

El Giro

Irit Rogoff *

Traducción del Inglés Estíbaliz Encarnación Pinedo

Introducción

Últimamente hemos oído mucho sobre “el giro educacional en el arte” como otro de los muchos “giros educacionales” que afectan las prácticas culturales que nos rodeanⁱ. Tras haber participado en varios de los proyectos que han surgido de este aparente “giro”, parece oportuno preguntar si este término global es realmente descriptivo de los impulsos que han propulsado esta deseada transiciónⁱⁱ.

Las preguntas que aquí planteo son, en primer lugar, ¿qué constituye un “giro”?, ¿estamos hablando de una “estrategia de lectura”, o de un modelo interpretativo, como se entendía el “giro lingüístico” en los años 70, con sus indicios de una estructura subyacente que puede ser leída a través de numerosas prácticas y expresiones culturales? ¿Estamos hablando de leer un sistema – uno pedagógico – a través de otro sistema – uno de exposición, de exhibición y de manifestación – para que se aproximen el uno al otro de manera que puedan abrirse a nuevas formas de ser? O, por el contrario, ¿estamos hablando de un movimiento activo – un movimiento generativo de cuyo proceso surge un nuevo horizonte – dejando atrás la práctica que fue su punto de partida?

En segundo lugar, parece apropiado preguntar ¿hasta qué punto puede verse la consolidación de un “giro” en una serie de tropos genéricos o estilísticos, como capaz de resolver las urgencias que lo avalaron en un primer momento? En otras palabras, ¿un “giro educacional en el arte” trata sobre la educación, o sobre el arte, cuando se discuten los puntos en los que el arte necesita ser reorganizada y acomodada con urgencia?



↑ Figura 1. John Palmesino y Anselm Franke, *Think Tank*, 2006. Imagen: Museo Van Abbe

Ahondar en estas preguntas se hace más difícil debido al grado de ambigüedad que actualmente existe en torno a los conceptos de “producción de conocimiento”, “investigación”, “educación”, “producción abierta” y “pedagogías auto gestionadas”, cuando todos estos enfoques parecen haber convergido en un conjunto de parámetros que ofrecen una renovada faceta de la producciónⁱⁱⁱ. Aunque dispares debido a su génesis, metodología y protocolos, se puede apreciar cómo una cierta proximidad a las “economías del conocimiento” ha hecho que todos estos términos formen parte de un cambio liberador dentro del mundo de las prácticas artísticas contemporáneas.

Preocupada porque estas iniciativas entren en peligro de ser despojadas de su ímpetu original y amenacen con consolidarse como un “estilo” reconocible, me gustaría mencionar, al final de este debate, la noción de “parresía” de Foucault – un discurso público libre y descarado – como un mejor modelo a través del cual podríamos entender una especie de “giro educacional” en el arte.

Educación

Puede que sea más sencillo entrar en el debate acerca de la educación a través de dos proyectos que, a mi parecer, fueron los que mejor reflejaron mi propio compromiso con la “educación” dentro del área de la exhibición y los encuentros.

El primero de ellos fue el proyecto *Academy* (2006) en el museo Van Abbe en Eindhoven^{IV}. Parte de una serie de exposiciones, proyectos y eventos que se desarrollaron en distintas instituciones, esta instalación, que tuvo lugar en los Países Bajos, fue una colaboración entre 22 participantes y el personal del museo. El proyecto en términos generales planteaba la pregunta “¿qué podemos aprender del museo?”, y apuntaba a una forma de aprendizaje que puede suceder más allá de los límites de lo que el museo pretende mostrar o enseñar.

Nuestra pregunta inicial trataba sobre si la idea de una “academia” (como el momento de aprendizaje dentro del espacio protegido de una institución académica) era una metáfora de un momento de especulación, de expansión y de reflexión sin la demanda constante de resultados comprobables. Si éste era un espacio para la experimentación y el análisis, entonces ¿cómo podríamos extraer estos principios vitales y aplicarlos al resto de nuestras vidas? Además, ¿cómo podríamos aplicarlos a nuestras instituciones? Nacidas de la creencia de que las instituciones que habitamos tienen potencial para ser mucho más de lo que son, estas preguntas se cuestionan cómo el museo, la universidad, la escuela de arte, pueden superar sus funciones actuales.

