratorios, sino también en espacios de exposición.

La decisión de trabajar en trilogía nace de la problemática de cómo acercar a la comunidad inmediata a algo que reconozca y que le sea familiar, por eso decidimos los colores de una forma bastante particular: amarillo, blanco y rojo y los tres espacios del colegio. Por otra parte, nos permitió como equipo problematizar nuestra propia práctica y el lugar que ocuparíamos en el proyecto preguntándonos cuál es nuestra posición como profesores, si somos profesores-artistas activos o si somos solo profesores, si nuestra profesión de artistas quedó relegada o no. Decidimos trabajar en conjunto para presentar un proyecto, pues ya en una versión previa al evento invitamos a un artista a trabajar y fue la primera incursión del arte en el colegio en ese sentido. En esta versión nos planteamos en un rol de creadores y decidimos posicionarnos en el lugar también de artistas, no solo de organizadores.

Entonces decidimos trabajar el color amarillo, que era de un salón, desde el objeto mismo; pedimos a toda la comunidad, tanto estudiantes, administrativos, como profesores que llevaran un objeto amarillo de unas dimensiones muy particulares y empezáramos a desarrollar todo un concepto del amarillo a través del objeto. El rojo se trabajó a través de lo sensorial y el blanco desde lo efímero. A través de esta estrategia queríamos acercarnos más a esa población a través de los colores, abriendo la posibilidad a una multiplicidad de significados o de lecturas frente al color y no solo la lectura del colegio. El circuito de televisión del colegio que se presenta todos los jueves en la mañana nos sirvió para hacer una campaña de expectativa para que los estudiantes se fueran involucrando con el evento, sin saber qué era, a través de un video hecho por nosotros mismos, el cual empezó a presentarse tres semanas antes, y lo que queríamos era generar esa duda de ¿qué es esto? Este año, convocamos en una sola semana a la gente a que participara y fuera a observar en el horario de clase y también en recreos. Lo interesante de los tres espacios era que tenían tres posturas muy diferentes. Quisimos vincular a los estudiantes de diversas maneras y no solo participando con el objeto mismo, sino con diferentes actividades.

- **SANDRA BARRERA:** Este evento duró una semana. Un día de esa semana se llevó a cabo el taller de arte experimental que va dirigido a estudiantes entre octavo y once de otros colegios y algunos de nuestros estudiantes. Para ese día diseñamos una serie de actividades en las cuales los estudiantes podían ser creadores también y hacer que esa muestra de objetos y espacios que habíamos trabajado fuera mutando. Por ejemplo, en el espacio amarillo había unas actividades relacionadas más con lo curatorial, la clasificación, era como una especie de gabinete de curiosidades con todos esos objetos que se encontraban dispuestos de una manera específica, y las actividades precisamente

estaban pensadas para que ellos repensaran esos sistemas de categorización, de clasificación y de organización.

En el espacio rojo, las actividades estaban más enfocadas en llegar a los sentidos, despertar otras cosas que no estuviesen acostumbrados a entender como arte, a través de invitaciones a experimentar el espacio, que en este caso era completamente rojo y el cual habíamos adecuado para tener experiencias táctiles, de temperatura, olfativas, gustativas y sonoras.

El espacio blanco tenía una apuesta por abordar el arte efímero, y obras que solo podían permanecer gracias a un registro de fotografía o video, era un espacio en el que podían hacer dibujos zen por ejemplo sobre harina, hacer *live paintings* con linternas, tomar fotografías de los hilos de luz que se van creando, todo por supuesto acompañado de unos momentos de socialización muy interesantes. El resto de la semana se involucró no solo a los estudiantes durante la clase de Arte, sino a todas las instancias del colegio: a las señoras del aseo, a los vigilantes, a los padres de familia que iban de visita, a la gente de administración, a otros profesores a que realizaran actividades similares a las que se habían hecho los estudiantes en el taller de arte experimental.

