POSSIBILIDADES DO IMPOSSÍVEL:
ARTE, EDUCAÇÃO, DIÁLOGOS E CONTEXTOS

10ª BIENAL DO MERCOSUL | MENSAGENS DE UMA NOVA AMÉRICA
Porto Alegre, RS, Brasil, 2015

▪ Este livro foi publicado juntamente com a exposição Mensagens de Uma Nova América, organizada e produzida pela Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, em exibição em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, de 23 de outubro a 6 de dezembro de 2015 | *Ese libro fue publicado junto con la exposición Mensajes de Una Nueva América, organizada y producida por la Fundación Bienal de Artes Visuales del Mercosur, en exhibición en Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, de 23 de octubre a 6 de deciembre de 2015.*

▪ Todos os textos foram publicados inicialmente em seu idioma original e traduzidos para o português e/ou espanhol | *Todos los textos han sido publicados inicialmente en su idioma original o traducidos para el portugués e/o español.*

▪ Desenhado por | *Diseñado por* Jéssica Jank – Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul
▪ Impresso por | *Impreso por* Gráfica Pallotti, Porto Alegre, Brasil.
▪ Impresso no Brasil | *Impreso en Brasil.*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P853 – Possibilidades do impossível : arte, educação, diálogos e contextos / Organizadores Cristián G. Gallegos, Gaudêncio Fidelis, Márcio Tavares, Valência Losada. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2015.
504 p.

ISBN 978-85-99501-37-5
Bienal 10.

1. Arte. 2. Educação. 3. Curadoria. 4. Exposição. 5. Arte Contemporânea. I. Gallegos, Cristián G. II. Fidelis, Gaudêncio. III. Tavares, Márcio.

CDD 707

Ficha Catalográfica elaborada por Vanessa Pinent
CRB 10/1297

BIENAL 10

POSSIBILIDADES DO IMPOSSÍVEL:
ARTE, EDUCAÇÃO, DIÁLOGOS E CONTEXTOS

Organizadores

CRISTIÁN G. GALLEGOS
GAUDÊNCIO FIDELIS
MÁRCIO TAVARES
VALÊNCIA LOSADA

Fundação
Bienal do Mercosul

SUMÁRIO | ÍNDICE

13 | A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ATRAVÉS DA ARTE
15 | LA EXPERIENCIA EDUCATIVA A TRAVÉS DEL ARTE

José Antonio Fernandes Martins
Presidente da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul

19 | O PROGRAMA EDUCATIVO E A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA 10ª BIENAL DO MERCOSUL
21 | EL PROGRAMA EDUCATIVO Y LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LA 10ª BIENAL DEL MERCOSUR

Gaudêncio Fidelis
Curador-chefe da 10ª Bienal do Mercosul

25 | A PRÁXIS
31 | LA PRÁXIS

Cristián G. Gallegos
Dialogante | Curador do Programa Educativo da 10ª Bienal do Mercosul

ESPAÇO: PORTO ALEGRE – 10ª BIENAL DO MERCOSUL
ESPACIO: PORTO ALEGRE – 10ª BIENAL DEL MERCOSUR

41 | ENSINANDO E APRENDENDO DENTRO DO CUBO BRANCO: A POLÍTICA DE PROJETOS EDUCATIVOS EM UM PROJETO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE EXPOSIÇÕES
59 | ENSEÑANDO Y APRENDENDO DENTRO DEL CUBO BRANCO: LA POLITICA DE PROJECTOS EDUCATIVOS EN UN PROJECTO DE DEMOCRATIZACION DEL CONHECIMENTO ATRAVÉS DE EXPOSICIONES

Gaudêncio Fidelis

79 | UM TERRITÓRIO DE TROCAS: UMA ETNOGRAFIA DO CONCEITO DE PEDAGOGIA DA MEMÓRIA NA 10ª BIENAL DO MERCOSUL
89 | UN TERRITORIO DE INTERCAMBIOS: UNA ETNOGRAFÍA DEL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA 10ª BIENAL DEL MERCOSUR

Márcio Tavares

101 PROCURANDO LOCAIS DE FORMAÇÃO PRÁTICA: EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS
111 BUSCANDO LUGARES DE FORMACIÓN PRÁCTICA: EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN EN INSTITUCIONES CULTURALES
Cristián G. Gallegos

123 ATROFIA DOS SENTIDOS E EXPERIÊNCIA
130 ATROFIA DE LOS SENTIDOS Y LA EXPERIENCIA
Rafael Werner Lopes

139 ART, SPACE, MEDIATION (Original em alemão)
143 ARTE, ESPAÇO, MEDIAÇÃO
147 ARTE, ESPACIO, MEDIACIÓN
Lilian Scholtes

153 O ESPAÇO HÍBRIDO COMO GERADOR DE PROJETOS EDUCATIVOS
161 EL ESPACIO HÍBRIDO COMO GENERADOR DE PROYECTOS EDUCATIVOS
Gloria Jové

ESPAÇO: MEMÓRIA
ESPACIO: MEMORIA

173 MUSEU, ESCOLAS, COMUNIDADES COMO POSSIBILIDADES DE UM TERRITÓRIO FÉRTIL
178 MUSEO, ESCUELAS, COMUNIDADES COMO POSIBILIDAD DE UN TERRITORIO FÉRTIL
Olga Bartolomé

185 COLETIVOS INTERCULTURAIS
191 COLECTIVOS INTERCULTURALES
David Portillo Morales

199 AVENIDA VENEZUELA
203 AVENIDA VENEZUELA
Janaína Melo

209 | TERRITÓRIOS E CULTURA: A EXPERIÊNCIA DAS FÁBRICAS DE CULTURA
212 | TERRITÓRIOS E CULTURA: A EXPERIÊNCIA DAS FÁBRICAS DE CULTURA
Renata Bittencourt

217 | MUSEU E TERRITÓRIOS
221 | MUSEO Y TERRITORIOS
Carlos E. Rendón Espinosa

227 | QUEM TE CONVIDOU PARA VIVER AQUI? POLÍTICAS DA PROXIMIDADE E LIMITES DO CONHECIMENTO SITUADO
232 | QUIÉN TE INVITÓ A VIVIR AQUÍ? POLÍTICAS DE LA PROXIMIDAD Y LOS LÍMITES DEL CONOCIMIENTO SITUADO
Paulina Varas | José Llano

239 | EXPERIÊNCIAS LOCAIS: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E O DIÁLOGO SOCIAL DA ARTE
245 | EXPERIENCIAS LOCALES: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL DIÁLOGO SOCIAL DEL ARTE
Jaime Sánchez

253 | O VAZIO: ESPAÇO PEDAGÓGICO DE SUBVERSÃO
258 | EL VACÍO: ESPACIO PEDAGÓGICO DE SUBVERSIÓN
Verónica Zela

265 | PERMEABILIDADE DOS SILHARES DE PEDRA
271 | PERMEABILIDAD DE LOS SILLARES DE PIEDRA
Rosana Carrete

ESPAÇO: TERRITÓRIOS, CIDADES, CONTEXTOS
ESPACIO: TERRITORIOS, CIUDADES, CONTEXTOS

281 | ENTRE OS OBJETOS E OS VISITANTES: CONVICÇÕES E CONTRADIÇÕES
286 | ENTRE LOS OBJETOS Y LOS VISITANTES: CONVICCIONES Y CONTRADICCIONES
Silvia Alderoqui

293 | NOSTALGIAS E SEDUÇÕES MUSEÍSTICAS NA BOLÍVIA: ESBOÇOS DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM MUSEUS, ENTRE HISTÓRIAS LOCAIS E CONTEÚDOS PLURAIS
298 | NOSTALGIAS Y SEDUCCIONES MUSEÍSTICAS EN BOLIVIA: ESBOZOS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN MUSEOS, ENTRE HISTORIAS LOCALES Y CONTENIDOS PLURALES
Fátima Olivarez R.

305 MEDITAÇÕES E CONEXÕES PLATÔNICAS:
SONHOS DIURNOS E TERAPÊUTICAS AO RÉS DO CHÃO
315 MEDITACIONES Y CONEXIONES PLATÓNICAS
SUEÑOS DIURNOS Y TERAPÉUTICOS AL RAS DEL SUELO
Luiz Guilherme Vergara

327 CONFLITOS E APRENDIZADOS NO CAMPO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO
330 CONFLICTOS Y APRENDIZAJES EN EL CAMPO DEL ARTE Y DE LA EDUCACIÓN
Stela Barbieri

335 EPIFANIAS DO JOGO E DO OLHAR
340 EPIFANÍAS DEL JUEGO Y LA MIRADA
Daniel Castro Benítez

347 BREVE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS
352 BREVE MEMORIA DE LA EDUCACIÓN EN MUSEOS E INSTITUCIONES CULTURALES
Sandra Castillo

359 MEMÓRIA REDE DE PEDAGOGIA DE MUSEUS PERU
364 MEMORIA RED DE PEDAGOGÍA DE MUSEOS PERÚ
Ulla Holmquist | Carolina Luna

371 O PAPEL EDUCATIVO DOS MUSEUS NO URUGUAI. BREVE RESENHA SOBRE
A SITUAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE ALGUNS PROJETOS EM ANDAMENTO
376 LA FUNCIÓN EDUCATIVA EN LOS MUSEOS DE URUGUAY. BREVE RESEÑA SOBRE
EL ESTADO DE SITUACIÓN Y PRESENTACIÓN DE ALGUNOS PROYECTOS EN CURSO
Ana Cuesta | Javier Royer

383 CO-CRIAÇÃO E SONHOS COLETIVOS EM REDE
388 CO-CREACIÓN Y SUEÑOS COLECTIVOS EN RED
Delma Rodríguez

ESPAÇO: EDUCATIVO E TECNOLOGIA
ESPACIO: EDUCATIVO Y TECNOLOGIA

397 TRÍPTICO DA INFÂNCIA E TRÍPTICO DA IMAGINAÇÃO:
PAISAGENS DA NOVA CIDADANIA
403 TRÍPTICO DE LA INFANCIA Y TRÍPTICO DE LA IMAGINACIÓN:
PAISAJES DE LA NUEVA CIUDADANÍA
Chiqui González | Daniela Gómez

411 TAQINIWA QUTUCHATAPTANA MÄ SAPA K'ANAKI: NOS ENLAÇAMOS NUMA TRANÇA SÓ
415 TAQINIWA QUTUCHATAPTANA MÄ SAPA K'ANAKI: NOS ENLAZAMOS EN UNA SOLA TRENZA
Sergio Ríos Hennings

421 O ENCONTRO DA EQUIPE EDUCATIVA COM O PÚBLICO: MEDIAÇÃO E SUPORTES
424 EL ENCUENTRO DEL EQUIPO EDUCATIVO CON EL PÚBLICO: MEDIACIONES Y SOPORTES
Camila Alves | Daniela Chindler | Gabriela da Fonseca | Luciana Chen

429 CONVIDAR A PARTICIPAR: ESPAÇOS EDUCATIVOS EM MUSEUS
433 INVITAR A PARTICIPAR: ESPACIOS EDUCATIVOS EN LOS MUSEOS
Milene Chiovatto

439 FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DA ARTE
444 HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN LOS PROCESOS DE MEDIACIÓN DE LAS ARTES
Alex Meza

451 OS MUSEUS NA ERA DA TECNOLOGIA?
456 ¿LOS MUSEOS EN LA ERA DE LA TECNOLOGÍA?
Fabio López

463 A MEDIAÇÃO COMO A TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA DO CUBO BRANCO
468 LA MEDIACIÓN COMO LA TRANSFORMACIÓN POLÍTICA DEL CUBO BLANCO
Gabriela Saldias Aillón

475 PEDAGOGIAS E ESTÉTICAS DE RESISTÊNCIA
480 PEDAGOGÍAS Y ESTÉTICAS DE RESISTENCIA
Enrique La Cruz | María Cecilia Trinidad

---

486 SOBRE OS AUTORES
486 ACERCA DE LOS AUTORES

492 FICHA TÉCNICA
492 FICHA TÉCNICA

A EXPERIÊNCIA EDUCATIVA ATRAVÉS DA ARTE

José Antonio Fernandes Martins
Presidente da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul

O projeto educativo da 10ª Bienal do Mercosul, denominado *Possibilidades do Impossível* e realizado para a exposição *Mensagens de Uma Nova América*, representa um esforço extraordinário da Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul em aprofundar sua contribuição ao universo de propostas educativas para exposições das instituições brasileiras envolvidas com exposições de arte. Ao longo do imenso trabalho que é realizar uma bienal, a proposta ambiciosa de realizar um projeto como este – em condições no mais das vezes adversas – representou um enorme desafio que extrapolou em muito suas expectativas iniciais. Além da considerável estrutura colocada em funcionamento para atender aos mais diversos públicos espontâneos da exposição, além de agendas com escolas e grupos, dezenas de atividades foram realizadas para ampliar o conhecimento e a experiência criativa através da arte. Ao fazê-lo, a Fundação Bienal e a equipe do projeto educativo, juntamente com seus curadores, proporcionaram ao vasto público dessa bienal um universo de possibilidades no contato com a arte que podemos caracterizar como sendo um pleno exercício de convivência afetiva com a produção artística, demonstrando ainda sua imensa responsabilidade social e contribuição para com a comunidade que frequenta a exposição.

Possibilidades do Impossível proporcionou também uma importante contribuição aos modelos de projetos educativos realizados para exposições e definiu-se como uma plataforma de sucesso e visibilidade para a produção artística compreendida por esse vasto universo composto por cerca de 646 obras de 263 artistas provenientes de 20 países da América Latina. Profissionais convidados de diversos países estiveram em Porto Alegre para dividir com o público suas experiências profissionais e propiciar um amplo espectro de conhecimento, que desejamos agora disseminar publicamente, transformando o acesso do conhecimento em uma missão da Bienal do Mercosul. Os desafios de realizar esse projeto educativo juntamente com a exposição não nos impediram de realizá-lo plenamente, nem mesmo de imaginar e exercitar um dos mais ambiciosos projetos curatoriais e educativos que

um empreendimento como uma bienal transnacional pode empreender.

O esforço da equipe educativa e curatorial em realizar o projeto educativo representa o compromisso com a missão institucional da Fundação Bienal de ampliar o raio educacional da exposição para muito além de sua plataforma expositiva. Essa disposição, que sempre acompanhou a Bienal do Mercosul, valeu-lhe a atribuição de "bienal educativa", na medida em que se tornou conhecida pelo vasto investimento em projetos educativos – investimento esse que envolve qualificados recursos humanos e originais projetos de formação para a área.

Assim, a Fundação Bienal oferece aos especialistas e ao público em geral a presente publicação como resultado reflexivo do processo educativo dessa extraordinária exposição, esperando, assim, contribuir para a produção de conhecimento através da arte e de sua difusão cada vez mais democrática. Dessa forma, temos certeza de estar contribuindo qualificadamente para gerar conhecimento através da arte e para produzir uma revolução no sentido de perceber a produção artística em sua maior aproximação pública com esse corpo de conhecimento.

LA EXPERIENCIA EDUCATIVA A TRAVÉS DEL ARTE

José Antonio Fernandes Martins
Presidente de la Fundación Bienal de Artes Visuales del Mercosur

El proyecto educativo de la 10ª Bienal del Mercosur, denominado *Posibilidades de lo Imposible* ha sido realizado para la exposición *Mensajes de Una Nueva América*, representa un esfuerzo extraordinario de la Fundación Bienal de Artes Visuales del Mercosur para profundizar su contribución al universo de propuestas educativas para exposiciones de las instituciones brasileras envueltas con exposiciones de arte. A lo largo del enorme trabajo que implica realizar una bienal, la propuesta ambiciosa de realizar un proyecto como este – en condiciones la mayoría de las veces adversas – ha representado un enorme desafío que sobrepasó mucho sus expectativas iniciales. Además de la considerable estructura colocada en funcionamiento para atender a los más diversos públicos espontáneos de la exposición, además de agendas con escuelas y grupos, decenas de actividades han sido realizadas para ampliar el conocimiento y la experiencia creativa a través del arte. Al hacerlo, la Fundación Bienal y el equipo del proyecto educativo, junto a sus curadores, proporcionaron al vasto público de esta bienal un universo de posibilidades en el contacto con el arte que podemos caracterizar como siendo un pleno ejercicio de convivencia afectiva con la producción artística, demostrando aún su inmensa responsabilidad social y contribución para con la comunidad que frecuenta la exposición.

