

## EL MUSEO ES UNA ESCUELA. ESTRATEGIAS CONCEPTUALES PARA UN ARTE POLÍTICO-CRÍTICO

Guillermina Valent – Silvina Valesini – Silvia García.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Bellas Artes.  
Instituto de Investigación en Producción y Enseñanza del Arte Argentino  
y Latinoamericano. Laboratorio de Investigación y documentación en prácticas  
artísticas contemporáneas y modos de acción política en América Latina.

### Resumen:

El presente trabajo aborda el análisis de la obra de Luis Camnitzer, *El Museo es una Escuela*, en tanto propuesta en la que confluyen su posicionamiento conceptualista y sus intereses por la imbricación entre las nociones de arte y pedagogía. En este marco, la obra -que fue instalada con notables particularidades en diversos museos del mundo- opera estratégicamente superponiendo, no sin tensiones, los roles y supuestos propios de dos instituciones emblemáticas.

Se trata de una interpretación que pretende dar cuenta de la actualización de algunos criterios que desarrollara el Conceptualismo Latinoamericano en tiempos de coyunturas colonialistas de violencia institucional; y que en nuestros días responde a los desafíos del panorama contemporáneo, asumiendo formas y registros ligados al arte político-crítico.

Palabras clave: arte latinoamericano - conceptualismo – pedagogía - político-crítico



Figura 1: Vista de la obra en el Museo Jumex. Ciudad de México.  
**Redistribución de roles; nuevos contratos para nuevos públicos.**

La obra sobre la que indagaremos se ha presentado a modo de consigna escrita sobre las fachadas y los accesos de una serie de museos de arte con el siguiente texto: “*El Museo es una Escuela: el artista aprende a comunicarse, el público aprende a hacer conexiones*” (Figura 1). Pero sus alcances superan por mucho la instalación de una frase con aspiraciones. La magnitud que ostenta es tributaria de un proceso que se ha ido gestando desde el advenimiento del giro conceptual, sedimentado y expandido en occidente en la década del 60. El minimalismo, el arte conceptual, de comportamiento o de contexto, entre otros, han indicado una bifurcación para el arte en el camino que señala -entre otras cosas-, al público como variable activa dentro del proceso de la configuración de sentido de las nuevas prácticas artísticas.

En esta lógica, la idea de espectador entendida como sujeto que contempla pasivamente en forma unidireccional queda desmantelada, y se inauguran así una serie de reflexiones vertebradoras de las problemáticas del arte de los últimos sesenta años. Este fenómeno no comienza ni termina en el campo del arte: la rotación hacia los intereses que involucran el lugar de la recepción es un emergente de las demandas políticas que se materializarían en muchos órdenes de la vida social.

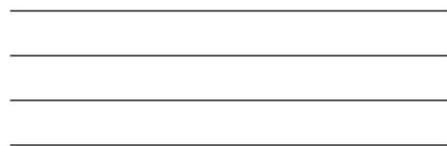
Las consecuencias de esta revisión de roles dentro de las estructuras de poder nos permiten señalar en las obras contemporáneas -y desde luego en la que aquí nos convoca-, la incorporación de un escenario que plantea nuevas relaciones con la realidad y sobre todo el surgimiento de públicos calificados que participan activamente en la trama de la cultura visual. Esta nueva mirada determina el marco de lo que José Luis Brea (1991) señala como una *economía barroca* del espacio de la representación en la cual es esperable que *“todo texto fuera leído a través de otro texto, que toda imagen a través de otra imagen, que todo significativo se viera elevado a ese grado sólo en virtud de su potencial entrecruzamiento con otros”* promoviendo *“esa potencial oblicuidad que sólo del lado del receptor se resolverá, y aún nunca definitivamente”* (Brea, 1991: 48)

En este marco, el artista también es invitado a jugar un nuevo rol, ya no como intérprete iluminado de la realidad sino como operador de estrategias, que expande su campo de acción hacia un universo que se presenta como susceptible de ser manipulado desde la permanente variación de su valor enunciativo. Siguiendo esta línea, Camnitzer se erige como un operador de esa realidad y plantea como fin ético del arte esta nueva relación con el público a la que señala como su *rol pedagógico*. La función del arte y la perspectiva de sus objetivos como campo sensible se redefine en torno a esta nueva relación, menos asimétrica y más equitativa, con un público cada vez más amplio. Es así que el autor, sin soslayar las discusiones que rodean las especificidades del arte y la educación, rescata para ambos el potencial crítico de un mismo mecanismo que funciona a través de procesos compartidos:

*El misterio es lo que nos marca el límite de lo que conocemos. Nos desafía para que desmitifiquemos a ese límite y que así podamos llegar al misterio siguiente. Es lo que nos permite transitar continuamente del área del conocimiento al área del desconocimiento como si estrenáramos un juego de video. Nos permite no solamente conocer lo nuevo sino des-conocer y re-conocer lo viejo por medio de nuevas visitas desprejuiciadas. (Camnitzer, 2015)*



MUSEO  
ARTE CONTEMPORANEO  
MONTEVIDEO



"El museo es una escuela"  
Luis Camnitzer, 2009-2015

[www.macmo.uy](http://www.macmo.uy)

Figura 2: Postal de *El Museo es una Escuela*. Museo de Arte Contemporáneo, Montevideo.

Esta propuesta que circuló por numerosos museos del mundo (El Jumex de Ciudad de México, el Museo de Arte Contemporáneo de Montevideo (Figura 2), el Guggenheim de Nueva York (Figura 3) y el MALBA de Buenos Aires (Figura 4) –entre muchos otros-, se propone acercar al público no iniciado y al mismo tiempo poner en relieve las tensiones que subyacen en torno al museo como espacio diferenciado del arte.

En una primera lectura la obra se plantea como una crítica institucional; sin embargo la trama que se teje a partir del señalamiento del sitio de enunciación constituye una

redistribución de posiciones y roles sociales, que pretende la participación en la comunidad de aquellos sectores que se encontraban excluidos: allí reside su fuerte apuesta política.

### **Luis Camnitzer: artista, teórico, pedagogo**

Luis Camnitzer ha desarrollado gran parte de su recorrido artístico dentro de lo que entendemos como Conceptualismo Latinoamericano, un fenómeno de límites difusos que aloja propuestas que implican la puesta en relación de campos diversos, que en ocasiones se plantean en conflicto; lo que hace engorrosa su clasificación, y la determinación del marco temporal<sup>1</sup> que las contiene. Efímero y anti-institucional, el universo conceptualista recibe sucesivas incorporaciones, que lo configuran como un conjunto de manifestaciones estético/políticas en tensión, o -en palabras de Roberto Amigo-, como la "acción estética de la praxis política".

Nos interesa de manera especial la perspectiva que desarrollara en este sentido Luis Camnitzer, En primer término porque como artista plástico que comienza sus trabajos en los años 50 en Uruguay, constituye un protagonista activo de los acontecimientos que configuran la antesala y el auge de este conceptualismo latinoamericano.

En segundo término, porque de la misma manera que se posiciona en el lugar del realizador de obra plástica, también construye desde la teoría un cuerpo reflexivo que acompaña y se pregunta acerca de aquel *hacer artístico situado con perspectiva Latinoamericana*. El desarrollo sincrónico de los campos de la teoría y de la práctica, aparentemente divorciados para el esquema del arte moderno, nos señala las características de un artista diferente: consideramos que la dualidad mencionada es un síntoma que evidencia una nueva figura, que Camnitzer encarna de manera singular. Y que complementa luego con su significativo papel como asesor y curador pedagógico de la VI Bienal de Mercosur en Porto Alegre, lo que significó un hito tanto en su recorrido personal como en la escena contemporánea de nuestro continente.