- **ALEJANDRO SÁNCHEZ:** El espacio blanco, por ejemplo, fue uno de los espacios que estuvieron más conectados al colegio por medio de la banda de músicos, ya que el blanco en dicha banda es un elemento muy particular: hay un tema muy relacionado con lo sublime, en los guantes, además que el golpeador de los instrumentos es blanco, y de ahí parte la idea de hacer una videoinstalación que fuera a través de ese concepto. Para esto llamamos a un estudiante de octavo, que es un músico prodigioso y que está en la Filarmónica de la Javeriana, para hacer la banda sonora de la videoinstalación.

Creo que para nosotros este evento permitió un cambio de paradigma en el colegio. El solo hecho de abrir un espacio diferente en el que los alumnos pudieran enfrentarse a nuevas experiencias que vinculan prácticas artísticas y prácticas curatoriales, y que tuvieran la posibilidad de cuestionarse lo que está pasando y cómo es posible que el contexto de ellos habitual de clase —de espacio físico de clase— se transforme en un espacio muy diferente, cambiándolo de tal manera que aun en este contexto tan particular y cerrado pudiéramos establecer otro tipo de discursos, de voces y posturas, y que los estudiantes se vieran enfrentados a eso desde la experiencia.

Este no es un proyecto particular, es un programa que pretende anualmente acoger diferentes estrategias, en el que incluso se está planteado de tal manera que cada dos años esté la presencia de una residencia artística para estudiantes de universidad que estén a punto de graduarse y así empezamos a generar nuevos vínculos.

PROYECTO LA BRECHA - LICEO JUAN RAMÓN JIMÉNEZ -

- **MARÍA TERESA DEVIA:** En el Liceo Juan Ramón Jiménez decidimos establecer una compañía —un matrimonio, como digo yo— para proponerles a los estudiantes en el espacio de énfasis, que se les da a los de [grado] décimo y once; un lugar de encuentro para explorar el arte y la escritura donde pueden vivenciar otra faceta de estos, que para ellos hasta ese momento era desconocida. En el colegio hay un espacio muy grande para las prácticas artísticas que ha sido una conquista hecha por los mismos estudiantes, desde la personería que siempre ha pedido un espacio mayor, lo que ha generado que en este momento contemos con dos bloques para nuestro trabajo, nuestro laboratorio y otro espacio más donde pueden experimentar lo que trabajan ahí.

Los estudiantes que entran en nuestro programa están próximos a irse del colegio, o sea que tienen entre quince, dieciséis y diecisiete años. La posibilidad de estar en este laboratorio o taller es de uno a dos años, es vocacional y se inscriben porque lo desean. No todos los que llegan allí van a ser futuros artistas, pero la gran mayoría —ya llevamos tres años— son artistas; otros, por supuesto, solo tienen interés de conocer desde otro punto muy íntimo y muy personal lo que es el arte. La contraparte a los talleres es que ellos deben presentar una búsqueda con un trabajo final en el cual la fortaleza es implementar las dos disciplinas que han estado siguiendo. Ellos tienen una presentación con curaduría y escogen el espacio donde van a estar. Todo lo que han visto tras escena en NC-arte es un alimento fuerte para ver cómo hacen el montaje, y luego tienen que hacer un escrito desde un lugar más vivencial. Tienen un lugar como obra de arte también, donde realmente han incursionado en aspectos íntimos, muy secretos, para algunos ha sido un detonante del paso de su infancia a ese nuevo momento que van a vivir, otros han superado bastante los miedos de reconocer aspectos de su personalidad, muchas veces su género y una cantidad de situaciones que hemos visto, en las que realmente hemos entendido que sí ha habido una transformación importante para ellos y, desde luego, para nosotras también como maestras.