Por supuesto, llegamos a esta problemática en el preciso momento en el que empezó a surgir un debate acalorado referente al Acuerdo de Bolonia – la denominada reforma de la educación europea. En vez de andar cabizbajos y lamentarnos de la atrocidad de estas reformas, con su énfasis en los resultados cuantificables y comparables, pensamos que quizás sería productivo ver si esta inesperada politización del debate en torno a la educación, puede ser una oportunidad para ver cómo los principios que valoramos en el proceso educativo se pueden aplicar a lo largo de un ámbito más amplio de actividades institucionales.



↑ Figura 2. Susan Kelly, Janna Graham, Valeria Graziano, *The Ambulator*, 2006. Imagen: Museo Van Abbe

Con “potencialidad” nos referimos a una posibilidad de actuar que no está limitada a una habilidad. Ya que la actuación nunca puede ser entendida como realizada a través de una serie de habilidades u oportunidades, debe depender de una voluntad y un impulso. Lo que es más importante, siempre debe incluir un elemento de falibilidad – la posibilidad de que la actuación termine en fracaso. El otro término que queríamos poner en movimiento junto con el de “academia” era el de “actualización”, el cual implica que ciertos significados y posibilidades integrados en objetos, situaciones, actores y espacios conlleven un potencial para ser “liberados”, por así decirlo. Esto apunta a una condición en la que todos funcionamos en un sistema complejo de integración – uno en el que los procesos sociales, los procesos de aprendizaje y las subjetividades individuales no pueden ser disociadas y distinguidas las unas de las otras.

Ambos términos resultan relevantes a la hora de empezar una re-evaluación de la educación, ya que nos permiten expandir los espacios y las actividades que albergan tales procesos. Igualmente, nos permiten pensar en un “aprendizaje” que tiene lugar en situaciones o lugares los cuales no necesariamente pretenden o estipulan dicha actividad.

En el museo Van Abbe, planteamos un proyecto expositivo que reunió cinco equipos de diferentes profesionales de la cultura que tenían acceso a cada rincón de la colección del museo, de su personal y de sus actividades. Cada uno de estos equipos se dedicó a una línea de investigación concerniente a lo que podemos aprender del museo, más allá de los objetos exhibidos y sus prácticas educativas.

El planteamiento ofrecido no pretendía producir una crítica institucional o poner al descubierto las verdaderas realidades de la institución. Por el contrario, lo que procuraba era desvelar las posibilidades ocultas y desapercibidas ya existentes dentro de estos espacios – la gente que ya trabaja ahí y que aporta vivencias inesperadas y conexiones, los visitantes cuyas interacciones con el lugar no están calculadas, la colección que puede ser leída de distintas maneras sobrepasando ejemplos espléndidos de momentos historico-artísticos clave, los caminos de ida que se extienden más allá del museo, los espacios y cursos de navegación que de manera inesperada son trazados dentro de él.

Había muchas preguntas circulando en nuestros espacios de exposición, con cada sala y cada grupo produciendo sus propias preguntas en relación a una central: “¿Qué podemos aprender del museo?”

Había preguntas respecto a quién produce las preguntas: ¿Cuáles son las preguntas legítimas y bajo qué condiciones se producen? La clase seminario, el laboratorio de ideas, el departamento de gobierno o el departamento de estadística son lugares para la producción de ideas, pero lo que sugeríamos eran otros lugares nacidos de conversaciones fugaces y arbitrarias entre desconocidos, surgidos del merodeo cordial y de líneas de fuga inesperadas, dentro y fuera del museo, como en el proyecto *Ambulator* (Susan Kelly, Janna Graham, Valeria Graziano).

Había preguntas referentes a la relación entre la competencia y la esperanza, y la competencia y el gobierno, el conocimiento usado para reafirmar las fantasías esperanzadoras y el conocimiento usado para imponer las preocupaciones dominantes, como el que encontramos en el proyecto *Think Tank* (John Palmesino y Anselm Franke).