Posibilidades de lo Imposible ha propiciado también una importante contribución a los modelos de proyectos educativos realizados para exposiciones y se ha definido como una plataforma de suceso e visibilidad para la producción artística comprendida por este vasto universo compuesto por cerca de 646 obras de 263 artistas provenientes de 20 países de América Latina. Profesionales invitados de diversos países han estado en Porto Alegre para dividir con el público sus experiencias profesionales y generar un amplio espectro de conocimiento, que deseamos en este momento diseminar públicamente, transformando el acceso del conocimiento en una misión de la Bienal del Mercosur. Los desafíos de realizar este proyecto educativo junto a la exposición no nos han impedido realizarlo plenamente ni tampoco imaginar y ejercitar uno de los más ambiciosos proyectos curatoriales y

educativos que una empresa como una bienal transnacional puede significar.

El esfuerzo del equipo educativo y curatorial para realizar el proyecto educativo ha representado el compromiso con la misión institucional de la Fundación Bienal de ampliar el ámbito educacional de la exposición hacia más allá de su plataforma expositiva. Esta disposición, que siempre acompaña la Bienal del Mercosur, le ha valido la atribución de "bienal educativa", en la medida en que se ha hecho conocida por la amplia inversión en proyectos educativos – inversión este que envuelve calificados recursos humanos y proyectos originales de formación para el área.

Así, la Fundación Bienal ofrece a los especialistas y al público en general la presente publicación como resultado reflexivo del proceso educativo de esta extraordinaria exposición, anhelando de esta forma contribuir para la producción de conocimiento a través del arte y de su difusión cada vez más democrática. Siendo así, tenemos la seguridad de estar contribuyendo de manera altamente cualificada para generar conocimiento a través del arte y para producir una revolución en el sentido de percibir la producción artística en su mayor aproximación pública con este cuerpo de conocimiento.

O PROGRAMA EDUCATIVO E A EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA 10ª BIENAL DO MERCOSUL

Gaudêncio Fidelis
Curador-chefe da 10ª Bienal do Mercosul

O programa educativo da 10ª Bienal do Mercosul, denominado *Possibilidades do Impossível*, foi constituído por um conjunto de ações integradas que objetivam criar uma interface entre os mais diversos públicos da bienal e as obras da exposição, seus conceitos e suas propostas artísticas. O programa foi concebido através de um extenso e dedicado trabalho de envolvimento da equipe educativa da 10ª Bienal em conjunto com a comunidade de professores das redes de ensino municipais e estaduais e seus curadores. Por meio desse processo, realizado em diversas áreas de ensino, foi constituído o primeiro Conselho Consultivo de Professores para a 10ª Bienal, com o intuito de aprimorar o projeto em conjunto com os artistas e os curadores, cujas ações estão em consonância com o que há de mais avançado no envolvimento entre alunos e professores na formação através da arte.

Concebida através de uma proposta de diálogo, um processo de formação densa de mediadores e o envolvimento intenso de toda a equipe nas diversas ações do projeto, a plataforma educativa é especialmente um campo em expansão que interliga curadores, artistas, profissionais de educação e o vasto público da Bienal do Mercosul. *Possibilidades do Impossível* parte também da vontade de sonhar com a realização de um programa que promova uma experiência significativa por meio da arte no espaço da exposição, mostrando que ela representa uma oportunidade única de interagir com essas obras em circunstâncias que permitem o redimensionamento da arte como um instrumento de crescimento intelectual e democrático para o indivíduo, incluindo a sua convivência com a produção cultural e artística.

Muito do que pode ser apreendido desse projeto educativo é o que concebemos como democracia do conhecimento, em sua relação com a inclusão do indivíduo em um efetivo envolvimento com a experiência artística, levando em conta suas experiências e contribuições para o contexto da exposição. O projeto constitui-se como um campo aberto de envolvimento com a arte, em que artistas, curadores,

mediadores e público interagiram com sua percepção a respeito da realidade pessoal em relação à realidade da arte. Nesse processo, a busca por crescimento e envolvimento individual estabeleceu laços que, segundo acreditamos, deixam um lastro de experiência que pode ser contabilizado efetivamente para a realização de projetos futuros na área de exposições.

Ao longo dos anos, a Bienal do Mercosul vem dando uma contribuição extremamente significativa nessa área – e não foi diferente desta vez. O excepcional trabalho educativo desenvolvido para a exposição *Mensagens de Uma Nova América* envolve diversos aspectos da formação e convivência com o objeto artístico e sua realidade material, compreendido por uma fruição não somente contemplativa, mas essencialmente ativa entre indivíduo e objeto de arte. Trata-se, portanto, de uma convivência crítica que faz desse programa educativo uma construção coletiva inovadora que lhe confere uma dimensão de considerável intervenção no universo cultural e artístico, sem deixar de levar em conta sua extensiva participação criativa.

EL PROGRAMA EDUCATIVO Y LA EXPERIENCIA ARTÍSTICA EN LA 10ª BIENAL DEL MERCOSUR

Gaudêncio Fidelis
Curador en jefe de la 10ª Bienal del Mercosur

El programa educativo de la 10ª Bienal del Mercosur, denominado *Posibilidades de lo Imposible*, está compuesto por un conjunto de acciones integradas que tienen el objetivo de construir una interface entre los más diversos públicos de la Bienal y las obras de la exposición, sus conceptos y sus propuestas artísticas. El programa fue concebido a través de un extenso y dedicado trabajo de envolvimiento del equipo educativo de la 10ª Bienal en conjunto con la comunidad de profesores de la red municipal y estadual de educación. A través de este proceso realizado en diversas áreas de la enseñanza, fue constituido el primero Consejo Consultivo, con el intuito de optimizar el proyecto en convenio con los artistas y los curadores, cuyas acciones están de acuerdo con lo más avanzado en el comprometimiento entre alumnos y profesores en la formación por medio del arte.

Idealizada a través de una propuesta de diálogo, un proceso de formación densa de mediadores y el compromiso intenso de todo el equipo en las diferentes acciones del proyecto, la plataforma educativa es, primordialmente, un campo en expansión que relaciona curadores, artistas, profesionales de educación y el vasto público de la Bienal del Mercosul. Pero *Posibilidades de lo Imposible* parte también de la voluntad de soñar con la realización de un programa que promueva, antes que nada, una experiencia significativa a través del arte en el espacio de la exposición, mostrando que no es sino una oportunidad única de interactuar con esas obras, en circunstancias que permiten la redimensión del arte como instrumento de crecimiento intelectual y democrático para el individuo y su convivencia con la producción cultural y artística.

Mucho de lo que puede ser aprendido a través de este proyecto educativo es lo que concebimos como democracia del conocimiento en su relación con la inclusión del individuo, en el compromiso efectivo con la experiencia artística, teniendo en cuenta sus experiencias y contribuciones para el contexto de la exposición.

Possibilidades do Impossível fue planeado, así, como un campo abierto de compromiso con el arte, donde artistas, curadores, mediadores y público interactúan con su percepción de la realidad personal en lo que a la realidad del arte se refiere. En este proceso, la búsqueda por el crecimiento y la comprensión individual estableció lazos que, creemos, dejan un lastro de experiencia que puede ser contabilizado efectivamente para la realización de proyectos futuros en el área de exposiciones.

Con el pasar de los años, la Bienal del Mercosur ha contribuido de manera extremamente significativa en esta área, y esta vez no fue diferente. El excepcional trabajo educativo desarrollado para la exposición *Mensajens de Una Nueva América* envuelve diversos aspectos de la formación y convivencia con el objeto artístico y su realidad material – comprendido no solo por una fruición contemplativa, sino esencialmente activa entre el individuo y el objeto de arte. Se trata, por lo tanto, de una convivencia crítica que hace de este programa educativo una construcción colectiva innovadora, otorgándole una dimensión de considerable intervención en el universo cultural y artístico, sin dejar de tener en cuenta su extensa participación creativa.

A PRÁXIS

Cristián G. Gallegos
Dialogante – Curador do Programa Educativo

Possibilidades do Impossível é o nome do programa educativo desta 10ª Bienal do Mercosul. Sua trajetória foi longa e não foi livre de complexidades, as quais, de alguma forma, validaram qualquer vislumbre de contradição que possa produzir à primeira vista. A origem e a decisão de instalar um nome ao programa nasceram de uma conversa quando, ao inteirar-me do convite para fazer parte desta edição da Bienal, me perguntaram: como definir a prática da arte-educação? A resposta a essa pergunta obedece ao contexto de onde ela se origina, isto é, a América Latina, já que, certamente, propor esse nome fora da região acabaria por ganhar um sentido diferente daquele que acompanhou a decisão de instalá-lo no programa, nome que equivale a um convite a questionar quantas barreiras somos capazes de criar quando estamos nos campos da arte e da educação, entendido este primeiro campo – o da arte – como o lugar do desconhecido (e, por consequência, construtor de barreiras), e o segundo campo – o da educação – como caminhos a serem conhecidos, que possibilita fazer rachaduras nesse muro a fim de nele inserir processos pedagógicos que permitam ampliar e transformar.

Para esse questionamento inicial, o lugar de trabalho existente nesta edição da Bienal apresenta, desde a plataforma curatorial, uma diversidade de obras divididas em sete exposições. A partir dessa perspectiva, e entendendo a possibilidade das obras quando estas se apresentam em uma diversidade de linguagens e abandonando o sentido da materialidade (como se fosse uma incansável busca da técnica), podem (essas obras) constituir-se em um convite à construção de experiências no momento em que são entendidas como "'operações conceituais' que instiguem relações entre um todo e as partes, entre a visibilidade e o poder de significado, assim como as sensibilidades emocionais que elas possam engendrar entre o espaço de criação das obras e o horizonte de expectativa criado pela visibilidade (...)."[1]

Ao entender as obras como operações conceituais, é necessário adentrar a fundo o processo de trabalho existente na Bienal graças ao programa educativo: uma posição pedagógica dialogante, que permite conhecer-transmitir-aprender com o objetivo de construir reflexões críticas e processos inclusivos como uma forma de

1. Projeto Curatorial para a 10ª Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2015.

incentivar, junto aos integrantes anônimos da Bienal do Mercosul (refiro-me aos públicos), uma participação ativa no campo da arte e da educação.

Para poder aproximar e incentivar esta participação, *Possibilidades do Impossível* propõe-se como lugar de experimentação, aquela que busca a construção de experiências específicas por meio das obras, o que também inclui sessões de entrevistas com os artistas, deslocamentos espaciais da Bienal para escolas públicas e vice-versa, escolas essas que tentam, por um período determinado, apagar os limites arte-educação, construindo um *espaço híbrido.*[2] Integrar pontos de reflexão/ação ao interior da Bienal, lugares de encontro, leitura e oficinas, onde os públicos são os construtores de experiências, as quais, dispostas no contexto da Bienal, transformam-se em uma memória coletiva pública, a qual possibilita visibilizar reflexões, opiniões ou mesmo críticas abertas aos vários processos a que são convidados a vivenciar.

Uma das buscas, nesse lugar de experimentação articulado com a ideia de gerar uma memória coletiva pública, constitui-se a partir de uma publicação chamada *Possibilidades do Impossível: arte, educação, diálogos e contextos,* cujo objetivo é apresentar uma recopilação de reflexões referentes à práxis e à experiência de profissionais em oito países da América Latina, países esses que são Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Equador, Peru e Uruguai que permita produzir uma conexão do programa com outros pontos da região, provocando uma extensão e um intercâmbio do mesmo.

Este livro é um exercício incentivado pela construção de uma memória coletiva por meio da arte, da educação e dos diálogos que se produzem a partir dos dois campos e dos contextos onde eles são gerados. Neste caso, a 10ª. Bienal do Mercosul – *Mensagens de uma Nova América* – seria a plataforma para dialogar e debater essas experiências-memória.

A importância de propiciar lugares de intercâmbio e aprendizagem – mas também da prática e da experiência em alguns contextos latino-americanos – deve-se ao fato de esses lugares serem parte da formação dos profissionais que trabalham a educação nas instituições culturais. Esse lugar de formação, por não ser, claramente, a academia, contribui na construção de conhecimento e experiências relevantes por meio do exercício diário na forma de um constante "fazer", o qual, em instituições culturais, é gestado em sucessivos processos de trabalho, onde o educador, ou a educadora, mediadora, monitora ou guia (em alguns países) lança mão da investigação e da criatividade como ferramentas que fortalecem os distintos exercícios criativos a serem desenvolvidos com os públicos.

Centrado nessa ideia, a Bienal do Mercosul, em sua sexta edição, dá início, em primeiro lugar, a um giro político, no momento em que insere o cargo de curador pedagógico no núcleo da curadoria, validando o trabalho da educação como centro de um evento artístico. O segundo aspecto é que, a partir desse giro,

---

2. Conceito cunhado pela pedagoga catalã Gloria Jové Monclús, com o qual propõe um processo de integração entre a escola, o espaço cultural, os estudantes e os professores, cuja participação – desde suas experiências prévias até chegar ao campo da educação – apenas é possível através de um intercâmbio horizontal, sem estruturas hierárquicas e por meio da reflexão sobre a arte contemporânea. Ver HTTP://www.encuentros multidisciplinares.org/Revistanr42/Ester_Betrián,_Gloria_Jove_y_Agust%C3%AD_Liñan.pdf. Acessado em 30 de novembro de 2015.

aflora a evidência e a legitimação de um processo educativo que teve seu início já na primeira edição, quando Luis Camnitzer (curador pedagógico daquela edição) ouve, da parte dos públicos, a denominação de "Bienal Pedagógica".

Essa denominação segue colaborando, com suas ações, de uma ou outra forma, com as curadorias posteriores e com a atual para o desenvolvimento da práxis em arte-educação, sendo isso fundamental para que se compreenda a Bienal do Mercosul a partir de uma perspectiva de formação nessas áreas, mas, também, de constante comunicação com o público. A expressão disso é o quanto significaram os cursos de mediadores, cursos esses que preparam metodicamente aqueles indivíduos que desempenham um trabalho direto com o público, cursos que iniciaram com interessados provenientes da região do Rio Grande do Sul e, ao longo das edições – também graças à implementação de ferramentas como o EAD[3] –, transcenderam as fronteiras da região, somando interessados não apenas de outras cidades do Brasil, mas também de outros países da América Latina. Outro aporte relevante foi a formação de professores, o que permitiu promover encontros que possibilitam intercâmbios, debates, reflexões sobre arte e educação, o que se apoiou sistematicamente em recursos pedagógicos, aportando com fichas de obras, conceitos relevantes, atividade sugeridas, linguagens artísticas, entre outros, resultando em apoio direto ao trabalho docente, mas que também são uma ponte de comunicação direta com o que está acontecendo na própria Bienal.

Concluindo, a Bienal do Mercosul afirma-se historicamente como um lugar de *praxis*, sendo que, nesta edição, mais uma vez, planeja-se que siga perguntando abertamente pelo "fazer" na arte-educação, construindo constantemente mensagens que convidem para uma reflexão direta a respeito deste fazer, o qual se encontra materializado, no programa educativo *Possibilidades do Impossível,* pela participação do público nas diversas ações pedagógicas, para dar um exemplo, na comunicação e intercâmbio dos Dialogantes-Mediadores[4] com os cidadãos e com as diversas escolas que visitam a Bienal. Aqui, detenho-me por um momento, já que o trabalho de equipe é fundamental para a construção de relatos e experiências com o público para, com isso, tentar inverter a carência de comunicação e de interferência dialógica existente no desenvolvimento do trabalho com os públicos nos espaços de exposição. A importância do diálogo é que ele, necessariamente, nos recorda toda ação que esteja acontecendo em escala humana, sem frações ou interrupções. O interessante é ocupar parte daquilo que entendo como sendo uma "máquina do tempo" no diálogo, já que este se transforma em um ato de

---

3. EAD é a plataforma digital utilizada entre a 7ª e a 9ª Bienal para a realização dos cursos de formação em mediação.

4. Os Dialogantes-Mediadores são a equipe que trabalha com o público, a qual passou por um processo de formação que durou 3 meses. Esse curso é chamado *Diálogos possíveis para um diálogo em arte-educação*, e constituiu-se em três núcleos que abordam diversas passagens da história da arte, teoria da arte e pensamento (filosófico, estético, antropológico, entre outros), sendo que o segundo analisa e aprofunda o projeto curatorial. O terceiro núcleo aborda um trabalho prático de diálogo, manejo corporal e de voz, experiências práticas em museus colaboradores da Bienal e vivências nas escolas a partir da construção de projetos específicos. Todo esse processo desenvolve uma orientação metodológica, a qual busca promover a construção do diálogo como principal motor de intercâmbio com os visitantes, integrando práticas, temáticas, linguagens e cruzamentos coloquiais com a cotidianidade, que possibilitem incluir e integrar experiências prévias para, com isso, posicionar (esses visitantes) e incentivá-los a protagonizar a comunicação direta com os diversos públicos que assistem à Bienal.

remover ou tirar uma pequena peça daquela máquina e fazer com que assuma escala humana. É por esta razão que, no processo da Bienal, o diálogo permitiu um posicionamento dos dialogantes-mediadores e das dialogantes-mediadoras, coisa que extrai diretamente parte dessa dimensão existente na máquina e, assim, produz-se uma transformação em escala humana, a qual tem a arte-educação como eixo central do processo.