- **ADRIANA TOBÓN:** Partir de esa interdisciplinariedad —uno de nuestros ejes fundamentales del laboratorio (la Brecha)— nos abre la posibilidad de reflexionar y experimentar tanto desde una mirada filosófica como desde la creación, donde no solamente nos interesa que haya productos finales, sino que todo esté pensado en el proceso y que los estudiantes sean conscientes de que tras esa experimentación están viviendo una transformación de sí mismos. Las exposiciones dentro del colegio son muy importantes porque han sido otro punto para que ellos piensen qué van a exponer, para quién van a exponer, cómo lo van a exponer, cómo va a ser colgado. Así ellos se convierten no solamente en el artista creador, se

convierten también en el mediador, haciendo el ejercicio de educar para ver arte, para sentir, para expresar, ese proceso de montaje ha sido otro mecanismo u otra forma de pensar. Hemos visto que ellos ahí desarrollan otras formas de pensar.

- **MARÍA TERESA DEVIA:** La manera de mostrar es un aspecto importantísimo que ha hecho de la exposición un momento especial, que no solo es el momento de puertas abiertas al proceso, sino donde los estudiantes sienten que tienen algo para mostrarle a la comunidad. Lo exponen de otra manera, lo que nos ha logrado apartar de lo establecido en las muestras escolares y eso ha abierto una puerta para los compañeros al considerar que esta experiencia ha influenciado el resto de la vida escolar. También nos hemos sentido nosotras muy transformadas al pasar de ser las que siempre llevamos la batuta —digámoslo así— a ver que hay otras personas que han entrado en el proceso educativo. De esta manera, la práctica colaborativa se evidencia completamente cuando no enseña únicamente el maestro o la maestra, allá en su pupitre en el taller, sino que otras personas activas en la sociedad entran a formar parte del proceso educativo. Eso ha sido muy valioso y ha empoderado muchísimo a los estudiantes.

- **ADRIANA TOBÓN:** Otro punto importante de nuestro taller ha sido la relación que tenemos con NC-arte. Viajamos con cierta frecuencia —más o menos tres veces por semestre—, pese a que nuestro trabajo es anual, y digo “viajamos” porque nuestro colegio queda en Cota. Es un colegio campestre, lo que lo hace realmente un viaje y lo que supone además la relación del estudiante con lugares de la ciudad con los que no la ha tenido antes.

Lo que nos ha llamado mucho la atención, y ha sido bien importante de todo este taller y de todo este ejercicio que hacemos con María Teresa y con NC-arte, es el encuentro que tienen los estudiantes con el mundo del arte, los curadores, los montajistas

e incluso los mismos artistas. Hemos visto, por un lado, cómo terminan los estudiantes yendo al espacio de exposición, no solamente a ver sino a crear, y, por el otro, en el espacio de exposición ellos también se enfrentan a que el mismo artista vea las creaciones que han hecho a partir de su obra. No ha sido oír a unos niños a ver qué piensan de sí mismos, sino escucharlos hablar de sus propias obras, creadas a partir de lo que la del artista ha detonado.

- **MARÍA TERESA DEVIA:** Y es que los estudiantes han llegado a entender el espacio expositivo que van a conocer como un lugar de interacción donde pueden conversar con el artista, y establecer una cantidad de diálogos que no estaban en el disco duro de lo que ellos se imaginaban que era una sala de exposición, un artista o una obra, entonces de pronto se voltea completamente todo el panorama y eso detona otra manera de abordar el conocimiento, las emociones y el sentido estético, lo toman ya más con la mano, son más directos a lo que van. Hemos visto que este proceso — que no es corto porque es en un año o dos que trabajan— tiene unos momentos de lagunas. Por ejemplo, en el primer semestre se demoran muchísimo en comprender qué es esto, si uno va a ver una exposición solamente como espectador y luego, cuando comienzan a actuar, realmente uno ve que algo está pasando, que funciona y que va a mejorar sus vidas —desde luego— y la vida de todos los que estamos alrededor.