Y en tercer término porque, habiendo realizado gran parte de su carrera profesional artística en los EEUU, constituye por varias razones un representante de lo Latinoamericano en el arte actual. Con lo cual desarma un poco<sup>2</sup> la presunción exclusivamente territorial de pertenencia autodenominándose *artista de la periferia trasplantado*. En este sentido, dedica un capítulo completo de su libro *Didáctica de la Liberación* a explicar lo que significó la Diáspora en los años 60 y 70, argumentando que "el lugar, por lo tanto, no es una localidad física estéril, sino un contexto" (Camnitzer 2008: 203)

Tanto Camnitzer, como Ana Longoni y Mari Carmen Ramírez coinciden en que de manera simultánea, en los países centrales (específicamente EEUU), y en los considerados periféricos (en un gran porcentaje de la región agrupada como América Latina) estaban aconteciendo bajo una denominación similar cosas verdaderamente diferentes. Por un lado sucedía el arte conceptual, declarado por Kynaston Mc Shine como el primer estilo internacional. De tinte esencialista, planteaba la

<sup>1</sup> Se propone inicialmente para determinar un marco temporal 1960 como comienzo y 1980 como su momento de transformación. Sin embargo sus secuelas se extienden hasta nuestros días.

<sup>2</sup> Decimos "un poco" porque en realidad existe un fuere lazo inicial de nacimiento y formación en territorio sudamericano previo a que suceda el "trasplante".

desmaterialización de la obra de arte promoviendo una marcada depreciación del objeto artístico.

Mientras tanto el Conceptualismo Latinoamericano presentaba una escena diferente. Vinculado a la *Filosofía de la Liberación* y la *Pedagogía del oprimido*<sup>3</sup>, proponía una ruptura permanente de los discursos importados, globales y esencialistas o despolitizados -en la acepción más amplia de la palabra-. Es así que, en su fuerte crítica al colonialismo, despreciaría como objetivo la búsqueda de la originalidad (una construcción del centro) y de la "dinámica rupturista de lo nuevo", que según Nelly Richard "se basa en un presente europeo que define el pasado y el futuro de acuerdo a una idea dominante de progreso validada como canon sin tomar en cuenta la periferia" (Camnitzer; 2008: 30)

Es vasto el repertorio de manifestaciones que han sido interpretadas en el marco del Conceptualismo Latinoamericano. Y es en virtud de los casos acumulados que los autores distinguen como ejes para su desciframiento la pobreza de los materiales, la implementación de dispositivos de señalización, el uso del contexto, la preocupación por la accesibilidad al contenido y el posicionamiento ético y político.

Esta plataforma venía a romper con la lógica de importación de ideologías estéticas en las que se tomaban a préstamo<sup>4</sup> símbolos, resoluciones formales, dispositivos, e incluso problemas, de las zonas centrales. Por eso se hace preciso interpretar "cada producción como exponente de la complejidad de un escenario que se resiste a someterse a relatos homogeneizados o tranquilizadoras clasificaciones" (Longoni 2008: 3). Y es en este marco que consideramos de especial interés volver la mirada sobre *El Museo es una Escuela* (2009-2014), una instalación *site-specific*, que se ha apoderado de las fachadas de una veintena de las más relevantes instituciones artísticas del mundo y que entendemos, actualiza esta perspectiva en una nueva coyuntura.

---

<sup>3</sup> En el mismo momento se producían en Latinoamérica procesos que interrogaron desde diferentes campos modelos heredados de interpretación de la realidad que planteaban roles fijos en una coyuntura de notables asimetrías. Camnitzer los plantea como un síntoma de época que debe ser interpretado en conjunto: "en los sesenta se produce un entrecruce con la pedagogía de Paulo Freire y con la Teleología de la Liberación [de Enrique Dussel], los cuales junto con el conceptualismo latinoamericano forman un panorama intelectual coherente. Ver a los tres como parte de un mismo discurso permite entender mucho mejor las tres manifestaciones" (En entrevista realizada por Fernando Davis a Luis Camnitzer p: 33)

<sup>4</sup> Camnitzer hace la diferencia entre tomar en préstamo y la apropiación, argumentando que el primero "desde el punto de vista político amenaza la autenticidad de lo local. Promueve estéticas concebidas en un contexto cultural diferente, y por lo tanto, obliga al servicio de intereses que no tienen un paralelo con la sociedad local. El préstamo socava la identidad." (2009: p 203)



Figura 3: Vista de la obra en el Museo Guggenheim. Nueva York.