Voltado à possibilidade de visibilizar a práxis de profissionais em cidades de 8 países da região, estabelecem-se perguntas que agem como detonadoras para a construção do livro: Qual seria a mensagem que poderíamos fornecer a partir da arte e da educação? Como poderia ser a América Latina que desejamos construir junto com os públicos? Que experiências nos são de serventia para voltarmos a começar a construir uma nova memória?

Essas perguntam não têm a pretensão de encontrar respostas específicas, e sim propor, como detonadoras, uma moldura de reflexão onde se tenta, a partir de três eixos que ajudam a estruturá-la, identificar uma visão geral da práxis em diversos contextos latino-americanos, contextos esses que nascem a partir de experiências desenvolvidas pelos convidados. É com essa ideia que se propõe não apenas apresentar uma reflexão sobre o programa educativo – entendendo este livro como parte do processo na 10ª Bienal do Mercosul – como também colocar em diálogo seus próprios processos, convidando-os a serem partícipes na construção pedagógica própria da Bienal a partir da questão: Qual a mensagem que nos entregarás? – onde arte, educação, as instituições culturais e seus contextos estabelecem os seguintes eixos estruturais que convidam a refletir sobre esses processos:

Territórios, cidades ou contextos (práticas pedagógicas fora da instituição)

Este primeiro eixo identifica instituições culturais na América Latina durante os últimos anos, as quais se propuseram a possibilidade de construir programas de trabalho fora de suas paredes, onde, em alguns casos, geram processos de diálogo e intercâmbio com as comunidades, diálogos esses entendidos como uma comunicação direta onde aquelas pessoas desses territórios, acompanhados por representantes da instituição, desenvolvem uma ação conjunta que obedece a necessidades sociais, comunais, artísticas ou simplesmente de conhecimento.

Breve memória da educação em museus ou instituições culturais (tempo, experiências e práticas)

Como surgem e em que contexto? Como contribuem para o desenvolvimento e, inclusive, para a intervenção das instituições culturais? Eis algumas das dúvidas que podem surgir ao construir-se uma breve memória da educação em museus ou, em geral, das instituições culturais nas diversas cidades da América Latina. Seguindo esse eixo, profissionais foram convidados a relatar suas experiências por meio de exercícios e processos de trabalho. Isso permitiria observar concretamente

se, ao longo dos anos, a práxis dos indivíduos que trabalham em educação nesses contextos constituiu-se em seu processo de formação ou, se ocorreram mudanças metodológicas, como poderia ser o desenvolvimento de um programa "para" os públicos, um programa que estabelecesse uma posição de serviço e instrução com o manejo de conteúdos primários para outra (metodologia), completamente diferente, assim como é o caso de um programa "com" os públicos, onde se constrói um trabalho com base no diálogo e na comunicação aberta com vistas a uma elaboração coletiva que, geralmente, inclui experiências externas aos assim chamados conteúdos primários.

Espaços educativos e tecnologia (exercícios no uso dos públicos)

Por último, a criação de um espaço que possa gerar ações pedagógicas nos museus: é uma proposta que aponta, via de regra, para a construção de um diálogo com os públicos. Esses espaços são conhecidos sob diversas formas, tais como salas didáticas, espaços interativos, salas lúdicas, espaço de interpretação, entre outras. A estrutura de trabalho desse espaço depende da imersão dialógica a que se proponha a partir de uma exposição ou a partir dos objetivos que a instituição houver proposto – objetivos que possam responder desde um trabalho com a coleção, mostra temporária ou reflexões que abordem temáticas gerais, as quais são o suporte introdutório para a instituição. Outro ponto que geralmente se relaciona com esses espaços é o emprego de tecnologias, coisa que surge quase que espontaneamente como uma relação direta com a museografia.

O livro *Museus do futuro: o papel da acessibilidade e as tecnologias móveis*[5] traz um comentário acerca de como o emprego de dispositivos móveis provocou mudanças nos paradigmas de comunicação das instituições culturais com seus públicos, provocando um maior dinamismo de conteúdos e de experiências desenvolvidas especificamente para esses dispositivos. De forma geral, esse processo aponta para a forma como as *high* ou a *low technologies* se transformam, quando estão a serviço das áreas da educação ou da mediação, em produtores de experiências as quais permitem estabelecer uma relação lúdica com aquilo que se pretende comunicar, ou, em alguns casos, como essas tecnologias, nos espaços didáticos, podem se transformar em objetivo de uma exposição, sendo pensadas e desenvolvidas para estar a serviço da produção de uma conexo entre o público e aquele objeto que está sendo exposto.

A realização de *Possibilidades do Impossível: arte, educação, diálogos e contextos* aspira ser uma publicação que sirva como conexão entre diversos processos e realidades. Ela deseja por em circulação experiências que, por circunstâncias comunicacionais ou geográficas, resultam ser de difícil acesso. Identifica *praxis* que geram uma forte desconstrução em relação a uma definição clássica, por exemplo, de museu,

---

5. Pajares, Jose Luis, Solano, Jaime. *Museos del Futuro: el papel de la accesibilidad y las tecnologías móviles*. Edit GVAM – Guías interactivas para todos. Madrid, España, 2012.

posto que permitem expandir seus limites físicos e conceituais, pondo ênfase nos profissionais que concebem, produzem ou executam ações com os públicos e, com isso, quer incentivar a reflexão sobre eventos de arte como as bienais ou trienais, questionando sua rigidez, a qual, em alguns casos, tem relação com a condição de serviço, seja com os públicos ou, inclusive com o próprio projeto curatorial.

Este livro se destina principalmente à articulação de redes, acessos e intercâmbios onde Porto Alegre, no contexto da 10ª Bienal do Mercosul e do programa educativo, por um período determinado, seria a plataforma para dialogar e debater, constituindo-se no ponto transcendental de integração para esta edição, já que permite que se continue a construir lugares de conhecer-transmitir-aprender a partir de ações dialógicas abertas e experimentais, processo que é entendido, em *Possibilidade do Impossível*, como uma ação política inerente à arte-educação.

LA PRÁXIS

Cristián G. Gallegos
Dialogante – Curador del Programa Educativo

Posibilidades de lo Imposible es el nombre del programa educativo, en esta 10ª Bienal del Mercosur *Mensajes de Una Nueva América*. Su camino ha sido largo y no exento de complejidades, que de alguna forma han validado cualquier atisbo de contradicción que pueda producir en una primera lectura. El origen y la decisión de instalar un nombre al programa, nace a partir de una conversación donde al saber la noticia de la invitación a ser parte de esta edición de la bienal, me preguntan del ¿cómo definir una práctica del arte-educación? Su respuesta obedece al contexto desde donde se origina, es decir América Latina, ya que seguramente al plantear este nombre en otro lugar fuera de la región, hubiese tenido un sentido distinto al que acompaño la decisión de instalarlo en el programa, como una invitación a cuestionar cuantas barreras somos capaces de crear cuando estamos en los campos del arte y la educación, entendiendo el primero como lugar de lo desconocido, por consecuencia el constructor de barreras y la segunda, como caminos para conocer que posibilita agrietar ese muro, para insertar procesos pedagógicos que permitan ampliar y transformar.

Para este cuestionamiento inicial, el lugar de trabajo existente en esta edición de la bienal, presenta desde la plataforma curatorial una diversidad de obras divididas en siete exposiciones. Desde esta perspectiva y entendiendo la posibilidad de las obras cuando se presentan a partir de una diversidad de lenguajes, abandonando el sentido de materialidad (como si fuese una infatigable búsqueda de la técnica), pueden constituirse en una invitación a la construcción de experiencias cuando son entendidas como "'operaciones conceptuales' que instiguen relaciones entre un todo y las partes, entre la visibilidad y el poder de significado, así como las sensibilidades emocionales que puedan engendrar entre el espacio de creación de las obras y el horizonte de expectación creado por su visibilidad(...)."[1]

Al entender las obras como operaciones conceptuales, es necesario ingresar a todo el proceso de trabajo existente en la bienal por parte del programa educativo, una posición pedagógica dialogante, que permita conocer-transmitir-aprender con

1. Proyecto curatorial para la 10ª Bienal de Artes Visuales del Mercosur, 2015.

el objetivo de construir reflexiones críticas y procesos inclusivos como una forma de incentivar una participación activa en el campo del arte y la educación, a quienes son los integrantes anónimos de la Bienal del Mercosur, me refiero a los públicos.

Para poder aproximar e incentivar esta participación, *Posibilidades de lo Imposible* es propuesto como un lugar de experimentación, el que busca la construcción de experiencias específicas a través de las obras, el que también incluye sesiones de conversación con los artistas, desplazamientos espaciales desde la bienal hacia escuelas públicas y viceversa, los cuales buscan por un período determinado borrar los limites arte-educación construyendo un *espacio híbrido.*[2] Integrar al interior de la bienal puntos de reflexión/acción, lugares de encuentro, lectura y talleres, donde los públicos son los constructores de experiencias, las que dispuestas en el contexto de la bienal, se transforman en una memoria colectiva pública, que posibilita visibilizar reflexiones, opiniones o incluso críticas abiertas, de los distintos procesos que son invitados a vivir.

Una de las búsquedas en este lugar de experimentación, articulado con la idea de generar una memoria colectiva pública, se constituye a través de esta publicación llamada *Posibilidades de lo imposible: arte, educación, diálogos y contextos*, cuyo objetivo es presentar una recopilación de reflexiones en torno a la praxis y la experiencia de profesionales en ocho países de Latinoamérica como son Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay, el cual permita producir una conexión del programa con otros puntos de la región, provocando una extensión e intercambio del mismo.

Este libro, es un ejercicio incentivado por la construcción de una memoria colectiva a través del arte, la educación, los diálogos que se producen a partir de los dos campos y los contextos donde se generan. En este caso, la 10ª Bienal del Mercosur *Mensajes de Una Nueva América*, sería la plataforma para dialogar y debatir sobre esas experiencias-memoria.

La importancia en generar lugares de intercambio y aprendizaje pero también de la práctica y experiencia en algunos contextos latinoamericanos, resultan ser parte de la formación para los profesionales que trabajan la educación en las instituciones culturales. Este lugar de formación, no siendo claramente la academia, aporta en la construcción de conocimiento y experiencias relevantes, a través del ejercicio diario como un constante "hacer", que en instituciones culturales se gesta en sucesivos procesos de trabajo, donde el o la educadora, mediadora, monitora o guía (en algunos lugares), acude a la investigación y la creatividad como herramientas que fortalecen los distintos ejercicios educativos a desarrollar con los públicos.

Bajo esta idea, la Bienal del Mercosur en su sexta versión inicia primero un giro político al ingresar el cargo de curador pedagógico al núcleo de la curaduría,

---

2. Concepto acuñado por la pedagoga catalana Gloria Jové Monclús, donde propone un proceso de integración entre la escuela, el espacio cultural, estudiantes y profesores, cuya participación desde sus experiencias previas hacia el campo de la educación, sólo es posible a través de un intercambio horizontal, sin estructuras jerárquicas y a través de la reflexión del arte contemporáneo. Véase http://www.encuentros-multidisciplinares.org/Revistanº42/Ester_Betrián,_Gloria_Jove_y_Agust%C3%AD_Liñan.pdw. Acceso: 30 noviembre de 2015.

validando el trabajo de la educación al centro de un evento de arte. En un segundo aspecto, es que a partir de este giro surge la evidencia y legitimación de un proceso educativo que se comenzó desde la primera edición, donde el Luis Camnitzer (curador pedagógico de aquella edición) escucha por parte de los públicos la denominación de "Bienal Pedagógica".

Aquella denominación, de una u otra forma con las posteriores curadurías y en la actual, siguen aportando con sus acciones en el desarrollo de la *praxis* en arte-educación siendo esto fundamental para comprender a la Bienal del Mercosur, desde una perspectiva de formación en estas áreas, pero también de constante comunicación con los públicos. Esto se expresa con lo que ha significado los cursos de mediadores, que preparan metódicamente a quien se desempeña en el trabajo directo con los públicos, el que inicia con interesados provenientes de la región de Rio Grande do Sul y con el pasar de las ediciones e implementación de herramientas como el *EAD*,[3] el curso traspaso las fronteras de la región, sumando interesados no tan sólo de otras ciudades en Brasil, sino también de otros países en América Latina. Otro aporte relevante, ha sido la formación de profesores el que ha permitido generar encuentros que posibilitan intercambios, debates, reflexiones sobre arte y educación, el que se ha apoyado sistemáticamente con recursos pedagógicos aportando con fichas de obras, conceptos relevantes, actividades sugeridas, lenguajes artísticos, entre otros, que van en directo apoyo de la labor docente, pero también son un puente de comunicación directa con lo que ocurre en la misma Bienal.

En conclusión, la Bienal del Mercosur históricamente se establece como un lugar de *praxis*, donde nuevamente en esta edición, se proyecta seguir preguntando abiertamente por el "hacer" en arte-educación, construyendo constantemente mensajes que invitan a una reflexión directa por ese hacer, lo cual se ve materializado en el programa educativo *Posibilidades de lo Imposible* por la participación de los públicos en las diversas acciones pedagógicas, por citar un ejemplo, en la comunicación e intercambio de los Dialogantes-Mediadores[4] con la ciudadanía y diversas escuelas que visitan la bienal. Es acá donde me detengo un momento, ya que la labor del equipo es fundamental en la construcción de relatos y experiencias con el público, para con eso, intentar invertir la carencia de comunicación e interferencia dialógica en el desarrollo del trabajo con los públicos en los espacios de exposición. La importancia del diálogo, es que necesariamente te recuerda cualquier acción que se está desarrollando acontece a escala humana, sin fracciones o interrupciones. Lo interesante, es ocupar parte de lo que entiendo como una "máquina capital del tiempo"

---

3. Es la plataforma digital utilizada entre la 7ª y 9ª bienal, para la realización de los cursos de formación en mediación.

4. Son el equipo que trabaja con el público, los cuales pasan por un proceso de formación que duro 3 meses. Aquel curso es llamado *Diálogos posibles para una memoria en arte-educación*, se constituyo en tres núcleos que abordan diversos pasajes de la historia del arte, teoría del arte y pensamiento (filosófico, estético, antropológico, entre otros), el segundo analiza y profundiza el proyecto curatorial. El tercer núcleo aborda un trabajo práctico de diálogo, manejo corporal y de voz, experiencias prácticas en museos colaboradores de la bienal y vivencias en las escuelas a partir de la construcción de proyectos específicos. Todo este proceso, desarrolla una orientación metodológica, que busca promover la construcción del diálogo como principal motor de intercambio con los visitantes integrando prácticas, temáticas, lenguajes y cruces coloquiales con la cotidianeidad, que posibiliten incluir e integrar experiencias previas, para con esto posicionarlos e incentivarlos a protagonizar la comunicación directa con los diversos públicos que asisten a la bienal.

en el diálogo, ya que se transforma en un acto de quitar o sacar un pequeño trozo de aquella máquina y volver ésta, a escala humana. Es por eso que en el proceso de la bienal, el diálogo ha permitido un posicionamiento de las y los dialogantes-mediadores, lo que directamente extrae parte de esa dimensión existente en la máquina y así, se produce una transformación a escala humana teniendo el arte-educación como ejes centrales del proceso.

Volviendo a la posibilidad de visibilizar *praxis* de profesionales en ciudades de 8 países de la región, se establecen preguntas como detonantes para la construcción del libro ¿Cuál sería el mensaje que podríamos entregar desde el arte y la educación?¿Cómo podría ser América Latina que deseamos construir con los públicos? ¿Qué experiencias nos sirven para volver a empezar a construir una nueva memoria?