VIAJERAS - COLEGIO GIMNASIO LOS ANDES -

- **ADRIANA PELÁEZ:** *Viajeras* es un proyecto que surge de dos necesidades particulares. Una, del docente por vincular a los estudiantes a las nuevas prácticas contemporáneas, a partir del diseño de una unidad didáctica que tenía como interés revisar las prácticas que se gestaron desde la década de los sesenta, hasta los noventa más o menos, y cómo estas prácticas

empezaron a desarticular ciertas nociones del arte que incluso hoy en día tenemos muy arraigadas. Así la idea parte del debatir y revisar esas nociones sobre el arte. Entonces junto a los chicos empezamos viendo un capítulo de *Los Simpson* —maravilloso capítulo—, para enseñar cómo Homero se acerca al arte de una manera muy particular, desde la construcción de una barbacoa, y cómo llega un crítico y le pregunta: “Oye, me encanta este proyecto, ven, movámoslo”. Entonces a partir de ese lenguaje de *Los Simpson* me empiezo a acercar con los estudiantes a los proyectos contemporáneos y ver qué intereses particulares tienen los estudiantes con el arte contemporáneo. Uno de ellos particularmente fue las diferentes temáticas que aborda el arte contemporáneo y la manera como las aborda.

Partiendo de ese lugar, empezaron a surgir temas asociados al cuerpo y otros —un poco más fuertes a mi parecer—, como el infanticidio —que para ellos era una temática de la que había que hablar—, los problemas alimenticios que sufrimos en estos espacios educativos, o los problemas asociados con el medioambiente. A partir de las indagaciones de los estudiantes y sus intereses particulares, empezamos a revisar y a articular cómo las prácticas de los sesenta hasta los noventa posibilitan crear o mirar estas temáticas desde la imagen.

El proyecto se enfocó en construir propuestas murales que incluyeran sus temas de interés, pero entonces surgió el problema de que los chicos que estaban en el taller no tenían habilidades con respecto al dibujo o a la pintura, lo que posibilitó que vieran el taller como una forma de explorar el taller mismo, y a concebirlo como un espacio para pensar en qué procesos nos ayudan a construir las imágenes que queremos, y a cuestionar si nosotros somos una sociedad que tiene la tecnología como una herramienta que permite construir permanentemente imágenes: ¿cómo hacer para potenciar desde la tecnología nuestras imágenes? Hacernos esas

preguntas nos llevó a trabajar con un *software* de edición, que nos permitió introducirnos al *collage* y la superposición de imágenes, y cómo esa superposición de imágenes les permitía crear una imagen muy particular o mucho más cercana a lo que querían. Entonces se hicieron ocho murales en los que el proceso de diseño fue uno de los aspectos más interesantes, porque no partió de la individualidad sino del colectivo. Los estudiantes se agruparon en ocho equipos, diseñaron sus imágenes y así estructuraron la idea de que el artista no es solo uno como genio o personaje particularmente creador. El proyecto fue estructurándose desde la colectividad y la mirada hacia el otro, desde la posibilidad de hacer en comunidad la obra. Este tema del colectivo nos trajo muchas más posibilidades de discusión, como, por ejemplo, que cada uno de estos ocho grupos contaba con integrantes que también tenían intereses particulares, lo que implicaba qué pensarán y cómo articularían las propuestas. Para ello hicimos varios talleres, discutimos acerca de los temas, miramos cómo las propuestas del arte contemporáneo habían hecho ciertas aproximaciones a estos temas, revisamos algunos artistas. Uno de los que más les llamó la atención fue Boltanski, y su forma de trabajo no tradicional al usar elementos como la ropa, los retratos, objetos que obviamente tienen una carga histórica y de la memoria muy fuerte. Y aunque el resultado fue una imagen tradicional, es decir que se puede mirar de manera tradicional, su construcción respondió a otro tipo de procesos que les permitió desestructurar su idea de cómo se construye una imagen desde el arte.

Acompañando este proceso creativo revisamos cómo la obra, a partir de los años sesenta, empieza a desarticularse de estos espacios donde circula, como museos, galerías o espacios alternos, y que también puede operar en las calles, en una suerte de nomadismo —aspecto que nos llamó mucho la atención y nos

motivó a pensar de qué manera podría circular esa obra, de ahí el nombre *Viajeras*, porque lo que hace la obra es viajar, circular. ¿Cómo hacemos para que ese mural se mueva, viaje y lo conozcan? Así empezamos con un gestor de contenidos para documentar todo el proceso de la obra, que no solamente fue dibujar o tener herramientas tecnológicas sino también fue escribir. La escritura fue para ellos un elemento muy importante porque estuvo muy ligado con los procesos artísticos. Es decir, el artista no es aquel que solamente tiene una habilidad en las disciplinas artísticas, sino que también tiene una sensibilidad para la escritura. La idea era también explorar eso con los estudiantes, por eso en el catálogo varios de ellos escribieron algunas observaciones respecto a cómo hicieron ese mural, cuáles eran los intereses particulares de ese mural y cómo fue ese trabajo con los compañeros.