### ¿Arte y pedagogía o lo pedagógico en el arte?

*El Museo es una Escuela* constituye una suerte de declaración de principios acerca del papel del arte en Latinoamérica, el rol de la institución artística, sus implicancias sociales y políticas y su particular perspectiva en torno de “la simbiosis incondicional de arte y educación, la búsqueda común, constructiva y constante de nuevas preguntas y respuestas en nombre del conocimiento”. (Herzog, 2010: 13).

En el campo artístico de las últimas décadas fue tomando cuerpo la idea de volver el foco hacia los procesos pedagógicos que el arte como campo del conocimiento desarrolla; en torno a esta cuestión se abrieron ricos espacios de discusión, visibilizados en la multiplicación de iniciativas colaborativas propuestas –inicialmente-, por los propios artistas. La problemática avanzó luego sobre los márgenes del espacio institucional, materializándose en preocupaciones tales como las que llevaron a la Bienal del Mercosur a ponderar los proyectos pedagógicos desde su primera edición en 1997. Y que para la sexta, en 2007, sorprendió al mundo del arte con una propuesta inaudita: la creación de la figura del *curador pedagógico*, desafío que asumió en esa ocasión inaugural –como ya señaláramos- y contribuyó a definir el propio Luis Camnitzer.

La relación entre arte y pedagogía atraviesa profusamente el trabajo del artista. Para dar cuenta de los alcances de este vínculo en su producción – tanto teórica como visual-, resulta oportuno rastrear en los aspectos comunes y también en las distancias que señala entre ambos conceptos, a los que presenta como de naturaleza problemática: al referirse a la palabra educación, por ejemplo, Camnitzer se detiene a observar los múltiples significados que asume en relación a quién la utiliza. Y desde

allí señala que, para los más cercanos a la operatoria institucional, la noción de educar constituye un sinónimo de “domesticar” a los ciudadanos para procurar el mantenimiento del status quo. Mientras que para otros – entre los que se incluye-, implica contribuir en forma activa a la formación de ciudadanos críticos, cuestionadores y creativos.

La complejidad inherente al vocablo arte se organiza, en cambio, en torno a dos cuestiones principales: su dificultad para ser definido en forma satisfactoria y su habitual restricción al campo de los objetos, devenidos obra de arte. Al respecto el artista manifiesta que:

*El problema que presenta la palabra arte en el sentido más amplio es muy parecido al que presenta la palabra Dios. Es mucho más fácil explicar qué cosas no es, que dar una definición satisfactoria y no polémica. Y luego ambas palabras tienen en común que son utilizadas como una excusa para la superstición y el fetichismo por un lado, o para generar procesos interesantes con el propósito de organizar el universo por otro. (Camnitzer, 2015: 1)*

En sentido último, para Camnitzer el arte supone una manera de pensar, mientras la educación ha quedado – a su juicio - relegada en nuestros días a un simple modo de entrenamiento, motivo por el que llega a proponer su subordinación al arte, para posibilitar el reconocimiento de lo pedagógico no ya como espacio desde el que instaurar autoritariamente directivas morales sino como herramienta capaz de promover un cambio de la subjetividad colectiva en búsqueda de un esclarecimiento ético. Por eso señala:

*Yo lo veo [más] como una metodología de adquirir, organizar y expandir el conocimiento, que como una forma de producción. En ese sentido, me parece que puede informar el proceso educativo, en el mejor sentido de la palabra educación, no en el sentido de entrenamiento profesional, sino de flexibilizar la mente para hacer conexiones al máximo. No me interesa la palabra arte, sino lo que se pueda hacer con la metodología. Y me importa más lograr una reforma educativa radical que incorpore esa metodología artística dentro de los procesos educativos que hacer obras que se expongan en un museo. (Camnitzer, 2015: 1)*

Es por lo expuesto que El museo es una Escuela, se revela como un proyecto que interroga a la institución que lo aloja, y la implica en una suerte de contrato de servicios con su público. Relegando el lugar privilegiado de la figura del artista, le propone – en concreto-, la posibilidad de repensarse a sí misma y suplir su habitual funcionamiento como depósito de obras coleccionables por una apertura signada por una reactivación de su función pedagógica, con el propósito de fortalecer el vínculo directo y comprometido con su público. En este sentido, ha manifestado