Estas preguntas no pretenden encontrar respuestas específicas, sino que como detonantes proponen un marco de reflexión donde a partir de tres ejes que ayudan a estructurar aquello, se busca identificar una visión general de la *praxis* en diversos contextos latinoamericanos, los cuales nacen a partir de experiencias desarrolladas por los invitados. Es con esta idea que se plantea no tan sólo presentar una reflexión del programa educativo – entendiendo este libro como parte del proceso en la 10ª Bienal del Mercosur – sino también poner en diálogo sus propios procesos, invitándoles a ser partícipe en la construcción pedagógica propia de la Bienal, a partir de la pregunta ¿Cuál es el mensaje que nos vas a entregar? donde arte y educación, las instituciones culturales y sus contextos, se establecen los siguientes ejes escriturales que invitan a reflexionar sobre aquellos procesos.

Territorios, ciudades o contextos (prácticas pedagógicas fuera de la institución)

Este primer eje, identifica instituciones culturales en Latinoamérica durante los últimos años, que se han planteado la posibilidad de construir programas de trabajo fuera de sus muros, donde en algunos casos generan procesos de diálogo e intercambio con las comunidades, los cuales son entendidos como una comunicación directa, donde aquellas personas de esos territorios acompañados con representantes de la institución, desarrollan conjuntamente una acción que obedece a necesidades sociales, comunales, artísticas o simplemente de conocimiento.

Breve memoria de la educación en museos o instituciones culturales (tiempo, experiencias y prácticas)

¿Cómo surgen y en que contexto? ¿cómo aportan al desarrollo e incluso intervención de las instituciones culturales? son algunas dudas que pueden surgir al construir una breve memoria de la educación en museos o en general, las instituciones culturales en las distintas ciudades de América Latina. En este eje, profesionales han sido invitados para relatar sus experiencias a través de ejercicios y procesos de trabajo. Aquello permitiría observar concretamente, si a través de los años la *praxis*

en las personas que trabajan en educación en esos contextos, se ha constituido en su proceso de formación o, si han existido cambios metodológicos como podría ser el desarrollo de un programa "para" los públicos, estableciendo una posición de servicio e instrucción por el manejo de contenidos primarios, a otra completamente distinta como lo es un programa "con" los públicos, donde se construyen un trabajo en base al diálogo y comunicación abierta, para una elaboración colectiva que incluye generalmente experiencias externas a los denominados contenidos primarios.

Espacios educativos y tecnología (ejercicios al uso de los públicos)

Por último, el desarrollo de un espacio para generar acciones pedagógicas en los museos, son propuestas que apuntan generalmente a la construcción de un diálogo con los públicos. Aquellos espacios son conocidos de diversas formas tales como salas didácticas, espacios interactivos, salas lúdicas, espacio de interpretación, entre otros. Su estructura de trabajo depende de la inmersión dialógica que se proponga a partir de una exposición o de los objetivos que proponga la institución, los que pueden responder desde un trabajo con la colección, exhibición temporal o reflexiones que abordan temáticas generales las cuales son el sustento introductorio a la institución. Otro punto que generalmente se relaciona a estos espacios, es el uso de las tecnologías, el que casi espontáneamente surge como una relación directa con la museografía.

• • •

En el libro *Museos del Futuro: el papel de la accesibilidad y las tecnologías móviles*,[5] comenta como el uso de aparatos móviles a generado cambios en los paradigmas de comunicación de las instituciones culturales con sus públicos, generando un mayor dinamismo de contenidos y experiencias desarrolladas específicamente para aquellos aparatos. En términos generales esta línea apunta, a como las *high* o *low technology*, cuándo están al servicio de las áreas de educación o mediación se transforman en productores de experiencias que permiten generar una relación lúdica con eso que se pretende comunicar, o en algunos casos, como aquellas tecnologías en los espacios didácticos pueden transformarse en objetivo de una exhibición, siendo pensadas y desarrolladas para estar al servicio de producir una conexión entre el público y ese objeto que se expone.

La realización de *Posibilidades de lo imposible: arte, educación, diálogos y contextos*, aspira a ser una publicación de conexión con diversos procesos y realidades. Busca poner en circulación experiencias que por circunstancias comunicacionales o geográficas, resultan difíciles de acceder. Identifica en muchos casos *praxis* que

5. Pajares, Jose Luis, Solano, Jaime. *Museos del Futuro: el papel de la accesibilidad y las tecnologías móviles*. Edita GVAM – Guías interactivas para todos: Madrid, España, 2012.

generan una fuerte deconstrucción a una definición clásica, por ejemplo de museo, ya que permiten expandir sus límites físicos y conceptuales, poniendo acento en los profesionales que idean, producen o ejecutan acciones con los públicos y con esto, incentivar la reflexión a los eventos de arte como las bienales o trienales, cuestionando su rigidez, que en algunos casos se relaciona a la condición de servicio ya sea con los públicos o incluso el mismo proyecto curatorial.

El libro se plantea principalmente para la articulación de redes, accesos e intercambios, donde Porto Alegre en el marco de la 10ª Bienal del Mercosur y el programa educativo, por un período determinado sería la plataforma para dialogar y debatir, siendo el punto trascendental de integración para esta edición, ya que permite seguir construyendo lugares de conocer-transmitir-aprender, a partir de acciones dialógicas abiertas y experimentales, lo cual es entendido en *Posibilidades de lo Imposible* como una acción política inherente al arte-educación.

ESPAÇO: PORTO ALEGRE

10ª Bienal do Mercosul

ESPACIO: PORTO ALEGRE

10ª Bienal del Mercosur

ENSINANDO E APRENDENDO DENTRO DO *CUBO BRANCO*: A POLÍTICA DE PROJETOS EDUCATIVOS EM UMA PLATAFORMA DE DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO ATRAVÉS DE EXPOSIÇÕES

Gaudêncio Fidelis

A 10ª Bienal do Mercosul – *Mensagens de Uma Nova América* criou o projeto *Possibilidades do Impossível*, uma plataforma educativa desenvolvida dentro dos mais altos parâmetros da democracia participativa do conhecimento que pode ser concebido dentro de uma exposição da envergadura de uma Bienal. Com sua extensa tradição em projetos educativos, a Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul vem introduzindo, em cada uma de suas edições, modelos novos de projetos educativos e inovando dentro da área – ao mesmo tempo em que deixa um lastro de aprendizado e gera acúmulo de conhecimento para o meio.

Na 10ª Bienal, o projeto educativo foi realizado em estrita consonância com o projeto curatorial, derivando dele os mecanismos geracionais que possam ser advindos da formação de uma plataforma curatorial extensa e complexa que constitui a exposição da 10ª Bienal do Mercosul. Com um projeto capaz de irradiar-se na direção de diversos públicos, *Possibilidades do Impossível* incluiu as seguintes atividades e ações: *Bienal em Família, Aulas Públicas, Espaço Dialogante, Teu caminho, meu caminho, nosso caminho, Objetos Cruzados, Dentro das Possibilidades, Memória em Construção,* o Seminário *Possibilidades do Impossível* e a *Escola Experimental de Curadoria*.

Cada uma destas ações se destina a um público específico, embora muitas delas sejam intercambiáveis. *Bienal em Família* consiste em um contínuo trabalho de recepção e envolvimento dos mediadores, sendo destinado a famílias ou grupos de indivíduos que se entendam como tal. Ao propor encontros destinados às famílias, concebida

como um grupo cujos sentimentos afetivos se agregam em uma perspectiva de núcleo de vivência, a Bienal propõe novas relações de engajamento com a sociedade, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade dos núcleos familiares – não restritos hoje somente a casais heterossexuais e a relações formais de núcleos familiares. "Família" passa a ser o reconhecimento de um núcleo sólido de suporte, capaz de apoiar seus membros em direção a uma vida feliz e produtiva. Uma exposição de arte torna-se, assim, um lugar de encontro a ser compartilhado como experiência da diversidade.

Por outro lado, o conjunto de ações que chamamos de *Aulas Públicas*, realizadas nos espaços de exposição, foram encontros abertos com artistas, curadores e outras convidados envolvendo diretamente a mediação, com o objetivo de atingir um público espontâneo em dias específicos. O *Espaço Dialogante* foi constituído por painéis situados dentro de alguns dos espaços expositivos (Usina do Gasômetro, Centro Cultural CEEE Érico Veríssimo – CCCEV e Museu de Arte do Rio Grande do Sul – MARGS), onde o visitante pôde deixar suas reflexões e pensamentos sobre as exposições a partir de sua visita à Bienal do Mercosul. *Teu caminho, meu caminho, nosso caminho* foi uma ação que convidou seus participantes a construir diversos roteiros interativos da Bienal, seja sob uma perspectiva afetiva ou relacional de conhecimento, seja através de uma perspectiva intuitiva das relações do indivíduo com a Bienal.

Objetos Cruzados contou com a participação de 24 escolas selecionadas através de uma convocatória realizada pela 10ª Bienal do Mercosul. Elas participaram de atividades que gravitaram em torno de dois objetos, cubos e molduras, conhecidos como os apoios semânticos que dão à obra de arte significado dentro do universo da arte. Estes dispositivos transformaram-se, assim, em suportes para a realização de atividades de diálogo, interferência artística e experiências individuais ou coletivas, que resultaram numa trajetória de documentos que se mostram importantes para a ressignificação da experiência no campo de uma exposição de arte.

Dentro das Possibilidades constituiu um outro conjunto de atividades realizadas com os artistas André Petry (Porto Alegre - Brasil, 1958) e Marcelo Armani (Carlos Barbosa - Brasil, 1978). A ação foi produzida, em caráter experimental, em parceria com a Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles e a Escola Municipal de Educação Infantil JP Pica-Pau Amarelo Porto Alegre – tendo a própria escola como *site* de elaboração das obras. O objetivo foi experimentar novas perspectivas de educação através da arte no ambiente de ensino.

Memória em Construção, um conjunto de vídeos realizado em conjunto com a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), serviu para ativar a memória da Bienal do Mercosul em suas nove edições – incluindo, também, informações e elementos sobre a sua corrente edição. O seminário educativo, que teve o título homônimo do projeto educativo da 10ª Bienal, "Possibilidades do Impossível", foi promovido com diversos profissionais da América Latina, oriundos de vários países, tais como a Argentina, o Brasil, a Colômbia, o Chile, o Equador, o Peru e o Uruguai. O evento possibilitou não só a troca de experiências, mas o conhecimento e a discussão de uma variedade de novas perspectivas em projetos

educativos, com a apresentação de novos modelos que vêm sendo aplicados em diversas instituições desses países.

Para complementar o projeto educativo, neste ano foi introduzido um projeto de caráter profissionalizante dentro do projeto educativo – uma inovação que, até então, os projetos educativos da Bienal do Mercosul não haviam incluído. Trata-se da *Escola Experimental de Curadoria,* que consistiu em uma plataforma de ensino livre constituída para contribuir com a formação de novos profissionais da área de curadoria, interessados em atuar especialmente com a produção artística da América Latina. O programa da escola buscou responder a um grande arco de assuntos e temas, proporcionado uma plataforma de debates e encontros com diversas perspectivas de trabalho, inclinações curatoriais e abordagens pertinentes a outras atividades relacionadas à área, tais como montagem, produção, *design* de exposições, museologia, museografia, modelos de exposições, proposições teóricas em torno da curadoria etc.

Com inúmeras atividades [ver lista completa ao final desta publicação], a *Escola Experimental de Curadoria* transformou-se num embrião de um projeto que podemos considerar como sendo pioneiro dentro de uma exposição Bienal. Seu objetivo era propor um conjunto de metodologias, ideias e propostas de trabalho que pudessem ativar novas perspectivas de ensino, através de reflexões inclusive sobre a própria realização de uma plataforma como esta na área de curadoria. Não por outra razão, mais do que obter resultados, o projeto buscou abrir uma frente de trabalho com o objetivo de apontar para novos rumos de atuação na área de curadoria, tendo em vista a ausência de cursos profissionalizantes no meio local, assim como de formação adequada e oportunidades de plataformas de ensino que proporcionem o contato qualificado com a atividade de curadoria. Ainda assim, a escola buscou situar-se dentro de uma perspectiva internacional, com convidados de diversos países da América Latina e Europa.

A ideia de uma escola experimental, de caráter multidisciplinar, não é nova. Ela foi anteriormente proposta pelos curadores da *Manifesta 6*, que planejaram uma plataforma com este perfil para ser realizada em Nicósia, Chipre, em 2006. Do projeto, apenas uma publicação planejada pelos curadores, *Notes for an Art School*,[1] foi efetivada. Eles foram sumariamente demitidos por questões políticas, impedindo a própria realização da Bienal.[2] A escola,[3] assim como a *Manifesta*, foi cancelada em virtude dos conflitos políticos da região. O projeto tinha sido planejado para atuar durante três meses, com cerca de 90 participantes de diversas disciplinas. A escola da Manifesta, ao contrário da *Escola Experimental de Curadoria*, que não se

---

1. Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle e Florian Waldvogel, (eds.), *Notes for an Art School* (Amsterdam: International Foundation Manifesta, 2006). "*Notas Para uma Escola de Arte* é a primeira parte de um projeto de investigação em curso a questionar os modelos existentes para a educação artística e a realização de exposições. [...] O projeto é Manifesta 6 – A Bienal Europeia de Arte Contemporânea, para que nós, como curadores, se propõe a desafiar o formato convencional de exposição de larga-escala e, como alternativa, apresentar uma proposta para uma escola de arte." Idem, 5.

2. Os curadores eram Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle e Florian Waldvogel.

3. Nicosia for Arts, responsável pela organização do evento junto com a Manifesta Foundation, cancelou o evento e demitiu sumariamente os curadores.

baseia em nenhum modelo anterior, foi inspirada em metodologias como as da Black Mountain College (EUA) e da Bauhaus.

• • •

Seria quase inconcebível que tivéssemos, nos dias de hoje, uma exposição de grande envergadura sem um projeto educativo. Tais projetos têm se tornado quase tão importantes (quando não mais importantes) do que as próprias exposições das quais fazem parte. Diante disso, novas metodologias curatoriais estão sendo desenvolvidas tendo em vista uma maior sintonia entre projetos curatoriais e os projetos educativos que os acompanham. Ainda assim, em muitos casos é possível identificar uma falta de sintonia entre o mecanismo gerador de tais propostas educativas, ou seja, a exposição e os instrumentos metodológicos que lhes conferem coerência dentro de uma plataforma de programas educacionais para museus e instituições afins.

Projetos educativos bem executados têm mostrado que são fundamentais para um empreendimento curatorial de sucesso, e adicionam um campo de conhecimento sobre a própria exposição que não deve, de modo algum, ser subestimado. Não por outra razão, instituições têm investido uma considerável soma de seus recursos nesses projetos e, muitas vezes, as dotações orçamentárias são até mesmo equivalentes aos próprios projetos curatoriais que lhes dão vida. Por outro lado, instituições têm igualmente um papel social a cumprir e uma relação com sua comunidade a ser preservada. Sendo assim, nada mais natural que parte dessa retribuição se dê a partir de seus projetos educativos – que, se corretamente realizados e estrategicamente articulados junto à comunidade onde tais instituições se situam, podem dar a elas contribuições inestimáveis.

Uma ligação bem realizada com os órgãos relacionados e instituições públicas e privadas da área da educação é também indispensável – desde que seja articulada em bases concretas e práticas, mas igualmente com uma perspectiva política. O projeto educativo da 10ª Bienal do Mercosul está também vinculado a um desejo de promover uma perspectiva de "democracia do conhecimento", disseminando o acesso à informação sobre as obras e rediscutindo, dentro de um projeto como a *Escola Experimental de Curadoria*, o próprio exercício da práxis curatorial, justamente em um projeto de exposição que é realizado por curadores.

Nesse sentido, ela se constitui como essencialmente crítica e ciente do contexto de sua produção, pondo em discussão, muitas vezes, o próprio universo político e profissional de sua realização. Ao revelar uma considerável culpa inconsciente, advinda de uma histórica internalização da noção de que arte e o acesso a ela seriam privilégios de poucos e, portanto, um maior contato com ela deveria ser permitido sempre que possível, a plataforma da 10ª Bienal do Mercosul inova em diversos aspectos metodológicos, buscando trazer para a linha de frente uma nova perspectiva de trabalho que talvez seja possível se materializar em um futuro próximo.