El gestor de contenidos nos permitió documentar todo el proceso de la obra y evidenciar el 'cómo arranqué', 'qué referentes tuve', 'cómo grabé el proceso', el cambio de esa obra que tuvo un inicio y después tuvo un final. El gestor de contenidos nos permitió revisar todo lo que se hizo para llegar a esa imagen, que por sí misma tenía una serie de complejidades, como el que las paredes de los murales fueran de dos por dos, y que la unidad o proyecto estaba hecho para realizarse en tres meses, muy poco tiempo considerando que mi carga académica con ellos es de dos horas semanales.

Estas condiciones fueron una cosa interesante, porque los estudiantes empezaron a construir espacios extracurriculares en colectivo para ir a pintar sus murales. Iban en los descansos o en las tardes, lo que nos permitió que el proyecto pudiese salir de los márgenes de la construcción académica y se volviera un proyecto desde el cual yo podía hilar los intereses de mis estudiantes con

las artes plásticas, aprovechando incluso el deseo de muchos por estudiar Arte. Esto les permitió explorar y tomar una decisión de vida, en algunos casos. Posteriormente, el gestor de contenidos nos ofrecía una aplicación gratuita que obviamente fue maravilloso usar, porque permitía interpelar ese contexto Transmedia en el que los estudiantes Transmedia viven hoy en día, y cumplir nuestro objetivo de circulación de los murales.

Cuando terminamos el proyecto y concluimos toda la infografía, se hicieron unos catálogos, pendones, botones, postales, además nos interesamos por que los estudiantes contaran la experiencia, cambiando el rol del docente como mediador del proceso. Ahí es donde el estudiante se empodera para participar y hacer partícipes a otros. Nosotros teníamos a los niños invitados al salón donde estaban los murales y podían descargar la aplicación, hacer el ejercicio, ver todo el contenido asociado a los murales y entrar en discusión con ellos: cómo les parecía el proyecto, qué percepciones les genera, cuáles son o qué expectativas tenían los estudiantes con los murales, si era ir y hacer ese recorrido simplemente contemplativo de los murales o, por el contrario, todo lo demás, todas esas arandelas que tiene el proyecto generaban algo más. Y es que en la diversidad surgida durante el proceso se ratifica la idea de desarticular precisamente lo que concebimos como arte y generar unas aperturas a otras miradas que los colegios han encasillado en unos marcos muy particulares, que conciben la disciplina artística como un espacio para la manualidad, para el hacer, pero no como un espacio para pensarse y repensarse desde allí. Por ejemplo, el que un grupo de niñas decida hablar sobre el infanticidio y cómo lograr hacerlo visible —o cómo hacer un clic en la comunidad— de una forma tan sencilla fue absolutamente importante. El mural eran unos ataúdes de papel contact y la respuesta de los invitados que se acogieron a la participación fue

impresionante. Los niños empezaron a acostarse en esos ataúdes y comenzamos a hablar de esas temáticas que también eran comunes a través de lo que generaba una imagen.

El proyecto tuvo unas respuestas muy interesantes dentro de la comunidad, porque la comunidad estaba a la expectativa de otro tipo de imágenes, y ahí es donde veo la articulación entre la curaduría y la pedagogía, se piensa en el cómo mostrar, cómo articular los intereses de los estudiantes, cambiando radicalmente los resultados de una muestra y permitiendo configurar espacios para la experiencia, la interrelación con otras personas y para el conocimiento. En ese sentido, creo que lo pedagógico y la curaduría pueden ir de la mano puesto que nos permiten repensar muchos aspectos especialmente en el ámbito escolar. El proyecto fue expuesto por estudiantes en *Expociencias*, que es otro espacio que no tiene nada que ver con las artes, y fue maravilloso, porque los estudiantes traspasaron la barrera de lo institucional para estar en otros ámbitos y compartir el proyecto.