*Es por eso que insisto en que la obra pase a ser institucional y no como expresión de mi arte, para que el público pueda exigir una rendición de cuentas si percibe que la institución está traicionando el espíritu de la frase. (Camnitzer, 2015)*

Algunas de las estrategias mínimas que se prevén en función de la concreción de esta iniciativa se materializan en el diseño e instalación de la frase -a cargo de los equipos de cada museo-, con el uso de la tipografía que cada uno de ellos utiliza normalmente y el compromiso institucional de publicar una postal oficial. Con estos recursos, en

cada contexto la frase se resignifica y predispone al visitante, llevándolo a adoptar un papel central en el proceso educativo del arte. Considera que:

*Es obligar a las instituciones a que dejen de funcionar como mausoleos erigidos en honor de algún individuo o individuos, o de una clase social, y entrar en un contrato social que redistribuya el poder. Ya sé que no va a pasar nada, pero si uno no trata de afectar cambios es peor. Así, por lo menos el público sabe qué derechos tiene y con suerte presiona a las instituciones para que cambien, o para que si no cambian por lo menos queden expuestas en su hipocresía. (Camnitzer, 2015)*

### **Relocalizaciones del sentido. Lo político-crítico en el sitio específico**

El lugar en que acontece un evento, acción u obra de arte siempre ha dotado a dicho evento, acción u obra de un plus de significación, modificando el modo en que el espectador lo recibe y lo interpreta. Esto resulta especialmente significativo en aquellas prácticas en las que un espacio determinado pasa a formar parte de la propia obra, transfiriéndole su trama de significaciones previas y operando como lugar y sujeto de enunciación. Nike Kaye manifiesta al respecto que:

*Si uno acepta la proposición de que los significados de expresiones, acciones y eventos son afectados por su "posición local", por la situación de la que forman parte, entonces una obra de arte también será definida en relación a su localización y posición (Kaye, 2000: 26)*

En este marco, las instalaciones han podido verse como un medio para volver a relacionar el arte con el lugar, puesto que se detienen habitualmente a reflexionar sobre éste, sobre sus dimensiones y características formales, su historia, sus referencias y demás rasgos identitarios, delineándolo, no ya como soporte, sino como territorio de relaciones, experiencias y cruces, que esboza un nuevo espacio en un espacio anterior. De esta manera, obra y sitio construyen una relación recíproca, en la que la primera transforma al espacio en escena, y éste - a su vez - proporciona caracteres indisociables que entran a formar parte de la trama poética (Valesini: 2015)

Por eso en el contexto del surgimiento de las instalaciones, fueron frecuentes los debates en torno a su naturaleza efímera y su vinculación con la desmaterialización de la obra y la crítica institucional; en ese marco se consolidó la idea de que el emplazamiento proporcionaba a la obra gran parte de su contenido, por lo que trasladarla, arrancándola del espacio que le daba origen y sentido (desde un punto de vista físico y /o conceptual), suponía la completa y permanente destrucción de la misma. De allí que el impacto del lugar sobre el valor del arte constituyera un tema central para los artistas de los setenta, y se afianzara la noción de arte de *sitio específico*. En este sentido, Mónica Sánchez Argilés observa que

*La vanguardia [...] demandó la experiencia de una fenomenología experimentada corporalmente y reaccionó contra el sistema del mercado apoyado en la obra autónoma, enfatizó la importancia del "sitio" y la contingencia del contexto en la experiencia estética. El trabajo de "sitio específico", en su temprana formulación, se centró en el establecimiento de una relación inextricable e indivisible entre la obra y el lugar, demandando la presencia física del espectador para el completo entendimiento del arte (Sánchez Argilés, 2009: 27).*

En nuestros días parecen haberse multiplicado las relaciones de significado que una instalación puede presentar con su entorno: Larrañaga (2001), por ejemplo, distingue aquellos casos en los que la instalación *ocupa* un espacio, de otros en los que *actúa* directamente sobre él. En el primero, el lugar y la obra propiamente dicha apenas interfieren; en tanto que, en los otros, los límites entre el espacio expositivo y la propuesta artística llegan a hacerse difusos.