Había preguntas concernientes al tipo de modos de atención que se prestan en el contexto del museo o de la biblioteca. ¿Para qué se liberan estos modos de atención? ¿Se pueden usar de otra manera? ¿Pueden convertirse en un instrumento de liberación,

como en el *Inverted Research Tool* (Edgar Schmitz y Liam Gillick)?

Había preguntas relativas a la propia naturaleza de la posesión de una imagen o una idea. ¿Cómo llega un simple objeto a sustituir a un sistema complejo de conocimiento, legitimando, conservando y “ungiendo con un estatus cultural” (procesos que operan bajo los auspicios de la propiedad)? *Imaginary Property* (Florian Schneider y Multitude e.V.) preguntaban, “¿Qué significa poseer una imagen?”

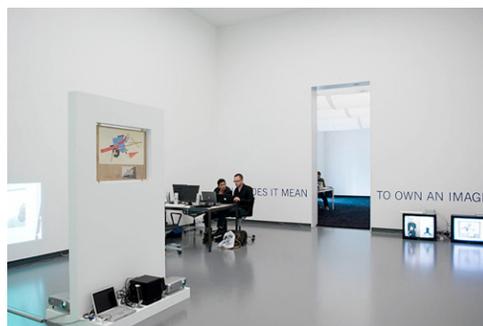
Había preguntas sobre la diferencia cultural que se cuestionaban si un museo es en realidad una institución de representación, cuya intención es representar a aquellos fuera del sistema y de las audiencias privilegiadas. Si no es así, entonces quizás aquellos “forasteros” no están fuera en absoluto, sino que pueden ser reconocidos como presentes y parte de nosotros, pero sólo si escuchamos – si realmente nos escuchamos a nosotros mismos, como pasa en *Sounding Difference* (Irit Rogoff, Deepa Naik).

Había también otras preguntas sobre el conocimiento del museo frente a nuestro propio conocimiento, y sobre foros abiertos para aprender en los límites de lo que es reconocido, como en *I Like That* (Rob Stone y Jean-Paul Martinon).

Summit

El proyecto inicial dentro de los espacios y parámetros fijados por el museo, nos llevó a muchos de nosotros a pensar sobre aquellas preguntas desde un espacio menos regulado y prescrito, uno en el que las prácticas institucionales pudieran encontrarse con iniciativas auto-gestionadas y activistas. Esto nos condujo a *SUMMIT Non-Aligned Initiatives in Education Culture* (www.summit.kein.org), un foro que tuvo lugar en Berlín en mayo de 2007^v.

En cierto modo, nos reunimos en el nombre de la “educación débil”, un discurso sobre la educación que no es reactivo, y que no busca comprometerse con todo lo que ya sabemos de sobra que está mal en la educación – su creciente comercialización, su burocratización exagerada, su cada vez mayor énfasis en los resultados predecibles, etcétera. Si la educación está continuamente reaccionando ante los males del mundo, quisimos postular que la educación está en y es del mundo – no es una respuesta a la crisis, sino una parte de su actual complejidad, no reacciona ante las realidades, sino que las produce. A menudo estas prácticas pasan como desapercibidas, inclasificables, no-heroicas, y desde luego nada esperanzadoras, pero en cualquier caso, son inmensamente creativas.



↑ Figura 4. Florian Schneider y Multitude e.V., *Imaginary Property*, 2006. Imagen: Museo Van Abbe

¿Por qué la educación y por qué en este preciso momento?

Esta atención centrada en la educación proporcionó una manera de contrarrestar el eterno lamento sobre lo mal que están las cosas – lo burocratizadas, homogéneas, faltas de personal y de fondos, lo atroces que son las exigencias del Acuerdo de Bolonia con sus fuerzas homogeneizadoras, lo triste que es la pérdida de la tradición local, etcétera. Aunque estos argumentos puedan estar justificados, esta voz de eterna queja sirve para limitar la educación a los confines de una comunidad pequeña de estudiantes y profesionales de la educación. ¿Cómo entonces, parafraseando a Roger Buergel, puede la educación convertirse en mucho más? ¿Cómo puede llegar a ser más que un lugar de empequeñecimiento y decepción?