- **INTERVENCIÓN DEL PÚBLICO:** Ustedes miran las artes a través de las artes, pero ¿han validado esa transversalidad con otras áreas?

- **ADRIANA PELÁEZ:** El proyecto lo alimentamos particularmente a través de la interdisciplinariedad. Por ejemplo, el gestor de contenidos y la aplicación fueron sugerencia de otro docente del Gimnasio Los Andes, que me dijo: “Mira, eso que tú estás trabajando es muy interesante porque tiene que ver con la transmedialidad, entonces por qué no revisamos estas plataformas para trabajar que además son gratuitas”. El proyecto se construye a través de esa relación con el otro que, en este caso, fue un profesor de matemáticas. Posteriormente yo hablé con los profesores de tecnología y les dije: “¿Alguno de ustedes conoce la

aplicación?”. De hecho hay una profesora que trabaja ahora con esa misma aplicación de realidad aumentada. Entonces, digamos que sin esa información adicional de la interdisciplinariedad quizás el proyecto no tendría el alcance que tiene hoy en día.

- **MARÍA TERESA DEVIA:** Para nosotros ha sido tangible que aquellos estudiantes que de pronto han sido “negados” en otras disciplinas han podido tener la oportunidad de visibilizarse a través de nuestro laboratorio. Que ha tenido varias etapas, y que ahora es el momento de mostrarlo, porque está muy constituido y está hermosamente acompañado por la filosofía. Pero ya en las reuniones de maestros hemos podido decir que el estudiante —en el caso que trabajamos con filosofía y matemáticas— que supuestamente no se destacaba en ese campo, en el laboratorio había pasado las fronteras y había mostrado otra manera de abordar las matemáticas. También notamos que los estudiantes que van con nosotros, al comienzo, no son los más destacados, son los estudiantes que necesitan un nicho o un espacio donde florecer. Inclusive hay un estudiante del que nos decían “¿sabe escribir?”. Ese estudiante fue capaz de escribir un texto de la forma más maravillosa del mundo, y armar una exposición —hizo un acto performativo muy fuerte— que inclusive definió qué podía ser en la vida. Yo sí pienso que estos espacios dan muestras, tanto que en nuestro colegio se están abriendo dupletas otra vez, porque eso antes existía. Nuestro colegio en los años sesenta, cuando comenzó, tenía unas propuestas muy innovadoras en ese momento, y ahora otra vez se está abriendo la posibilidad de transgredir y no tener fronteras.

- **INTERVENCIÓN DEL PÚBLICO:** Soy docente de fotografía. Quisiera saber cuándo hay que enseñar cosas técnicas específicas, por ejemplo, los aspectos técnicos en un ejercicio fotográfico. Es muy fácil que los estudiantes se pierdan y terminen haciendo un simple ejercicio, y no emprender una temática que realmente los mueva a hacer

algo que traspase sus expectativas. Quisiera conocer un poco sus estrategias sobre cómo manejar las temáticas, para no imponer un tema sino ver que eso mismo nazca dentro del aula.

- **ALEJANDRO SÁNCHEZ:** En el caso del Campestre tenemos un programa muy particular que se rige a través de competencias, realmente nuestro programa no se puede centrar en temas técnicos, nos apuntamos al pensamiento creativo, al pensamiento complejo. Nos hemos enfocamos más en los talleres de procesos de creatividad con herramientas que son inmediatas y tratamos de guiar a las personas que consideran importante hacer una inmersión particular en técnicas, pero no damos clases particulares de técnica relacionada a la fotografía y el trabajo con un cuarto oscuro y la forma de cómo revelar un rollo. Lo que hacemos es incentivar al estudiante a empezar a solucionar problemáticas a partir de su experiencia inmediata.