De outro modo, projetos educativos que incorrem em uma tentativa por demais

forçada a encontrar um plano didático no seu desenvolvimento também podem incidir em estratégias equivocadas de abordagem. O curador Robert Storr alerta para o fato de que exposições com excessiva focalização em uma tentativa de promover o "politicamente correto", e que exageram nas estratégias interpretativas, extraem delas um didatismo que corre o risco de infantilizar o processo de apreensão da arte:

> Exposições feitas a partir de um ponto de vista especialmente educacional, ou a partir do ponto de vista de provar-se corretas e fazer a coisa certa, muitas vezes interpretam excessivamente a informação, eliminando complexidades importantes. As melhores exposições, mesmo com falhas, tendem a ser aquelas onde curadores estão próximos às obras, seja porque estão intrigados por ela, ou porque se mostram intrigados, ou porque as amam e as compreendem.[4]

Diante disso, um primeiro grupo de perguntas se transforma na ordem do dia. Afinal, o que significa "educar" dentro do *cubo branco* da galeria?[5] Como tal processo se desenvolve e quais são suas características singulares? Deve-se ou não desenvolver, também através de um projeto educativo, uma consciência do território ideológico compreendido pelo espaço de exposições? Questões como contexto e modos de exibição não deveriam ser exploradas mais detalhadamente como plataformas em projetos educativos? E tais questões não deveriam ser levadas em conta na hora de conceber um projeto curatorial? Como avaliar a responsabilidade ética da dimensão educativa quando se trata de desvendar o aparato que controla uma exposição, suas relações de poder e injunções políticas?

Podemos dizer que o espaço museológico (assim como os espaços de exposições de um modo geral) seja um espaço privilegiado de aprendizado. Museus são, sem dúvida alguma, os mais sofisticados espaços para aprender através da experiência direta com a obra de arte, ao mesmo tempo que sua própria estrutura institucional coloca à sua disposição um sofisticado aparato facilitador da pesquisa e da investigação intelectual – seja a partir desta própria estrutura, seja sobre ela mesma como uma possível proposição temática. É no espaço do museu que o aprendizado se dá de forma simultânea, através da experiência dos sentidos e da reflexão em uma confluência entre formação qualitativa, porque única em suas especificidades artísticas, e sensibilidade estética, ao mesmo tempo que proporciona uma mais intensa e significativa relação com a vida por meio da convivência com a arte.

O espaço de exposições, porém, se mostraria dividido numa ambivalente situação de conflito. Parte de sua gênese teria uma vocação para ser o lugar facilitador da experiência, do aprendizado da arte e da experiência estética, e uma outra parte diz respeito à sua vocação para uma complexa problemática determinada a especialistas. Dentro desta última de suas características, residem todas as implicações ideológicas

---

4. "The Accidental Curator: Bruce Fergunson Talks with Robert Storr," *Artforum* (October 1994), 77.
5. Refiro-me, neste caso, à galeria como o espaço de exposições, seja ele da instituição ou qualquer espaço privado, destinado a mostras que reproduzam as prerrogativas mais elementares do chamado *cubo branco* de exposições.

que o espaço de exposições acarreta. Não seria exagero dizer que qualquer tentativa de explicitar tais características para determinadas faixas etárias de público com uma formação específica seria inadequada e até mesmo improdutiva (pelo menos com as ferramentas de trabalho e as metodologias que conhecemos agora).

Assim, a questão de como conciliar a dupla especificidade do espaço de exposições no tocante a projetos educativos dentro das instituições é um aspecto de significativa relevância para aqueles que pensam tais projetos e os executam. Em suma, ao ingressarmos no espaço de exposições e fazer a transição do espaço público para o universo institucional, tudo muda de figura; passamos a conviver com a arte em um "aparelho" problematizador da experiência artística, que é constituído por um complexo aparato que ativa as diversas características ideológicas capazes de lhe conferir uma especificada única: aquela do controle dos sentidos e da experiência da percepção.

• • •

Brian O'Doherty anunciou claramente, em seu canônico livro *No Interior do Cubo Branco: a Ideologia do Espaço de Arte,*[6] que o cubo branco da galeria é um espaço fundamentalmente ideológico. E a história mostrou que não resta dúvida que é. Desde quando publicado pela primeira vez, em uma versão mais sucinta nas páginas da revista Artforum, em 1976, o livro de O'Doherty sedimentou as bases para um escrutínio do espaço imaculado de exposições que nunca mais cessou – espaço este que viria abrigar as obras canônicas da modernidade. O'Doherty reconheceu que o espaço da galeria tem uma vida autônoma em relação às obras nele contidas. Tudo nele é criado para propiciar um ritual de iniciação que contribui para produzir um determinado estado de espírito, conduzindo o indivíduo a uma certa percepção dos objetos que é alterada de acordo com as condições contextuais específicas produzidas tanto pelo arranjo das obras no espaço quanto pelo aparato ideológico daquele ambiente. Ele descreveu o cubo branco da galeria da seguinte forma:

> O mundo exterior não deve entrar, de modo que as janelas geralmente são lacradas. As paredes são pintadas de branco. O teto torna-se fonte de luz. O chão de madeira é polido, para que você provoque estalidos austeros ao andar, ou acarpetado, para que você ande sem ruído. A arte é livre, como se dizia, 'para assumir vida própria'. Uma mesa discreta talvez seja a única mobília. Nesse ambiente, um cinzeiro de pé torna-se quase um objeto sagrado, da mesma maneira que uma mangueira de incêndio num museu moderno, não se parece com uma mangueira de incêndio, mas com uma charada artística. Completa-se a transposição modernista da percepção, da vida para os valores formais.[7]

---

6. Tradução de Carlos S. Mendes Rosa (São Paulo: Martins Fontes, 2002).
7. Brian O'Doherty, *No Interior do Cubo Branco: A Ideologia do Espaço de Arte,* Tradução de Carlos S. Mendes Rosa (São Paulo: Martins Fontes, 2002), 4.

O mesmo cubo branco foi concebido como o espaço privilegiado da produção modernista que concebeu a "arte pela arte" – e, portanto, sua autonomia, tendo nascido intrinsecamente ligado àquela e a suas prerrogativas estéticas. "Sem sombras, branco, limpo e artificial –, o recinto é consagrado à tecnologia da estética",[8] escreveu O'Doherty. Em outro texto, o autor elaborou de maneira mais extensiva o processo de transformação que ocorreu no espaço da galeria ao escrever:

> [...] A galeria tem uma história tão distinta quanto aquela da arte mostrada nela. Na própria arte, uma trindade de mudanças trouxe à luz um novo deus. O pedestal desapareceu, deixando o espectador mergulhado até cintura de parede a parede. Na medida que a moldura caiu, o espaço deslizou através da parede, criando turbulência em seus cantos.[9]

Surge, diante disso, um novo conjunto de perguntas: como, então, pensar um projeto educativo dentro do espaço de exposições sem a devida consciência de suas premissas ideológicas? Seria ainda possível para o visitante ingressar nesse espaço ingenuamente? Por outro lado, seria possível desconstruí-lo através de um processo educativo para transformá-lo em um produtivo mecanismo de aprendizado? E quanto às noções de justiça, seria "justo" produzir uma visão enganosa do espaço ideológico da modernidade, que se consolidou para criar uma perspectiva muitas vezes dissimulada da noção de obra de arte – ainda que tal situação não tenha sido concebida de maneira programática, mas como resultado do próprio aparato museológico que se originou involuntariamente?

• • •

Realizemos, assim, uma análise breve da perspectiva contrária ao cubo branco, metaforicamente falando que seria o *cubo negro*, surgido com a introdução de obras cinemáticas no espaço de exposições – fenômeno, este, relativamente recente. Poderíamos considerar, entretanto, que a ausência de luz do *cubo negro* (como no teatro, por exemplo) produziria necessariamente *pontos cegos* que proporcionariam uma leitura em fragmentos que, uma vez vistos em partes, seriam descontextualizados e propiciariam apenas histórias parciais das obras. A verdade é que se obras no museu vêm sendo mostradas sob a luz difusa e abrangente do cubo branco, estes pontos cegos persistem, pois é uma característica do museu produzir – ou, melhor dizendo, propiciar – apenas histórias parciais das obras. Daí a necessidade de possibilitar que elas sejam vistas em situações diferenciadas cada vez que são exibidas. Victor Tupitsyn nos lembra que a diversidade contextual de ideologias artísticas na qual as obras do Renascimento, por exemplo,

8. Idem. Brian D'Doherty, "The Gallery as a Gesture," 4.
9. Idem. Brian D'Doherty, "The Gallery as a Gesture," in *Thinking about Exhibitions*, Reesa Greenberg, Bruce W. Ferguson and Sandy Nairne, eds. (London and New York: Routledge, 1996), 321.

foram produzidas, é suprimida na exibição museológica das mesmas, lado a lado, gerando uma convivência pacífica:

> Assim, os quadros pendurados nas paredes do museu são resíduos miméticos destes conflitos e projeções de ideologias em conflito. No entanto, quando colocados juntos, elas surpreendentemente se reconciliam, "esquecendo" tudo sobre as guerras e sobre as ideologias que os geraram. O museu é, portanto, o modelo de "paraíso", em que cada objeto está em paz com outros objetos, eternizado em uma série de rituais de curadoria e, portanto, relegado ao esquecimento, ou à recontextualização – o que equivale, essencialmente, à mesma coisa.[10]

Tupitsyn sugeriu também que o museu, nesse sentido, é de fato um "museu escuro", um espaço descorporificado pela percepção do fragmento, através do qual seria possível promover uma visão desideologizada. Para o autor, uma visão abrangente do todo é que poderia resultar em uma predisposição ideológica. Ao contrário, o fragmento – a ausência do "todo", portanto – evitaria a manifestação de uma consciência – e, por consequência, vontade – de aplicabilidade que conhecemos de modo geral como *ideologia*. Ao mesmo tempo, os pontos cegos que se experiencia dentro de museus, e que buscam ser "iluminados" pelos projetos curatoriais, ganham um impulso extra na luz que os ilumina ao instituir projetos educativos relacionados.

A visão de um museu sem luz, proposta por Tupitsyn, pode tornar-se uma situação de considerável interesse, a ser explorada por projetos educativos dentro de instituições que realizam exposições de arte como possibilidade de excluir predisposições ideológicas *a priori*. Ele escreveu:

> Isto traz à mente a ideia do "museu escuro" – um museu sem iluminação, onde o espectador pode vir com uma pequena lanterna e iluminar apenas fragmentos de obras de arte, à medida que ele se move através das paredes. Deste modo, os trabalhos são protegidos a partir de transmissores de "vírus", e os transmissores em si são protegidos das interferências ideológicas, uma vez que o fragmento faz com que seja impossível chegar a uma conclusão, ou mesmo identificar com precisão os trabalhos de arte em sua totalidade. Assim, o paradigma do "museu escuro" poderia ser uma nova oportunidade para a visão não-ideológica.[11]

Se, por um lado, a excessiva predisposição ideológica atribuída ao mecanismo

---

10. Victor Tupitsyn, *The Museological Unconcious: Communal (Pos) Modernism in Russia* (Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2009), 244. Todas as traduções do autor.

11. Ibid. Victor Tupitsyn, *The Museological Unconcious*, 245. Para Tupitsyn, o "inconsciente museológico" manifesta-se involuntariamente na presença de obras de arte provocando significativas mudanças no espectador. "O 'museu escuro' é o ponto de encontro apropriado para o intelectual, cujas ideias ou opiniões já foram 'museificadas'. Como regra geral, nada de extraordinário pode ser ouvido a partir deles em uma conversa ou em outras formas de correspondência um a um". Ibidem, 245.

de visão em oposição a outros sentidos, no exercício das escolhas e prioridades artísticas, constitui uma limitação, por outro talvez seja ela que produza uma nebulosa obscuridade acerca dos objetos dispostos naquele espaço. Pode-se concluir que o museu é de fato um lugar "obscurecido" pela supressão da verdade contextual dos objetos, que a excessiva fragmentação do significado deixado à mostra pelo aparato da exposição em relação aos objetos nele contidos deixam tantos pontos cegos que é de se pensar, de fato, se estamos a ver o suficiente da realidade destas obras.

A "função museológica" precede ao nascimento do museu, assim como seu "inconsciente museológico", assinala Victor Tupitsyn.[12] Daniel Buren também escreveu sobre a "função do museu" em seu canônico texto com o mesmo título – função, esta, que estaria carregada de idealismo. Para Buren "[...] entre outras coisas, a função do Museu, que muito rapidamente examinamos, coloca a obra de arte uma vez por todas acima de todas as classes e ideologias. O mesmo idealismo também aponta para o Homem eterno e apolítico que a ideologia burguesa dominante gostaria de nos fazer acreditar e preservar".[13]

É sabido que a história da arte moderna, e sua busca pela autonomia da arte, tornou-se intrinsecamente ligada àquela do cubo branco da galeria. Portanto, era previsível que o ataque da crítica aos empreendimentos artísticos acontecesse sistematicamente até que se vissem praticamente esgotadas as frentes de investigação das prerrogativas daquele espaço. O que vemos hoje, muitos anos depois, é que a discussão em torno do espaço recluso da modernidade está longe de cessar; fala-se novamente em retorno ao cubo branco, numa espécie de investigação, uma abertura de arquivos, vamos dizer assim, de todo um processo, que teria deixado para trás diversas pistas a serem investigadas. A Bienal da Europa do leste, a *Manifesta*, publicou um número inteiro de sua revista sobre uma reavaliação do cubo branco. Intitulada *The Revenge of the White Cube?* [A Vingança do Cubo Branco?],[14] a revista traz ensaios abordando os mais diversos aspectos do espaço de exposições e suas premissas ideológicas. Um aspecto notável são ensaios que apontam em direção a novas possibilidades de abordagem e questionamentos no âmbito curatorial em relação ao convencional espaço branco da galeria.[15] O'Doherty havia descrito este espaço como sendo um dispositivo capaz de incrementar os fatores estéticos de uma obra. É preciso lembrar, entretanto, que o cubo branco da galeria passou por uma transição histórica, do colorido e clássico espaço do museu para o branco e asséptico espaço da arte moderna e contemporânea. Nessa transição, houve uma mudança radical em suas premissas de exibição, de uma ambientação romantizada para um espaço de ideologização das noções de tempo e espaço. Sobre esta transição da cor para o branco, que mudou o espaço expositivo, escreveu o curador Bart De Baere:

---

12. Ibid., 234.
13. Daniel Buren, "Function of the Museum," Artforum, Vol XII, n° 1 (September 1973), 68.
14. *Manifesta-Journal of Contemporary Curatorship*, n° 1 (Spring/Summer 2003).
15. Entre eles vale citar Igor Zabel, "The Return of the White Cube," 12-21 e WHW, "The Possibilities of the White Cube", *Manifesta-Journal of Contemporary Curatorship*, n° 1 (Spring/Summer 2003).,74-75.

> Quando Sandberg teve as paredes pintadas de branco, foi um ato de ativismo, em colaboração com artistas querendo renovação. Antes que ele as tenha pintado de branco, elas eram coloridas, como tinham sido desde que o museu existia. Paredes simplesmente não eram deixadas em branco; da mesma forma, nem eram as paredes sobre as quais as pinturas eram suspensas. As cores das paredes em um museu formavam um problema tangencial interessante. Era uma possibilidade para criar um novo contexto histórico-artístico para a obra. Quando Sandberg pintou as paredes do museu de branco, ele trouxe o museu do passado para o presente.[16]

Concebido inicialmente como uma estratégia museológica (é difícil falar em curadoria no final dos anos 1930, quando esta transição para o cubo branco aconteceu), o espaço branco adquiriu uma autonomia própria e mostrou-se a cada momento mais resistente a qualquer intervenção – do mesmo modo que passou, em determinado período, a sofrer um severo ataque crítico devido a sua impermeabilidade às relações de tempo e espaço. Dentro do espaço branco e asséptico da galeria, nossa percepção de tempo é diferenciada da realidade, de como percebemos o dia e a noite, de quaisquer relações temporais que tenham implicações na leitura da obra, de sensações físicas e, até mesmo, da interação entre indivíduos, devido ao ritual comportamental imposto pelo espaço expositivo. Igualmente nos colocamos diante da obra de maneira isolada de nosso contexto social, cultural e econômico, pois como indivíduos passamos a existir nesse vácuo, dividindo o espaço apenas com a obra de arte, embora nossa presença, pela interferência que causa, não seja de fato bem-vinda, como afirmou O'Doherty:

> Certamente a presença daquela estranha peça de mobília, seu próprio corpo, parece supérflua, uma intromissão. O recinto suscita o pensamento de que, enquanto olhos e mentes são bem-vindos, corpos que ocupam espaço não são – ou são tolerados somente como manequins cinestésicos para estudo futuro. Esse paradoxo cartesiano é reforçado por um dos ícones da nossa cultura visual: a foto da exposição *sans* pessoas.[17]

As obras de arte, por outro lado, são isoladas de seu entorno, onde uma relação com o mundo é inexistente, restando apenas a pureza da forma, sujeita então à contemplação. Suas paredes brancas são apenas representativas do isolamento, e não de limites físicos. O espaço, com seus objetos, indivíduos e criaturas, não existe mais. Foi isolado, criando um ambiente utópico onde o objeto artístico passa a existir. Este é, em resumo, o chamado *cubo branco* como foi concebido. Um universo à parte.