¿Y por qué en este preciso momento? Porque, con Bolonia y todas sus quejas, este momento está siendo a su vez testigo de la aparición de un número sin precedentes de foros auto-gestionados que nacen fuera de las instituciones, así como de departamentos auto-potenciados dentro de las instituciones. La educación, impulsada desde dentro más que restringida desde fuera, se convierte aquí en un lugar de reunión de lo extraño y lo inesperado – curiosidades, subjetividades, sufrimientos y pasiones compartidas que se congregan alrededor de la promesa de un tema, una idea, una posibilidad creativa. La educación es por definición procesal – conlleva un proceso transformativo discreto, encarna la duración y el desarrollo de un disputado interés común.

Quizás en este momento nos encontrábamos ante uno de los pasos más importantes desde *Academy a Summit* – una interpretación de la “educación” como una plataforma capaz de señalar una política, una plataforma capaz de reunir combinaciones inesperadas y momentáneas de academias, ciudadanos del mundo del arte, organizadores sindicales, activistas y muchos otros, de manera que pudieran verse a sí mismos y a sus actividades reflejados dentro del ampliamente definido campo de la “educación”.

Como mucho, la educación forma colectivos – muchos colectivos fugaces que vienen y van, convergen y se separan. Se trata de pequeñas comunidades ontológicas propulsadas por el deseo y la curiosidad, fortalecidas por un tipo de empoderamiento que nace del desafío intelectual. El sentido de reunirse en torno a una curiosidad es precisamente el de no tener que reunirse en torno a una identidad: *nosotros* los lectores de J. L. Nancy nos encontramos con *nosotros* los extranjeros o *nosotros* los marginados culturales o *nosotros* los disidentes sexuales – todos estos siendo uno y el mismo *nosotros*. De ahí que en este momento en el que estamos tan preocupados por cómo participar y cómo unirnos al espacio limitado que queda abierto, la educación ofrezca grandes posibilidades de reunión y participación en un espacio que aún no ha sido marcado.



↑ Figura 5. Rob Stone y Jean-Paul Martinon, *I Like That*, 2006. Imagen: Museo Van Abbe.

Habiéndome liberado del campo de una educación fuerte, redentora y misionera, me gustaría complementar el discurso que nos atañe con los siguientes términos.

Las nociones de **potencialidad** y **actualización** ofrecen la posibilidad de reemplazar la reorganización de la educación con ideas relativas a la distribución y la difusión. Se parte de la idea de que puede que haya posibilidades infinitas dentro de nosotros que quizás nunca seamos capaces de cristalizar. La “academia” se convierte en el lugar que alberga esta dualidad, del entendimiento de un “yo puedo” que, como siempre, va ligado a un eterno “yo no puedo”. Si esta dualidad no es paralizadora, y no creo que lo sea, entonces tiene posibilidades de crear un entendimiento acerca las posibilidades de una “academia” para convertirse realmente en un modelo para “ser en el mundo”.

Quizás haya cierto entusiasmo por cambiar nuestra percepción de un lugar de educación o entrenamiento a uno que no sea pura preparación, puro propósito. En lugar de eso, la “academia” podría incluir la falibilidad, que puede entenderse como una forma de producción de conocimiento más que de decepción.

Igualmente, me gustaría proponer que la educación sea el lugar de cambio de una cultura de **emergencia** a una de **urgencia**. La emergencia siempre responde a un conjunto de imperativos estatales que producen una cadena infinita de crisis, la mayoría creadas por nosotros mismos. Por ello, muchos de nosotros hemos formado parte de paneles deprimentes sobre “la crisis de la educación”. Una noción de urgencia presenta la posibilidad de entender cuáles son los problemas cruciales, para que se puedan convertir en las fuerzas propulsoras. La mañana después de que George W. Bush fuera re-elegido presidente, mi clase pasó rápidamente del asombro a un debate sobre por qué los foros electorales no eran un espacio para la participación política, y sobre lo que éstos en realidad pueden representar – un cambio de una emergencia a una urgencia.