- **ADRIANA TOBÓN:** Cuando nos preguntan algo muy concreto, porque en su búsqueda lo necesitan, lo primero es que sigan buscando, que sigan experimentando. Creo que en la medida en que van experimentando se permiten eso que tú hablabas ahorita del asombro y es muy probable en ese camino que él o ella descubra cómo es. Y apele a una toma de apuntes: así, si utilizo el ASA tal, entonces logro tal fotografía, pero si utilizo otra entonces logro una foto diferente... Es muy probable que cuando alcance lo que está buscando —porque además solo ella o él sabe lo que está buscando— se alegra muchísimo, que es muy distinto a cuando nosotros —que es la educación tradicional— seguimos diciendo que se hace así, y eso es hartísimo porque se corta todo el proceso, todo el camino de investigación, de experimentación, y es por eso que sin duda los jóvenes están aburridos de las clases.

- **ADRIANA PELÁEZ:** En el Gimnasio Los Andes implementamos un enfoque que se llama *Enseñanza para la comprensión*, lo que supone que como docentes entramos en un proceso de reevaluar nuestra propia práctica, teniendo claro que, obviamente, tenemos que partir de las necesidades e intereses de los estudiantes —entendiendo la transversalidad constante a la que se ven expuestos, que supone un aprendizaje no solo dentro de la institución—. Por ejemplo, en el departamento fue muy particular porque *Enseñanza para la comprensión* parte precisamente de entender cómo los procesos artísticos o las prácticas dentro del arte generan reflexión y pensamiento. Este tipo de enseñanza tiene que ver mucho con cómo tú logras conocer a tu población —es decir, a la población a la que enseñas—, qué intereses o necesidades tienen estos chicos, en este caso, con la fotografía.

En el colegio también hay un docente de fotografía y en este momento, por ejemplo, tiene que mirar o revisar —aunque todos estamos en ese proceso dependiendo del área— a qué necesidades e intereses responde particularmente la fotografía, cómo se puede propiciar la exploración desde esa disciplina y cómo puedes enamorar —como dice nuestra asesora—, provocar o generar esa capacidad de asombro que tú buscas. Entonces creo que es en ese hacer, en ese explorar, en ese revisar y cómo incluso ese ejercicio del error abre nuevas puertas, que es algo muy interesante en nuestras disciplinas, porque el fracaso también se elige como esa posibilidad de seguir haciendo. Creo que desde ahí podrías explorar muchas cosas.

- **INTERVENCIÓN DEL PÚBLICO:** ¿Cómo gestionar un proyecto desde la pobreza y desde la riqueza? Y visto no solo desde trabajar con recursos o material reciclado, sino pensando más en la condición del estudiante, desde un conocimiento de su contexto, Por ejemplo,

me pasaba que les decía: “Miren, esta es la Mona Lisa” y me decían: “Ah sí, el año pasado fui y qué, qué hago con eso”. O el niño que te dice: “¿Y eso dónde está?”. Son dos mundos diferentes.

- **ADRIANA TOBÓN:** Por lo menos desde la clase que yo dicto, que no es de arte —es una clase que les enseña a los estudiantes a investigar con la excusa del arte—, una parte es que hay que enseñarles precisamente a planear las cosas. Si tú les haces una pregunta y a partir de ahí empiezas a plantear un proyecto de investigación en arte, ahí hay que tener en cuenta un cronograma, hay que tener en cuenta qué recursos se necesitan, y a partir de ahí ellos mismos van pensando: “Bueno, ¿qué tiempo tengo para desarrollarlo?, ¿qué recursos necesito?, ¿cómo me los consigo?”. Entonces, es hacerlos conscientes —más que enseñarles— de esas necesidades y también que se empiecen a volver creativos en la forma como van a conseguir esos recursos.

PROYECTO EDUCATIVO

NC-arte

www.nc-arte.org/educacion
nceducativo.tumblr.com
Carrera 4A # 26 B- 77 of . 301
Tel: (571) 3521181