Esto resulta de particular interés cuando se trata de un espacio fuertemente cargado de significaciones, lo que podríamos definir como un espacio connotado. Y esta es la perspectiva que nos posibilita hablar de *El Museo es una Escuela* como obra de sitio específico. Así, cada estructura arquitectónica original, las referencias históricas, las asociaciones culturales, la salida a la comunidad y los demás componentes que hacen a la identidad única y propia de cada Museo en que se exhibe, vuelven a ser exhaustivamente analizados y repolitizados por el gesto que conforma los fundamentos de este proyecto artístico. De este modo la obra se *apropia* del espacio a partir del supuesto de que “apropiarse no sólo significa tomar posesión de las condiciones físicas de un lugar sino también asumir su identidad como elemento condicionante de esa apropiación” (Aninat, 2004). Así, en *El Museo es una Escuela*, la historia, la función original del Museo, su memoria, sus vínculos y sus significados son interrogados a la luz de su posible condición pedagógica. Y dado que el trabajo de sitio específico se construye en el intercambio entre la obra y el lugar donde trata de cobrar sentido, en ese mismo intercambio se activa una conciencia particular del espacio y del tiempo, que es lo que define la experiencia de la obra. De allí que promueva tanto la reflexión sobre el espacio contenedor como la problematización de la situación convencional del espectador.

### **Una obra conceptual, mil acciones subversivas**

*"Subvertir una situación significa crear una distancia perceptual del statu quo, una distancia que ayuda a reevaluar y que genera una voluntad de cambio"*  
(Camnitzer, 2008: 35)

Hasta aquí hemos intentado observar desde diferentes ángulos los elementos que convergen en la propuesta de Camnitzer: su condición deudora de los preceptos conceptualistas, su revisión de los tradicionales alcances del sitio específico, su vocación pedagógica y su perspectiva crítica.

Tanto el museo, la escuela, como el vínculo que subyace en el ámbito contemporáneo entre arte y educación están puestos en juego en la propuesta. Y tratándose de la misma obra cada acción específica sobre un nuevo edificio revisa y opera sobre la particularidad de los vínculos que estos espacios determinan. Porque no es posible creer que una obra puede ser política o crítica en sí misma,

*...ya que lo político y lo crítico se definen siempre en acto y en situación, siguiendo la coyunturalidad táctica de una operación localizada, cuya eficacia depende de la particular materialidad de los soportes de inscripción sociales que se proponen afectar". (Richard, 2009)*

Percibimos por eso que en la propuesta de *El Museo es una Escuela* subyace la misma necesidad de redimensionar el valor de un *contexto* que se proclama afirmativamente desde la periferia<sup>5</sup>, en virtud de lo cual esgrime lo que dimos en llamar *estrategias enunciativas*. En este sentido, consideramos al contexto según la perspectiva de revisión que propone Gerardo Mosquera (2009), esto es, como un espacio de fricción entre localidad de producción, sitio enunciativo y conjunto de experiencias vividas, como categoría móvil, del que las obra dan cuenta desde dentro, y no como mera superficie de representación. No se trata entonces de producciones que declaran, analizan, expresan o describen su contexto, sino que se construyen *desde él*. Y de este modo se consolidan como parte integrante y generadora del entramado general del arte (Valesini: 2015)

De esta forma, al tensar los contornos del arte hacia contextos diversos (ambientales, sociales, culturales e institucionales –como en el caso que nos ocupa-), no lo hacen de manera anecdótica sino desde el mismo análisis de las estrategias del sentido.

Al redefinir al museo como espacio educativo, Camnitzer redefine al mismo tiempo su función históricamente validada, las obras alojadas en su interior y las figuras tradicionales de público y artista. Mediante este gesto, el arte se aleja de la idea de producto acabado y expuesto para la contemplación, y la noción de autoría cede en favor de la construcción comunitaria de una relación colaborativa de producción cultural. El conjunto pasa a transformarse en un proceso dinámico que involucra a la sociedad en su conjunto en torno a un espacio expositivo que se erige en lugar propicio para la convivencia y el intercambio social del conocimiento.