Lo que es quizás más importante, quiero pensar en la educación no a través de las interminables exigencias que son impuestas tanto en la cultura como en la educación para que sean **accesibles**, para ofrecer un punto de acceso sencillo a ideas complejas.



↑ Figura 5. Rob Stone y Jean-Paul Martinon, *I Like That*, 2006. Imagen: Museo Van Abbe.

El Museo Tate se puede citar como un ejemplo de cómo un museo puede funcionar como una máquina de entretenimiento que celebra la “crítica ligera”. En cambio, quiero pensar en una educación desde el punto de vista de los lugares a los que tenemos

acceso. Entiendo este acceso como la habilidad para formular las preguntas personales de cada uno, en vez de limitarse a responder aquellas que se plantean en nombre de un proceso democrático abierto y participativo. Después de todo, queda muy claro que aquellos que formulan las preguntas producen a su vez las reglas del juego.

Por último, me gustaría pensar en la educación como el lugar en el que el **desafío** se implanta en nuestra vida diaria, dónde aprendemos y realizamos desafíos bien fundados, cuya intención no es ni debilitar ni superar. Cuando los partidos políticos, las cortes de justicia o cualquier otra autoridad desafían una posición, lo hacen con el propósito de deslegitimizar por uno mejor, de establecer lo correcto y lo incorrecto. En la educación, cuando cuestionamos una idea, sugerimos que es posible imaginar otra manera de pensar. Al hacerlo de un modo que no se apodere de la idea original, no consumimos energía formando una oposición, sino que la invertimos para imaginar alternativas. En una conferencia a la que asistí, Jaad Isaac, un geógrafo palestino, creó mapas de las rutas de transporte de la ocupación israelí de la Ribera Occidental que disfrutaban de una claridad casi abrumadora. Me hizo pensar en la energía desmesurada que se necesitó para convertir el caos funesto de aquella ocupación en la claridad cristalina de aquellos mapas – energía que hizo falta para inventar Palestina. En su inmaculada claridad, los mapas planteaban un desafío al gasto de energía como respuesta a una situación atroz. Si la educación puede liberar nuestra energía desde lo que se debe combatir a lo que se puede imaginar, o al menos realizar algún tipo de negociación al respecto, entonces quizás tengamos una educación que sea más de lo que es.

El Giro

Hace ya bastante tiempo, cuando acababa de terminar mi doctorado y comenzaba un proyecto postdoctoral que marcaba un cambio radical de línea de investigación hacia la teoría crítica, me encontré con mi primer profesor de historia del arte en la calle. Fue algo inesperado – y que fuera la primera vez que estaba en un país y en una ciudad nueva, con la promesa de una vida distinta en el horizonte, no me ayudó en ese momento a saber cómo reaccionar con elegancia ante lo que había dejado atrás. Al preguntarme a lo que me dedicaba, mi profesor tuvo que escuchar con paciencia mientras yo cotorreaba sin parar, repleta de todas las nuevas ideas y posibilidades que se acababan de abrir ante mí. Mi profesor era un académico de la vieja escuela amable, humano y generoso. Puede que hubiera sido un tanto patricio, pero tenía una comprensión intuitiva de los cambios que forjaban el mundo a su alrededor. Al final de mi entusiasmado recital me miró y me dijo, “no estoy de acuerdo con lo que estás haciendo y desde luego no estoy de acuerdo con la manera en la que lo estás haciendo, pero estoy muy orgulloso de ti por estar haciéndolo”. Ahora resulta difícil imaginar mi confusión al escuchar esto, sin embargo, echando la vista atrás, me doy cuenta de que lo que él estaba reconociendo en ese momento era un “giro” en la manera de hacer las cosas, antes que expresar preocupación u hostilidad ante lo que el giro rechazada o propugnaba. Obviamente este hombre, que había sido un profesor realmente bueno de cosas que yo ya no encontraba emocionantes, entendió el aprendizaje como una serie de giros.