---

16. Bart De Baere, "Joining the Present Now," in *Kunst Museumjournaal*, Vol. 6 (1994-1995), 62.
17. Idem. Brian D'Doherty, "The Gallery as a Gesture," 5.

Essa "ausência", instituída tanto técnica quanto culturalmente, é para Julia Noordegraaf o que o museu pós-guerra (a partir de 1945) construiu o que ela chamou de *The Script of the Transparent Museum*,[18] uma "concepção do espectador com um olhar descorporificado"[19] – e que, segundo ela, teria sido ainda "internalizada"[20] pelo próprio visitante que frequenta o museu, através da consciência de sua própria ausência.[21] Noodegraaf sugere que a ideia de um museu descorporificado da presença humana teria se originado a partir das novas estratégias de consumo, onde as lojas de departamentos passaram a suprimir cada vez mais a presença difusa dos vendedores e auxiliares – uma norma do século 19. Se, por um lado, a busca de uma otimização das vendas com o mínimo de custos teria motivado tais mudanças, a mais importante delas foi, conforme Noordegraaff mesmo aponta, o significado de uma "clientela bem informada e orientada para o consumo"[22] que agora frequenta também o museu e passa a primar pela privacidade da experiência individualizada.

Com o crescimento dos museus em direção a volumosas audiências, houve uma acomodação no que refere a seu público, que começou a se expandir mais e mais em direção àquele que frequenta também as sofisticadas lojas de departamentos:[23]

> Deve ficar claro que a intimidade e anonimato formam um acoplamento conceitual: sem uma experiência contrastante do anonimato, não existe tal coisa como uma experiência de uma esfera íntima, cuja vida secreta é precisamente o que permanece desconhecido para aquele que é anônimo, cuja própria intimidade dos seus membros permanece reciprocamente além de nosso alcance.[24]

A espacialização propiciada pela disposição das obras no espaço faz com que o museu se torne um "roteiro" preestabelecido para o comportamento do visitante, e cujo regulamento funcional passa a ser seguido quase que inconscientemente, uma vez que produzido por mecanismos instituídos pelo aparato museológico

---

18. Julia Noordegraaf, *Strategies of Display: Museum Presentation in Nineteenth - and Twentieth-Century Culture* (Rotterdam: Museum Boijmans Van Beuningen Rotterdam e Nai Publishers Rotterdam, 2004), 157.
19. Idem, 162.
20. Idem, 162.
21. Noordegraaf demonstra como progressivamente várias instituições européias foram reformando e transformando seus espaços de exposições de maneira a torná-los de alguma forma mais próximos da perspectiva de um cubo branco. Nos Estados Unidos o Museu de Arte Moderna da Nova Iorque epitomizou o protótipo do *cubo branco*, senão em suas salas de exposição que elevaram alguns anos para serem destituídas de empecilhos visuais, mas claramente o fez através de sua fachada em estilo moderno e destituída de detalhes e sua construção interna que em muito lembrava uma loja de departamentos em seu prédio inaugurado em 1939 na rua 53.
22. Idem. Julia Noordegraaf, 176.
23. A despeito do fato de que grandes massas de público tenham invadido o espaço expositivo e a proposição utópica inicial do espaço imaculado do cubo branco tenha sido solapado pelo excesso de pessoas que mal percebe a experiência subliminar buscada pela modernidade, ainda assim o idealismo da obra autônoma prevalece como uma prerrogativa daquele espaço. Sendo assim, há uma contradição entre aquela experiência individual e transcendental do indivíduo sozinho no espaço de exposições e aquele dos grupos de indivíduos no cotidiano dos projetos curatoriais.
24. William Egginton, "Intimacy and Anonymity, or How the Audience Became a Crowd", in *Crowds*, Jefrey T. Schnapp and Mathew Tiews, ed. (Stanford, California: Stanford University Press, 2006), 99.

– invisíveis para os seus diversos públicos. Para alguns mais conscientes dos mecanismos que compõe esse aparato, tal "roteiro" pode se mostrar aparente, embora haja uma tendência normativa que tende a fazer com que tais prerrogativas da exposição se tornem largamente invisíveis (mesmo àqueles mais cientes de seus dispositivos reguladores).[25] O mecanismo da espacialização é, talvez, aquele que mais se manifesta na perspectiva produtiva do museu, fazendo dele um espaço único diante da complexa estrutura que constitui o universo das exposições e seus mecanismos:

> O museu, como outros monumentos cerimoniais, é um fenômeno arquitetônico complexo que seleciona e organiza obra de arte dentro de uma sequencia de espaços. Esta totalidade da arte e da forma arquitetônica organiza a experiência do visitante da mesma forma que um *script* organiza uma performance. Os indivíduos respondem de maneiras diferentes, de acordo com sua educação, cultura e classe. Mas a arquitetura é um dado e impõe a mesma estrutura subjacente a todos nós. Seguindo o roteiro arquitetural, o visitante se envolve em uma atividade mais precisamente descrita como um ritual.[26]

Se, por um lado, a ritualização imposta ou construída pelo espaço do museu e seu aparato exerce considerável influência sobre o espectador – e como este percebe a exposição e seu mecanismo constitutivo –, por outro, estratégias de exposição têm conseguido introduzir elementos que, de tempos em tempos, durante uma visita, tornam o espectador consciente de sua posição dentro daquele espaço e dos mecanismos em ação que articulam determinadas possibilidades de percepção.

Podemos considerar que não existe uma situação em que o espectador esteja livre da imposição dos fatores criados pelo aparato museológico, e que este não experiencie qualquer condição de leitura como resultado da liberdade, mas, ao contrário, de um sentimento de comprometimento. Se podemos imaginar que um espectador livre das imposições geradas pelo aparato museológico poderia usufruir do sentido das obras sem limitações, também é preciso entender que a razão pela qual as condições de leitura se tornam possíveis se dá em virtude da ação deste mesmo aparato museológico sobre as obras e os efeitos discursivos que desencadeia. Entretanto, ao alimentar o fenômeno da percepção como um ato da individualidade, ele age justamente sobre essa ambiguidade ao ativar um mecanismo de caráter privado, como a contemplação, dentro de um espaço público

25. Tais dispositivos tendem a desaparecer na maioria das vezes porque uma exposição sempre impõe uma dúvida. O espectador, mesmo aquele acostumado às prerrogativas daquele espaço, não tem muitas opções exceto debruçar-se sobre a dúvida sem chegar à uma conclusão definitiva. Nesse processo, o aparato da galeria se reajusta à cada nova conclusão do espectador.
26. Caron Duncan and Alan Wallach, "The Universal Survey Museum," Art History 3:4 (December 1980), 450.

como aquele do museu.[27] A constituição do museu como situado entre o público e o privado introduz um fator de ambiguidade em seu comportamento institucional. Portanto, a possibilidade de um "espectador emancipado", ou seja, livre das restrições impostas pelo olhar no espaço de exposições, através da designação de saber o como agir e refletir, é considerada por Jacques Rancière em seu livro *Le spectateur émancipé*.[28]

> A emancipação inicia quando é questionada a oposição entre olhar e agir, quando você percebe que a evidência de que estrutura relações que falam do ver e do fazer pertence à estrutura de dominação e sujeição. Tudo começa quando você percebe que está assistindo também uma ação que confirma ou altera a distribuição de posições. O telespectador também atua como o estudante ou acadêmico. Ele observa, ele seleciona, compara, interpreta.[29]

Uma vez que os parâmetros de comportamento do espectador não podem ser medidos de antemão, cabe à plataforma educativa da exposição promover condições capazes de fazê-lo navegar através da experiência. Curadores e educadores devem, portanto, estar cientes de tais possibilidades, mas mostrando-se igualmente inclinados a introduzir tais mecanismos dentro do espaço expositivo – seja como parte do próprio projeto curatorial ou como mecanismos auxiliares de todo o aparato museológico extra que acompanhe a exposição. Tais mecanismos vão de elementos mais simplificados e diretos como textos de paredes, informações específicas em etiquetas de identificação, até sofisticados mecanismos de *display*. A gama de possibilidades vai de confrontos entre obras até deslocamentos de contextualização ou recontextualização – capazes de mover determinados parâmetros de significado de um lado a outro do espectro de produção de conhecimento sobre determinada obra.

A introdução destes elementos estratégicos produzirá uma significativa variação na percepção individual, modificando significativamente o campo interpretativo ao gerar um universo de possibilidades que diferenciará a exposição de seus pares mais próximos. As consequências de tais mudanças são, entre outras, "a experiência e a interpretação dos objetos em exibição deveria ter ocorrido sem a intervenção de intérpretes humanos[30] e o "desaparecimento do modelo do museu como uma sala de aula".[31]

Em uma pós-fase do "cubo branco", Noordegraaf argumenta que houve um retorno à visibilidade nas últimas duas décadas do século 20. Afirma, ainda, que o espaço do museu teria se tornado um espaço híbrido, principalmente em virtude do insistente ataque ao espaço imaculado do cubo branco que já vinha em curso desde a década de 1960.

---

27. Não se trata aqui da constituição legal do museu, já que alguns deles são de fato privados, ou uma combinação dos dois, mas de suas atribuições com o instituição, já que é na condição pública que esta se manifesta.
28. Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé* (Paris: La fabrique éditions, 2008).
29. Idem, 19.
30. Ibidem. Julia Noordegraaf, *Strategies of Display*, 176.
31. Ibidem, 176.

No espaço isolado da galeria, as obras canônicas do modernismo poderiam ser apreciadas, mas é justamente o substrato estético (por vezes altamente ideologizado) dessas que impregnará também o cubo branco de um forte conteúdo ideológico. Trata-se, portanto, de um fluxo recíproco em que um aparato de exposição se mostra simultaneamente receptivo ao que nele está contido. Daí seu enorme poder de sedução quando o visitante olha para uma obra naquele espaço e sente que uma inexplicável aura artística lhe envolve. O que se vê é, na verdade, o sucesso empreendido pelas forças ideológicas dessas duas instâncias agindo simultaneamente em direção à constituição material do objeto, ativando-o em relação ao espaço. Nunca antes na história da arte uma combinação de fatores viria a dar certo e mostrar-se por demais eficiente.

De outro modo, seria natural que, em algum momento, a crítica à institucionalidade e ao cânone fosse processada, atingindo em cheio o espaço sagrado da canonização.[32] É sabido que as obras *in situ*, instalações e performances dos anos 1960 empreenderam aquilo que podemos conceber como sendo as mais radicais intervenções no espaço imaculado e branco do museu, resultando um alargamento das premissas daquele espaço, na tentativa de acomodar-se à radicalidade daquelas ações. Eventualmente vencida em seus ataques, a produção de vanguarda migra para fora do cubo branco rumando ao espaço "real", fazendo um movimento em direção à vida (como comumente a literatura convencionou se referir), gerando, então, uma produção que mudou a maneira como olhamos o espaço institucionalizado da galeria. Entretanto, nesse processo de passagem e posterior abandono o espaço do museu nunca mais foi o mesmo.

O cubo branco, no entanto, engendra outro fenômeno igualmente significativo: obras produzidas dentro de suas premissas e, uma vez mostradas naquele espaço, tendem a causar um estranhamento por parte do espectador se exibidas posteriormente fora daquele espaço asséptico. É como se elas necessitassem dele para serem completamente entendidas em suas prerrogativas estéticas. Dentro dessa perspectiva, temos duas situações distintas: obras que foram de fato concebidas numa perspectiva ideológica de visibilidade,[33] desvinculada do mundo à sua volta e, portanto, em consonância com os princípios de busca de autonomia da arte empreendida pelo modernismo, além de estar em sintonia com aquele isolado espaço da galeria; e obras que, em algum momento, foram simplesmente apresentadas naquele espaço, encontrando nele o lugar ideal, consonantemente a seus princípios estéticos.

É preciso, entretanto, não confundir a ideologia do cubo branco com aquela do museu. Ambas vão, eventualmente, encontrar pontos de contato e dividirão prerrogativas comuns; o chamado cubo branco, porém, ao contrário do museu é um mecanismo, um aparelho de funcionamento da obra, enquanto o museu é aquele espaço que por ventura abriga esse aparelho. O irônico e contraditório nesse

---

32. Sabe-se que um dos mais privilegiados "locais" de canonização é aquele do museu, representado igualmente pelas paredes escuras ou coloridas da instituição como o imaculado cubo branco da contemporaneidade.
33. Não se trata aqui das obras que desafiaram o espaço ideológico da galeria de que eu falava anteriormente, mas de obras que foram eventualmente exibidas naquele espaço.

processo é que, embora o cubo branco da galeria esteja hierarquicamente subjugado a uma hierarquia maior, ele atua muitas vezes de forma independente e, na maioria dos casos, se impõe a ele – devido, justamente, à sua força ideológica irrestrita.

A saída para uma grande parte da produção artística que contestou as premissas ideológicas do espaço da galeria, deveu-se também a uma produção que busca um contato mais direto com a vida, devido a uma perspectiva irreconciliável do local ideologizado de exposições com o contexto no qual estas obras procuravam existir. A premissa básica implícita neste processo é a de que não havia mais uma certeza da realização de uma efetiva intervenção no universo social pela via da arte se processada de dentro do espaço expositivo. Sendo assim, a pergunta que surgiu com urgência é como voltar a ele, para um projeto educativo através da arte? Para uma condição genuína de experiência de caráter reflexivo que propicie ao indivíduo um espaço de introdução ao universo da obra, através de uma condição que leve em consideração o campo de atuação da arte e aquele do espaço de exposições de forma crítica e consciente. As questões são complexas, requerendo uma reflexão aprofundada acerca da natureza dos projetos educativos para exposições – de forma mais abrangente e definitiva.

• • •

Como sabemos, instituições, eventos, projetos independentes, institutos, bienais, entre outros, têm investido em plataformas educativas que acompanham suas exposições. Bienais têm sido especialmente vulneráveis a críticas pela ausência de projetos educativos mais consistentes. Além de um altruísmo institucional, uma das razões é que, devido ao fato de investirem considerável soma de recursos em suas exposições, há uma maior responsabilidade social e até mesmo cobrança para que parte deste recursos sejam destinados a tais projetos (mesmo porque, muitas vezes, a sociedade não vê a exposição como um retorno social direto, devido à percepção de ser essa um componente ligado à chamada produção de elite). O projeto educativo, então, faria, a transição entre a produção artística e as plataformas de ensino e suas comunidades (especializada e não especializada) – transição considerada "politicamente correta" e, ao mesmo tempo, necessária. Em contrapartida, existem de fato dirigentes e curadores preocupados com o papel educativo dessas iniciativas, fazendo com que seus projetos curatoriais abarquem um significativo investimento de esforço e de recursos para a área. Em muitos casos, o projeto educativo já é tratado como autônomo, cujo investimento é mantido como uma alocação especial, como um segmento à parte, que não é afetado pelo orçamento da exposição e com regras autônomas de concepção e gerenciamento próprio.

No Brasil, uma das bienais que mais têm investido em seus projetos educativos é a Bienal do Mercosul. Desde sua primeira edição, em 1997 ela tem alocado recursos consideráveis para a área, passando a ser chamada, em determinado momento, de

"a Bienal educativa".[34] Integrado por uma combinação de estratégias educacionais e atividades diversas que objetivam atingir os variados públicos aos quais as Bienais do Mercosul se reportam, os projetos educativos promovidos por seus diversos curadores lograram atingir resultados igualmente variados. Todos, contudo, deram alguma contribuição ao desenvolvimento desta história.