A la luz de lo mencionado resulta importante destacar que la actualización de los preceptos conceptualistas se plantea desde un nuevo lugar: ya que si bien la obra opera desde y hacia el contexto en tanto "localidad de producción, sitio enunciativo, coyuntura de debate, particularidad histórico social de una trama de intereses y luchas culturales que especifican su valor situacional y posicional de cada realización discursiva" (Richard, 2009: 81-82), se percibe un sutil corrimiento de lo que Richard -retomando a Beatriz Sarlo-, señala como la sociologización y antropologización del arte en América Latina. La autora describe este fenómeno como una estrategia que operaron los artistas de las zonas periféricas, en las décadas del 60 y 70, relegando sistemáticamente la *retórica significativa de las poéticas del lenguaje* en pos de trabajos que priorizaban la denuncia y por lo tanto se proyectaban desde la claridad de los contenidos (Richard, 2009: 79). Si bien *El Museo es una Escuela* es una intervención pública ligada en última instancia a una demanda, sus estrategias plantean una distancia perceptiva que pretende abrir interrogantes que se proyectan en varios planos. Desde el que interroga el rol de la institución Museo en general, hasta la configuración de los recursos que cada una de las obras que ese espacio contiene.

---

<sup>5</sup> Es controversial la noción de periferia en términos afirmativos. Pero esta lectura de entenderse periférico debe ser interpretada como una estrategia de visibilización, no como un signo de sometimiento. De hecho es un esfuerzo por desarmar la lógica del otro construido desde el centro. Raymond Williams (1947) desde otra perspectiva también ataca el contrapunto centro/periferia y habla de observar la metrópolis desde un adentro que es afuera como movimiento inverso: ¿qué tendría el mismo centro de periférico o de descentrado?. De esta manera, sería posible comprender la verdadera trama de un terreno fracturado.

No se trata, por lo tanto, de una posición anti-institucional de denuncia, sino que -por el contrario-, yuxtapone los supuestos de dos instituciones desde sus propias lógicas para abrir intersticios que revisen los sistemas de categorías y las funciones preestablecidas. Su carnadura político-crítica radica por lo tanto en una redistribución de posiciones y roles sociales, que ingresan en una dinámica comunitaria en la que antes no participaban.



Figura 4: Vista de la obra en el Museo de Arte Latinoamericano. Buenos Aires

## Bibliografía

- Brea, JL. (1991). *Nuevas estrategias alegóricas*. Madrid: Tecnos (Metrópolis).
- Camnitzer, L. (2008) *Didáctica de la Liberación. Arte conceptualista Latinoamericano*. Editorial HUM, CCE, CCEBA. Uruguay, Buenos Aires.
- (2015) "Arte y Pedagogía". En [Esfera Pública]. [En línea]  
<http://esferapublica.org/nfblog/arte-y-pedagogia/>
- (2015) "Ni arte ni educación". [En línea]  
<http://www.niartenieducacion.com/project/textos/>
- Davis, F. (2008) "Global Conceptualism fue algo intestinal e incontrolable, al mismo tiempo que presuntuoso y utópico" *Entrevista a Luis Camnitzer*. Revista Ramona, no.86. [En línea]  
[http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH5e10/f797a393.dir/r86\\_24nota.pdf](http://70.32.114.117/gsd/collect/revista/index/assoc/HASH5e10/f797a393.dir/r86_24nota.pdf)
- Herzog, HM. – Stefen, K.(2010) "Hans – Michael Herzog en conversación con Luis Camnitzer" En *Catálogo de la muestra de Luis Camnitzer de Daros Latinoamérica en Museo del Barrio de Nueva York*: Hatje Cantz

Kaye, N. (2000) *Site-specific art. Performance, place and documentation*. Londres: Routledge.

Longoni Ana (2007) Otros Inicios del Conceptualismo argentino y latinoamericano). [En línea] <<http://www.damiantoro.com/frontEnd/images/objetos/OtrosIniciosdelConceptualismo.pdf>>

Mosquera, G. (coord.) (1999) *Adiós identidad. Arte y cultura desde América Latina*. Badajoz: Museo Extremeño e Iberoamericano de Arte Contemporáneo.

Richard, N. (2009) *Fracturas de la memoria*. Colección arte y pensamiento crítico. Avellaneda: Siglo veintiuno editores. S

Sánchez Argilés, M. (2009). *La instalación en España, 1970-2000*, Madrid: Alianza.