En un “giro” nos *alejamos* de algo o nos movemos *hacia* o *alrededor* de algo, y somos *nosotros* los que estamos en movimiento, más que el *objeto* en sí. Cuando nos movemos, algo se activa dentro de nosotros, quizás incluso se actualiza. Y tal vez por esa razón me veo tentada a alejarme de las variadas emulaciones de la estética de la pedagogía que se han dado en los últimos años en tantos foros y plataformas a nuestro alrededor, acercándome así al mismísimo impulso para *girar*.

La pregunta que propongo es doble. En primer lugar, relativa a la capacidad de las prácticas artísticas y de comisariado para capturar la dinámica de un giro y, en segundo lugar, para capturar el tipo de impulso que se libera en el proceso.

En el primer caso puede que sea necesario que rompamos con una especie de lógica igualadora que alega que el trabajo basado en el proceso y la experimentación abierta crean la especulación, la imprevisibilidad, la auto-gestión y el carácter crítico que caracteriza la manera de entender la educación dentro del mundo del arte. Muchos de nosotros hemos trabajado con esta mentalidad de manera sistemática y aunque algunas de sus premisas han sido muy productivas para mucho de nuestro trabajo, no obstante se presta con demasiada facilidad a emular las instituciones de la enseñanza del arte, con sus archivos, bibliotecas y prácticas basadas en la investigación como estrategias de representación primordiales. Por una parte, trasladar estos principios a los lugares de exhibición del arte contemporáneo marcó un rechazo al sistema de objetos y mercados, así como a la estética dominante, a favor de una insistencia en la naturaleza incatalogable y procesual de cualquier actividad creativa. Sin embargo, por otra parte, esto ha conducido con demasiada facilidad al surgimiento de un modo de “estética pedagógica” en la que una mesa colocada en el centro de una habitación, un conjunto de estanterías vacías, un creciente archivo de fragmentos recopilados, el escenario de una clase, una conferencia o la promesa de una conversación, le han quitado peso al hecho de que reconsideremos y desplacemos cada día por nosotros mismos aquellas cargas dominantes^{VI}. Yo que he generado algunos de estos modos, no estoy tan segura de querer deshacerme por completo de ellos, ya que el impulso que ponen de manifiesto – para que estos espacios sean más activos, más críticos, menos insulares y más desafiantes – es uno al que me gustaría seguir siendo fiel. En concreto, no me gustaría abandonar el concepto de “conversación”, que a mi parecer ha sido el cambio más importante de los últimos diez años dentro del mundo del arte.

Tras Documenta X y Documenta XI, quedó claro que una de las mayores contribuciones que el mundo del arte había hecho a la cultura en general, era la emergencia de un modo conversacional hospedado por el arte^{VII}. En parte, esto tiene que ver con el hecho de que ya existe una cierta infraestructura dentro del mundo del arte, donde hay espacios disponibles, pequeños presupuestos, maquinas de publicidad, formatos reconocibles como son las exposiciones, las reuniones, series de conferencias, entrevistas, así como una audiencia constante formada por estudiantes, activistas culturales, etcétera^{VIII}. Por consiguiente, nació un conjunto nuevo de conversaciones entre artistas, científicos, filósofos, críticos, economistas, arquitectos y planificadores entre otros, que se dedicaban a los asuntos del día a través de una perspectiva atenuada. Al no estar sometidas por las autoridades gemelas que son las instituciones gobernantes y el conocimiento académico autoritativo, estas conversaciones pudieron realmente abrirse hacia un modo especulativo, y hacia la invención de sujetos cuando estos surgían y eran reconocidos.

De esta manera el mundo del arte se convirtió en el lugar de la charla exhaustiva – charla que surgió como práctica, como un modo de reunión, como una manera de acceder a un conocimiento y a algunas preguntas, creando conexiones, organizando y articulando algunas preguntas necesarias. ¿Pero le hemos dado algún valor a lo que realmente se está diciendo? O, ¿hemos privilegiado la unión de gente en un espacio y hemos esperado que de ésta surgieran formatos y sustancias?