É função dos curadores questionar constantemente o alcance dos projetos educativos de suas exposições e incentivar novos meios de inovar e torná-los eficazes. Nesse processo, a área de projetos educativos vem evoluindo rapidamente e abrindo novas possibilidades de veiculação das plataformas para projetos educativos no ambiente museológico – para onde estes modelos, em última análise, irão migrar. Em algumas situações, estes projetos educativos adotaram prerrogativas diretamente originadas dos modelos curatoriais de onde emanam, como no caso do projeto educativo da *XXIV Bienal Internacional de São Paulo*, de 1998 – que, por exemplo, tomou a *Antropofagia* como orientação conceitual também do projeto educativo da exposição. A chamada "Bienal da Antropofagia" considerou como vetores teóricos para seu projeto educativo o que chamou de "antropofagias contínuas", privilegiando três momentos de contato na experiência individual com a obra: aquele do "estranhamento", o da "admiração" e o das "respostas poéticas".[35] Considerando a confluência destes três momentos, correspondendo, respectivamente, aqueles do olhar para fora de si, do "descobrimento" através da surpresa e da formulação de julgamento descompromissado, a coordenação do projeto[36] foi capaz de potencializar as questões trazidas pela exposição em uma série de ações educativas de significativo êxito:

> Na revisão conceitual que o Núcleo Educação realizou para enfrentar a complexa tarefa de mediação da XXIV Bienal com seus públicos, assumiu que a ênfase no aprendizado existencial preconizado por Paulo Freire lastreia a postura de um contínuo saber-se aprendiz revelado na experiência de estranhamento frente a obra. Esta invoca uma atitude interrogativa mobilizadora de desequilíbrios, mas gera uma potencialização poética/crítica pelo reconhecimento do fruidor como construtor de significados. Nesta mesma medida, falar de arte não é uma questão de acerto ou erro, pois cada forma de olhar tem sua validade. A experiência única de cada ser diante da obra pode ser tomada como ponto de partida de qualquer aprofundamento, o que significa priorizar a *dúvida* como método de trabalho e a formação de uma *consciência cultural* como ponto de chegada.[37]

---

34. Ver por exemplo "Os Projetos de Ação Educativa nas Bienais do Mercosul: Breve Histórico", in Gaudêncio Fidelis, *Uma História Concisa da Bienal do Mercosul* (Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2005),157-167.
35. Evelyn Ioschpe, "Projeto Núcleo Educação Bienal," in *Arte Contemporânea Brasileira-Um e/entre Outro/s*, catálogo da exposição, XXIV Bienal de São Paulo, 3 de outubro a 13 de dezembro de 1998, 223.
36. A elaboração do projeto ficou a cargo do prof. Luiz Guilherme Vergara e a coordenação geral de Evelyn Ioschpe.
37. Ibid. Evelyn Ioschpe, "Projeto Núcleo Educação Bienal," 203.

Se alguns curadores pensam que projetos educativos devam se integrar aos projetos curatoriais somente durante o processo, e devam surgir autonomamente, outros acreditam que a única alternativa visível para um projeto educativo eficiente é que seja simultaneamente realizado com o projeto curatorial ao qual está ligado. Em uma discussão sobre educação em museus e pedagogia, o curador Dan Cameron colocou a seguinte questão:

> Eu acredito que a única maneira de juntar prática pedagógica e curatorial dentro de um museu é tê-las trabalhando juntas desde o início. A maioria dos museus enquadram seu centro cerebral na plataforma curatorial, e iniciativas educacionais são geralmente conectadas ao resultado final como uma espécie de adendo, ou, na melhor das hipóteses, como um fluxo paralelo de atividade acessória. Mas se os educadores estão presentes em pessoa e são incentivados a participar, enquanto curadores estão pesando suas escolhas e tomando suas decisões, os resultados são muito diferentes do que quando curadores são levados a resolver as coisas de forma isolada. Eu não creio que é tanto uma questão de fazer o processo curatorial transparente para o público (seja lá o que isso possa significar), mas fazer os curadores responsáveis perante o público do museu, de uma forma que enfatize a qualidade da experiência sobre resultados quantificáveis. Eu não tenho certeza de que seja algo que possa até mesmo ser testado, mas todos nós sabemos que, quando temos uma experiência museológica insatisfatória – de uma instituição que é muito gananciosa, mesquinha demais, demasiada provinciana, ou muito auto-satisfeita – podemos perceber a ausência de comunicação em todas as nuances da visita.[38]

Para Cameron, o sucesso de um projeto educativo só pode ser alcançado se este estiver diretamente ligado ao projeto curatorial desde o princípio, e não divorciado de suas prerrogativas curatoriais, como muitas vezes é o caso. O projeto educativo da 10ª Bienal do Mercosul, *Possibilidades do Impossível*, traz em seu próprio título um desafio: o de que o limite de ativação de um projeto educativo dentro de uma exposição de larga-escala, como uma Bienal, é consideravelmente difícil. Sua eficiência depende justamente da possibilidade de trabalhar nos limites de uma quase impossibilidade de realização, mas que, uma vez ciente de suas limitações, busca estabelecer um conjunto de premissas de trabalho que vão conduzindo o processo a uma realização factível de trabalho dentro de uma plataforma de ensino. Uma vez justificada a tentativa de atuação dentro de um conjunto de estratégias, que envolvem desde uma política de relacionamento entre a instituição e os mediadores (neste caso, "dialogantes"), as expectativas da curadoria da exposição,

38. "Museum Education and Pedagogy, 16-17 October 2003," in *Museums of Tomorrow: A Virtual Discussion*, Maurice Berger (Ed.), Center for Art and Visual Culture, University of Maryland, Baltimore County, 160.

curadoria educativa e seus diversos agentes relacionados, a confluência de obras e complexidade da exposição, o que resulta é uma determinada perspectiva de trabalho de densidade considerável, que pode transformar a todos, um pouco de cada vez – inclusive o próprio e imutável aparato institucional.

ENSEÑANDO Y APRENDIENDO DENTRO DEL *CUBO BLANCO*: LA POLÍTICA DE PROYECTOS EDUCATIVOS EN UNA PLATAFORMA DE DEMOCRATIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO POR MEDIO DE EXPOSICIONES

Gaudêncio Fidelis

La 10ª Bienal do Mercosur – *Mensajes de Una Nueva América* – creó el proyecto *Posibilidades de lo Imposible*, una plataforma educativa desarrollada según los más exigentes parámetros de la democracia participativa del conocimiento posible de ser concebido para una exposición de la amplitud de una Bienal. Con su larga tradición en proyectos educativos, la Fundación Bienal de Artes Visuales del Mercosur ha introducido, en cada una de sus ediciones, nuevos modelos de proyectos educativos y innovando en ese campo – al mismo tiempo en que deja una herencia de aprendizaje y genera gran cantidad de conocimiento para esa área.

En la 10ª Bienal, el proyecto educativo fue realizado en estricta consonancia con el proyecto curatorial, derivando a partir de él los mecanismos generacionales que puedan ser advenidos de la formación de una plataforma curatorial expensa y compleja que viene a constituir la exposición de la 10ª Bienal do Mercosur. *Posibilidades de lo Imposible* ha sido un proyecto capaz de irradiarse en dirección a diversos públicos, y incluyó las siguientes actividades y acciones: *Bienal en Familia, Clases Públicas, Espacio Dialogante, Tu Camino, mi camino, nuestro camino, Objetos Cruzados, Según las Posibilidades, Memoria en Construcción*, el Seminario *Posibilidades de lo Imposible* y la *Escuela Experimental de Curaduría.*

Cada una de esas acciones tiene como destino un público específico, aún que muchas de ellas sean intercambiables. *Bienal en Familia*, por ejemplo, constituye un trabajo continuado de recepción y envolvimiento de los mediadores, destinándose a

familias o a grupos de individuos que se reconozcan como tal. Al proponer encuentros destinados a las familias – concebida la familia como un grupo de sentimientos afectivos que vienen agregar una perspectiva de núcleo de vivencias – la Bienal propone nuevas relaciones de contacto con la sociedad, al mismo tiempo en que reconoce la diversidad e los grupos familiares – los cuales no se restringen, hoy día, apenas a parejas heterosexuales y a relaciones formales de núcleos familiares. La "familia", así, pasa a ser el reconocimiento de un núcleo sólido de suporte que tenga capacidad de apoyar a sus integrantes rumbo a una vida feliz y productiva. Una exposición de arte de convierte, así, en un lugar de encuentro a ser compartido como una experiencia de diversidad.

De otra parte, el conjunto de acciones a que llamamos de *Clases Públicas,* y que tuvieron lugar en los espacios de la exposición, han sido encuentros abiertos con artistas, curadores y otros convidados los cuales envolvieron directamente la mediación, teniendo por objetivo llegar a un público espontáneo en días específicos. El *Espacio Dialogante* era formado por de paineles puestos en el interior de algunos de los espacios de exposición (Usina do Gasômetro, Centro Cultural Érico Veríssimo – CCCEV y Museu de Arte do Rio Grande do Sul), donde el visitante pudo dejar las reflexiones y pensamientos que le ocurrieron en su visita a la Bienal del Mercosur. *Tu camino, mi camino, nuestro camino* fue una acción que invitaba a sus partícipes a la construcción de diversas rutas interactivas adentro de la Bienal, sea desde una perspectiva afectiva o relacional de conocimiento sea por medio de una perspectiva intuitiva de las relaciones del individuo con la Bienal.

Objetos Cruzados ha tenido la participación de 24 escuelas previamente seleccionadas por medio de una convocatoria publicada por la 10ª Bienal del Mercosur. Las escuelas participaran de actividades que giraban en vuelta de dos objetos, cubos y marco, conocidos como los apoyos semánticos que dan, a la obra de arte, significado dentro del universo del arte. Esos dispositivos semánticos se han transformado, así, en una especie de suporte para la realización de actividades de diálogo, interferencia artística y experiencias individuales o colectivas, las cuales resultaron en una trayectoria de documentos que han demostrado ser de gran importancia para la resignificación de la experiencia en el campo de una exposición de arte.

Dentro de las Posibilidades, conducida por los artistas André Petry (Porto Alegre - Brasil, 1958) y Marcelo Armani (Carlos Barbosa - Brasil, 1978), ha sido un otro conjunto de actividades. La acción fue producida, en carácter experimental, en conjunto con la Escola Técnica Estadual Senador Ernesto Dornelles y la Escola Municipal de Educação Infantil Pica-Pau Amarelo Porto Alegre, en un trabajo en el cual la escuela misma ha servido de sitio para la elaboración de las obras. El objetivo ha sido experimentar nuevas perspectivas de educación por medio del arte en el ambiente de instrucción.

Memoria en Construcción, que fue un conjunto de videos hechos en conjunto con la Universidad Católica de Porto Alegre (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUCRS), ha tenido la misión de activar la memoria de

las nueve ediciones anteriores de la Bienal del Mercosur, incluyendo también informaciones y elementos acerca de la edición presente. El seminario educativo, que recibió el mismo título del proyecto educativo de la 10ª Bienal del Mercosur, *Posibilidades de lo Imposible*, ha sido desarrollado por diversos profesionales de América Latina, profesionales esos que vinieron de diversos países como Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, Perú y Uruguay. El evento ha hecho posible no apenas el intercambio de experiencias, pero también el conocimiento y la discusión de una gran variedad de perspectivas nuevas en proyectos educativos, por medio de la presentación de modelos nuevos que ya vienen siendo aplicados en varias instituciones de esos países.

Para complementar el proyecto educativo, fue introducido, en esta edición, un proyecto de carácter de profesionalización adentro del proyecto educativo – una innovación que, hasta hoy, no había ocurrido en los proyectos educativos de la Bienal del Mercosur. Se trata de la *Escuela Experimental de Curaduría*, que ha sido una plataforma de libre enseñanza creada para dar una contribución a la formación de nuevos profesionales en el campo de la curaduría los cuales estén interesados en actuar especialmente con la producción artística de América Latina. El programa de la *Escuela* ha intentado dar respuesta a un amplio conjunto de asuntos y temáticas, proporcionando, de esa manera, la realización de una plataforma de debates y encuentros con diversas perspectivas de trabajo, inclinaciones curatoriales y abordajes pertinentes a otras actividades que tengan relación con esa área, tales como montaje, producción, design de exposiciones, museología, museografía modelos de exposiciones, proposiciones teóricas en torno al tema de la curaduría etc.

La *Escuela Experimental de Curaduría*, con sus inúmeras actividades [la lista completa se encuentra al fin de esta publicación] se ha convertido en el embrión de un proyecto que puede ser considerado pionero de las exposiciones Bienal. Su objetivo ha sido proponer un conjunto de metodologías, ideas y proposiciones de trabajo que hubiesen podido accionar nuevas perspectivas, por medio de reflexiones inclusive acerca de la realización misma de una tal plataforma de enseñanza en el área de la curaduría. Por esa razón, más que la obtención de resultados, el proyecto ha buscado abrir una frente de trabajo con el objetivo de apuntar nuevos rumbos de actuación en el área de la curaduría, teniendo en vista la inexistencia completa de cursos de formación de profesionales en el medio local, bien como de formación adecuada y oportunidades de plataformas de enseñanza que puedan proporcionar el contacto cualificado con la actividad de la curaduría. Aun así, la *Escuela* ha trabajado en una perspectiva internacional, con invitados de diversos países de América Latina y Europa.

La idea de una escuela experimental, con carácter multidisciplinar, no es nueva. Ella había sido propuesta anteriormente por los curadores de la *Manifesta 6*, los cuales tenían en mente una plataforma en esos moldes para que fuera realizada en Nicosia, Chipre, en 2006. De aquel proyecto, apenas una publicación, que

había sido planeada por los curadores, llamada *Notes for an At School,*[1] llegó a ser realizada. Ellos fueron sumariamente despedidos, y la Bienal tuvo su realización cancelada.[2] La escuela,[3] así como la *Manifesta*, fue cancelada en virtud de los conflictos políticos en la región. El plan original de la institución era para actuar tres meses, con cerca de 90 participantes de diversas disciplinas. La escuela de la *Manifesta*, en contrario de la *Escuela Experimental de Curaduría*, que no fue basada en ningún modelo anterior, ha sido inspirada en metodologías como las de la Black Mountain College (EUA) y de la Bauhaus.

• • •

Hubiera sido casi inconcebible que tuviéramos, n los días de hoy, una exposición de larga amplitud sin un proyecto educativo. Tales proyectos se han tornado casi tan importantes (sino aún más importantes) que las exposiciones mismas de las cuales hacen parte. En vista de ello, se están desarrollando nuevas metodologías curatoriales teniendo por objetivo una mejor sintonía entre los proyectos curatoriales y los proyectos educativos que los acompañan. Así mismo, en muchos casos es posible identificar una falta de sintonía entre el mecanismo generador de tales propuestas educativas, o sea, la exposición y los instrumentos metodológicos que les confieren coherencia en una plataforma de programas educacionales para museos e instituciones afines.

Proyectos educativos bien ejecutados han demostrado que son fundamentales para un emprendimiento curatorial de suceso, además de adicionar un campo de conocimiento acerca de la exposición misma que no debe, de manera alguna, ser subestimado. No es otra la razón por la cual instituciones han invertido una considerable suma de sus recursos en esos proyectos, y, muchas veces, las dotaciones presupuestarias son inclusive equivalentes a los proyectos curatoriales mismos que les dan vida. De otra parte, las instituciones tienen igualmente un papel social a cumplir y una relación con la comunidad que necesita ser preservada. Así que es apenas natural que parte de esa retribución ocurra por medio de sus proyectos educativos – los cuales, si son correctamente realizados y estratégicamente articulados junto a la comunidad donde esas instituciones están ubicadas, pueden darles contribuciones inestimables.

Es también indispensable una buena ligación con los órganos relacionados e instituciones públicas y privadas del área de la educación – ligación que debe de ser articulada en fundamentos concretos y prácticos, pero igualmente con una perspectiva política. El proyecto educativo de la 10ª Bienal del Mercosur está

---

1. Mai Abu ElDahab, Anton Vidokle e Florian Waldvogel (Eds.), *Notes for an art school* (Amsterdam International Foundation, Manifesta, 2006). "*Apuntes para una Escuela de Arte* es la primera parte de un proyecto de investigación en desarrollo para cuestionar los modelos existentes en la educación artística y para la realización de exposiciones. […] El proyecto de la Manifesta 6, la bienal europea de arte contemporáneo, para que nosotros, como los curadores, se propone a desafiar el formato convencional de una exposición en larga-escala y, como alternativa, ha presentado una propuesta para una escuela de arte." Idem, 5.
2. Los curadores eran Mai Abu El Dahab, Anton Vidokle y Florian Waldvogel.
3. *Nicosia for Arts*, responsable por la organización en conjunto con la *Manifesta Foundation*, canceló la exposición y despidió sumariamente a los curadores.

también vinculado al deseo de promover una perspectiva de "democracia del conocimiento", haciendo con que sea posible el acceso a la información sobre las obras y rediscutiendo, en un proyecto como la *Escuela Experimental de Curaduría*, el oficio mismo de la praxis curatorial, y eso justamente en un proyecto que ha sido realizado por curadores.