Cada vez más, me parece que el “giro” del que estamos hablando debe traducirse no sólo en nuevos formatos sino también en otra forma de reconocer cuándo y por qué se está diciendo algo importante.

Foucault, en una conferencia que dio una vez en Berkeley, se embarcó en un debate sobre la palabra “parresía”, un término habitual en la cultura greco-romana^X. Afirmó que esta palabra se entiende normalmente como lenguaje libre y que aquellos que la practican son vistos como aquellos que dicen la verdad. Los componentes activos de la parresía, según Foucault, son la franqueza (“decirlo todo”), la verdad (“decir la verdad porque se sabe que es verdad”), el peligro (“sólo si hay algo de peligro en decir la verdad”), la crítica (“no demostrarle la verdad a otro, sino como función de la crítica”) y el deber (“decir la verdad se considera un deber”). En la parresía, nos dice Foucault, tenemos “una actividad verbal en la que el orador expresa su relación personal con la verdad y arriesga su vida porque entiende el decir la verdad como un deber para mejorar o ayudar a otros (y a sí mismo). En la parresía, el orador pone en práctica su libertad y elige la franqueza por encima de la persuasión, la verdad por encima de la falsedad o el silencio, el peligro de muerte por encima de la vida y la seguridad, la crítica por encima de la adulación y el deber moral por encima del interés personal y la apatía moral”.^X

Es difícil imaginar un tema más romántico o idealista para explicar los “giros” en el campo educativo. Aún así, me veo atraída por éstos sintiendo menos vergüenza de la que se podría esperar de una teórica crítica auto-reflexiva trabajando en el campo del arte contemporáneo. Quizás porque en este análisis no se habla en ningún momento de *qué verdad* o para *qué fin* se utiliza. La verdad, parece, no es una posición sino un impulso.

Para añadir una dimensión incluso más activa al debate de Foucault de la parresía, también podemos decir que en arameo el término se usa en relación a un discurso cuando éste se hace “abiertamente, descaradamente, en público”. Por eso esta verdad, que no va en el interés de nadie en particular o de un fin particular, debe ser hablada en público, debe tener una audiencia y la forma de un discurso.

Foucault lo llamó “discurso intrépido”, y al concluir la serie de conferencias dijo, “me gustaría decir que la problematización de la verdad tiene dos caras, dos aspectos importantes . . . Una cara tiene que ver con asegurar que el proceso de razonamiento es correcto al asegurar si una afirmación es verdadera. Y la otra cara tiene que ver con la siguiente pregunta: ¿qué importancia tiene para el individuo y para la sociedad decir la verdad, saber la verdad, tener gente que dice la verdad y saber cómo reconocerlos?”^{XI}

Cada vez más, pienso que la “educación” y el “giro educacional” puede que sean sólo eso: el momento en el que asistimos a la producción y la articulación de verdades – la verdad no como correcta, probable, como un hecho, sino la verdad como aquella que recoge de su alrededor subjetividades que no son ni recogidas ni reflejadas por otras afirmaciones. Decir verdades relativas a los debates importantes, a los temas y a las grandes instituciones de nuestro tiempo es relativamente sencillo, ya que éstas dictan los términos bajo los cuales se llega a esas verdades y se articulan. Decir verdades en los espacios marginales y apenas formados en los que se juntan los curiosos – esto es otro proyecto totalmente distinto: la relación personal de cada uno con la verdad.

Irit Rogoff es una teórica, comisaria y organizadora que escribe en las intersecciones de las prácticas críticas, políticas y artísticas. Rogoff es profesora del Departamento de Culturas Visuales, que ella misma fundó en 2002, de Goldsmiths College (Universidad de Londres). Su trabajo sobre una serie de nuevos programas de doctorado de “laboratorios de ideas” en Goldsmiths (Arquitectura Científica, Comisariado/Conocimiento) se centra en las posibilidades de localizar, mover y intercambiar conocimiento entre distintas prácticas profesionales, foros autónomos, instituciones académicas y el entusiasmo de las personas. Entre sus publicaciones encontramos *Museum Culture* (1997), *Terra Infirma – Geography’s Visual Culture* (2001), *A.C.A.D.E.M.Y* (2006), *Unbounded – Limits Possibilities* (2008), y los próximos *Looking Away – Participating Singularities, Ontological Communities* (2009). Su trabajo de comisariado incluye *De-Regulation* con la obra de Kutlug Ataman (2005-8), *A.C.A.D.E.M.Y* (2006), y *Summit – Non Aligned Initiatives in Education Culture* (2007).

Notas

- I “Salon Discussion: ‘You Talkin’ to me? Why art is turning to education,” Instituto de Arte Contemporáneo, Londres.
<http://www.ica.org.uk/Salon%20Discussion:%20You%20Talkin'%20to%20me%3F%20Why%20art%20is%20turning%20to%20education'+17098.twl>
- II Entre otros; A.C.A.D.E.M.Y, Hamburgo, Antwerp, Eindhoven, 2006-7, “Summit – Non Aligned Initiatives in Education Culture,” 2007, “Faculties of Architecture, Dutch Pavillion, Venice Architecture Biennale”, 2008. El programa de doctorado “Conocimiento/ Curatorial” en Goldsmiths College, Universidad de Londres, co-dirigido por Jean-Paul Martinon.
- III Mårten Spångberg, “Researching Research, Some reflections on the current status of research in performing arts,” Festival Internacional.
<http://www.international-festival.org/node/28529>
- IV Iniciado por Angelika Nollert, en este tiempo bajo el Siemens Art Fund, A.C.A.D.E.M.Y fue un proyecto colectivo entre el Kunstverein de Hamburgo, MuKHA Antwerp, el museo Van Abbe de Eindhoven y el Departamento de Cultura Visual de Goldsmiths, Universidad de Londres. Tuvo lugar en tres ciudades durante el año 2006 y fue acompañado por un libro publicado por Revolver – Archiv für aktuelle Kunst y editado por A. Nollert e I. Rogoff et al. http://vanabbemuseum.nl/en/browse/?tx_vabdisplay_pi1%5Bptype%5D=18&tx_vabdisplay_pi1%5Bproject%5D=157&cHash=7d70173357
- V El proyecto fue organizado por un colectivo – Irit Rogoff (Londres), Florian Schneider (Múnich), Nora Sternfeld (Viena), Susanne Lang (Berlín), Nicolas Siepen (Berlín), Kodwo Eshun (Londres) – y en colaboración con los teatros HAU, Unitednationsplaza, BootLab y el BundesKulturstiftung, todos ellos en Berlín.
- VI Digo esto con cierta torpeza, a la luz de mi propio compromiso con muchas de estas iniciativas. Las exhibiciones, los foros auto-regulados dentro del mundo del arte, las numerosas plataformas de conversación: todas comparten la creencia de que girar hacia la “educación” como un modelo operativo nos permitiría re-tonificar los espacios de exposición como lugares de genuina transformación.
- VII Me refiero al foro de debate “100 days – 100 guests” en Documenta X (1997, comisariado por Catherine David), que hospedó 100 charlas durante la exhibición y a las cuatro plataformas de debate Documenta en todo el planeta anteriores a la apertura de Documenta XI (2002, comisariado por Okwui Enwezor et al.). Ver Documenta XI, catálogo de exhibición (Ostfildern-Ruit, Alemania: Hatje Kantz, 2002).
- VIII Otro ejemplo clave es “unitednationsplaza”, un proyecto que tuvo lugar en Berlín en 2006-07 (la exhibición como escuela de arte), que ahora continúa en Nueva York como una escuela nocturna y en esta reencarnación se ha conectado con el proyecto de Mårten Spångberg, “Evening Classes” en la sección “YourSpace.com” de la exhibición A.C.A.D.E.M.Y.
- IX Michel Foucault, *Fearless Speech*, ed. Joseph Pearson (Nueva York: Semiotext(e), 2001).
- X *Fearless Speech*, 19-20.
- XI *Fearless Speech*, 170.