En cuanto a ello, la *Escuela* se constituye como esencialmente crítica y conocedora del contexto de su producción, poniendo en discusión, muchas veces, el universo político y profesional miso de su realización. La plataforma de la 10ª Bienal del Mercosur, al revelar una considerable culpa inconsciente, resultante de una histórica internalización de la noción de que el arte y el acceso a ella serían privilegio de pocos y, por ello, un contacto más directo con ella debería ser permitido siempre que posible, es innovadora en múltiples aspectos metodológicos, al buscar traer, a la línea de frente, una nueva perspectiva de trabajo, el cual sea quizás posible de materializarse en un futuro próximo.

De otro modo, proyectos educativos que intentan encontrar, de manera por demás forzada, un plan didáctico en su desarrollo, también pueden incurrir en estrategias equivocadas de abordaje. El curador Robert Storr llama la atención para el hecho de que exposiciones con excesivo énfasis en una tentativa de promover el "políticamente correcto" y que exageran en las estrategias interpretativas, extraen de ellas un didactismo que corre el risco de infantilizar el proceso de aprehensión del arte:

> Exposiciones organizadas a partir de un punto de vista especialmente educacional, o a partir del punto de vista de presentarse como correctas y hacer la cosa cierta, muchas veces interpretan excesivamente la información, eliminando complejidades importantes. Las mejores exposiciones, aun conteniendo fallas, son generalmente aquellas donde los curadores estás cerca de las obras, sea porque están intrigados por ellas, o porque se muestran intrigados, o porque las aman y comprehenden.[4]

En vista de ello, un primer grupo de preguntas se trasforma en el orden del día. Al final, ¿qué significa "educar" dentro del cubo blanco de la galería?[5] ¿Cómo se desarrolla un tal proceso, y cuáles son sus características singulares? ¿Es un deber o no despertar, también por medio de un proyecto educativo, una consciencia del territorio ideológico abarcado por el espacio de exposiciones? ¿Cuestiones tales como contexto y modos de exhibición no deberían ser exploradas más detalladamente como plataformas en proyectos educativos? ¿Y no deberían tales cuestiones ser llevadas en cuenta en el momento de concebirse un proyecto curatorial? ¿Cómo evaluar la responsabilidad ética de la dimensión educativa cuando se trata de desvendar el

4. "The Accidental Curator: Bruce Fergunson Talks with Robert Storr," *Artforum* (October 1994), 77.
5. Hago referencia, en ese caso, a la galería como el espacio de exposiciones, pertenezca ese espacio a la institución o sea un espacio privado cualquiera destinado a exposiciones que reproduzcan las prerrogativas más elementales del llamado *cubo blanco* de exposiciones.

aparato que controla una exposición, sus relaciones de poder y ligaciones políticas?

Podemos decir que el espacio museológico (así como los espacios de exposición de una manera general) es un espacio privilegiado de aprendizaje. Los museos son, sin duda alguna, los más sofisticados espacios dónde se puede aprender por medio de la experiencia directa con la obra de arte, al mismo tiempo en que su propia estructura institucional pone, a su disposición, un sofisticado aparato facilitador de la pesquisa y de la investigación intelectual – sea con fundamento en esa estructura misma, sea en ella misma con una posible proposición temática. En el espacio del museo el aprendizaje ocurre de forma simultánea, por medio de la experiencia de los sentidos y del pensamiento, en una confluencia de formación cualitativa (porque es única en sus especificidades artísticas) y sensibilidad estética, al mismo tiempo en que proporciona una relación más intensa y significativa con la vida por medio de la convivencia con el arte.

El espacio de exposiciones, empero, se quedaría dividido, en una situación conflictual ambivalente. Una parte de su génesis tendría una vocación para ser el lugar facilitador de la experiencia, del aprendizaje del arte y de la experiencia estética, al paso que otra parte dice respecto a su vocación para una problemática compleja y que es materia para especialistas. En esa su última característica residen todas las implicaciones ideológicas que el espacio de exposiciones trae consigo – no sería exagerado afirmar que sería inadecuado y mismo improductivo cualquier tentativa de explicitar tales características para públicos de distintas edades con una formación específica (por lo menos con las herramientas de trabajo y las metodologías que nos son conocidas hasta ahora).

Así que la cuestión de cómo conciliar la doble especificidad del espacio de exposiciones en lo que se refiere a proyectos educativos en las instituciones es un aspecto de gran relevancia para aquellos que conciben y ejecutan tales proyectos. En suma, al ingresar en el espacio de exposiciones y hacer la transición del espacio público para el universo institucional, todo cambia de figura; pasamos a convivir con el arte en un "aparato" que problematiza la experiencia artística y que es formado por un complejo aparato activador de diversas características ideológicas capaces de concederle una especificidad única: aquella del control de los sentidos y de la experiencia de la percepción.

Brian O'Doherty anunció claramente, en su canónico libro *Dentro del Cubo Blanco: La Ideología del Espacio Expositivo,*[6] que el cubo blanco de la galería de arte es un espacio fundamentalmente ideológico. Y la historia se ha encargado de probar que no resta duda de que sí lo es. Desde cuando salió por primera vez, en una versión más sencilla en las páginas de la revista *Artforum*, en 1976, el libro de O'Doherty puso los fundamentos para una investigación del espacio de exposiciones que no ha cesado más, desde entonces – espacio ese que vendría a abrigar

6. *No Interior do Cubo Branco: a Ideologia do Espaço de Arte*; traducción al portugués de Carlos S. Mendes Rosa (São Paulo: Martins Fontes, 2002). En español, edición CENDEAC (Centro de Documentación y Estudios Avanzados de Arte Contemporáneo), Murcia, España, 2011.

as obras canónicas de la modernidad. O'Doherty se dio cuenta de que el espacio de la galería de arte tiene una vida autónoma con relación a las obras contenidas dentro de ella. Todo en ese espacio es creado para propiciar un ritual de iniciación que contribuye para producir un determinado estado de espíritu, conduciendo el individuo a una percepción de los objetos que es alterada según las condiciones contextuales específicas producidas tanto por la disposición de las obras en el espacio cuanto por el aparato ideológico de aquel ambiente. El describió el cubo blanco de la galería de la siguiente manera:

> El mundo exterior no debe entrar, así que las ventanas están, generalmente, selladas. Las pareces están pintadas de blanco. El techo se convierte en fuente de luz. El suelo, de madera, es pulido, para que usted provoque estallidos austeros al caminar, o encarpetado, ara que usted camine sin ruido. El arte es libre como se decía, "para que pueda asumir vida propia". Una mesa discreta quizá sea la única pieza de mobiliario. En ese ambiente, un cenicero en pié se convierte casi que en un objeto sagrado, de la misma forma como, en un museo moderno, una manguera de incendio no se parece con una manguera de incendio, pero sí mucho más con un enigma artístico. Así se completa la transición modernista de la percepción, de la vida para los valores formales.[7]

El mismo cubo blanco fue concebido como el espacio privilegiado de la producción modernista que concibió el "arte por el arte" – y, por lo tanto, su autonomía. Nació intrínsecamente unido aquella y a sus prerrogativas estéticas. "Sin sombras, blanco, limpio y artificial –, el recinto es consagrado a la tecnología de la estética",[8] escribió O'Doherty. En otro de sus escritos, el autor elaboró de manera más detallada el proceso de transformación que ocurrió en el espacio de la galería, al escribir:

> [...] La galería tiene una historia tan distinta cuanto aquella del arte que en ella se expone. En el arte mismo, una trinidad de cambios trajo à la luz un nuevo dios. El pedestal desapareció, dejando el espectador sumergido hasta la cintura de pared a pared. Al caer la moldura, el espacio se deslizó a través de la pared, creando turbulencia en sus cantos.[9]

Surge, a partir de ello, un nuevo conjunto de indagaciones: ¿cómo, entonces, pensar un proyecto educativo dentro del espacio de exposiciones sin la debida consciencia de sus presupuestos ideológicos? ¿Sería aún posible que un visitante adentre ese espacio de forma ingenua? ¿De otra parte, sería posible desconstruirlo

---

7. Brian O'Doherty, *No Interior do Cubo Branco: A Ideologia do Espaço de Arte*, Tradução de Carlos S. Mendes Rosa (São Paulo: Martins Fontes, 2002), 4.
8. Brian D'Doherty, "The Gallery as a Gesture," 4.
9. Brian D'Doherty, "The Gallery as a Gesture," in Thinking about Exhibitions, Reesa Greenberg, Bruce W. Ferguson and Sandy Nairne, eds. (London and New York: Routledge, 1996), 321.

por medio de un proceso educativo para transformarlo en un productivo mecanismo de aprendizaje? Y en cuanto a las nociones de justicia, ¿sería justo producir una visión engañosa del espacio ideológico de la Modernidad, la cual se ha consolidado para crear una perspectiva muchas veces disimulada de la noción de lo que sea una obra de arte – aún que tal situación no haya sido concebida de manera programática, pero como resultado del aparato ideológico mismo el cual se ha originado involuntariamente?

• • •

Hagamos, entonces, un breve análisis e la perspectiva opuesta, metafóricamente hablándole al cubo blanco que sería el cubo negro, surgido de la introducción de obras cinemáticas en el espacio de exposiciones – un fenómeno que es relativamente nuevo. Podríamos considerar, con todo, que la ausencia de luz del cubo negro (como en el teatro, por ejemplo) habría de producir puntos ciegos que resultarían en una lectura fragmentaria que, una vez considerada en sus partes, terminarían por perderse del contexto y resultarían en historias apenas parciales de las obras. La verdad es que, si las obras en los museos vienen siendo mostradas bajo la luz difusa y amplia del cubo blanco, eses putos ciegos persistirán, pues es una característica de los museos el producir – o, mejor, propiciar – apenas historias parciales de las obras. Por eso la necesidad de hacer con que ellas sean vistas en situaciones distintas a cada vez que sean exhibidas. Victor Tupitsyn nos recuerda que la diversidad contextual de ideologías artísticas en la cual han sido producidas obras como las del Renacimiento, por ejemplo, es suprimida en la exposición museológica de ellas lado a lado, creando una convivencia pacífica:

> Así, los cuadros colgados en las paredes del museo son residuos miméticos de esos conflictos y proyecciones de ideologías en conflicto. Empero, cuando puestos juntos, ellas sorprendentemente se reconcilian, "olvidando" todo acerca de las guerras y las ideologías que las vieron nacer. El museo es, por lo tanto, el modelo de "paraíso", en lo cual cada objeto está en paz con otros objetos, eternizado en una serie de rituales de curaduría y, por lo tanto, dejado al olvido o a la recontextualización – lo que quiere decir, esencialmente, la misma cosa.[10]

Tupitsyn sugirió que el museo, en cuanto a eso, es de facto un "museo oscuro", un espacio descorporificado por la percepción del fragmento, por medio del que sería posible promover una visión ausente de ideología. Para el autor, una visión amplia del todo lo podría, eso sí, resultar en una predisposición ideológica. Al

10. Victor Tupitsyn, The Museological Unconcious: Communal (Pos) Modernism in Russia (Cambridge, Mass.: The MIT Press, 2009), 244.

contrario, el fragmento – la ausencia del "todo", por lo tanto – evitaría la manifestación de una conciencia – y, por consecuencia, de una voluntad – de aplicabilidad que conocemos, de modo general, bajo el nombre de ideología. Al mismo tiempo, los puntos ciegos que se experimentan en el interior de los museos, y que buscan ser "iluminados" por los proyectos curatoriales, ganan un impulso a más en la luz que los ilumina, al instituir proyectos educativos relacionados.

La visión de un museo sin luz, propuesta por Tupitsyn, puede convertir-se en una situación de considerable interés, la cual podría ser aprovechada por proyectos educativos por instituciones que realicen exposiciones de arte como posibilidad de excluir predisposiciones ideológicas a priori. El escribió:

> Eso trae a la mente la idea del "museo oscuro" – un museo sin iluminación, donde el visitante puede venir con una pequeña linterna e iluminar apenas fragmentos de obras de arte, a medida en que se mueve a través de las paredes. De esa manera, los trabajos son protegidos a partir de trasmisores de "virus", y los trasmisores en si son protegidos de las interferencias ideológicas, ya que el fragmento hace con que sea imposible llegarse a una conclusión, o mismo identificar con precisión los trabajos de arte en su totalidad. Así, el paradigma del "museo oscuro" podría ser una nueva oportunidad para la visión no-ideológica.[11]

Si, por un lado, la excesiva predisposición ideológica que se atribuye al mecanismo de la visión, en oposición a otros sentidos, en el ejercicio de elecciones prioridades artísticas, constituye una limitación, por otro tal vez sea ella la que produce una nebulosa oscuridad acerca de los objetos que están dispuestos en aquel espacio. Se puede concluir que el museo es, en efecto, un lugar "obscurecido" por la supresión de la verdad contextual de los objetos, y que la excesiva fragmentación del significado, puesto a muestra por el aparato de la exposición en relación a los objetos que están contenidos en él, dejan tantos puntos ciegos que se podría pensar, de verdad, si vemos lo suficiente de la realidad de esas obras.

La "función museológica" precede el nacimiento del museo, así como su "inconsciente museológico", señala Victor Tupitsyn.[12] Daniel Buren también escribió sobre la "función del museo" en su canónico artículo que lleva ese mismo título – función esa que estaría cargada de idealismo. Para Buren "[…] entre otras cosas, la función del museo, la cual hemos examinado muy rápidamente, pone la obra de arte de una vez por todas más allá de todas las clases y ideologías. El mismo

---

11. Ibid. Victor Tupitsyn, *The Museological Unconcious*, 245. Para Tupitsyn, el "inconsciente ideológico" se manifiesta involuntariamente en la presencia de obras de arte, provocando significativos cambios en el espectador: "The 'dark museum' is the appropriate meeting place for the intellectual whose ideas or opinions have already been 'museified'. As a rule, nothing extraordinary can be heard from them in a conversation or in other forms of one-to-one correspondence." (El 'museo oscuro' es el punto de encuentro apropiado para el intelectual, cuyas ideas u opiniones han sido ya 'museificadas'. Como regla general, nada de extraordinario puede ser escuchado a partir de ellos en una charla o en otras formas de correspondencia uno a uno.) Ibid. 245.
12. Ibid. Victor Tupitsyn, *The Museological Unconcious*, 234.

idealismo apunta también para el Hombre eterno y apolítico en el cual a la ideología burguesa dominante le gustaría hacernos creer y preservar".[13]

Es sabido que la historia del arte moderno y su busca por la autonomía del arte se ha convertido en una historia intrínsecamente ligada a aquella del cubo blanco de la galería. Por lo tanto, era previsible que el ataque de la crítica a los emprendimientos artísticos ocurriera sistemáticamente hasta el punto en que estuvieran prácticamente agotadas las frentes de investigación de las prerrogativas de aquel espacio. Lo que veos hoy, muchos años después, es que la discusión en torno al espacio recluso de la modernidad está lejos de silenciar; una vez más se está hablando de una vuelta al cubo blanco, como una especie de investigación, una apertura de archivos, digámoslo así, de todo un proceso, el cual hubiera dejado para tras diversas pistas para ser investigadas. La Bienal de Europa del Este, la *Manifesta*, publicó un número completo de su revista tratando de una reevaluación del cubo blanco. Teniendo por título *The Revenge of the White Cube?* [¿La venganza del Cubo Blanco?],[14] la revista trae ensayos que abordan los más diversos aspectos del espacio de exposición y sus premisas ideológicas. Un aspecto notable son ensayos que apuntan rumbo a nuevas posibilidades de abordaje y cuestionamientos en el ámbito curatorial en relación al convencional espacio blanco de la galería.[15] O'Doherty describiera ese espacio como un dispositivo capaz de incrementar los factores estéticos de una obra. Se hace necesario recordar, sin embargo, que el cubo blanco de la galería ha pasado por una transición histórica, desde el colorido y clásico espacio del museo hacia el blanco y aséptico espacio del arte moderna y contemporánea. Al largo de esa transición, ocurrió un cambio radical en sus premisas de exhibición, desde una ambientación romantizada hacia un espacio de ideologización de las nociones de tiempo y espacio. El curador Bart De Baere escribió sobre esa transición del color hacia el blanco que cambió el espacio expositivo:

> Cuando Sandberg tuvo las paredes pintadas de blanco, aquello fue un acto de activismo, en colaboración con artistas que deseaban una renovación. Antes de que el las pintara de blanco, ellas eran coloridas, como habían sido desde que el museo existía. Paredes no eran simplemente dejadas en blanco; de la misma forma, ni lo eran las paredes sobre las cuales las pinturas eran colgadas. Los colores de las paredes en un museo ofrecían un problema tangencial interesante. Era una posibilidad de crear un nuevo contexto histórico-artístico para la obra. Cuando Sandberg pintó las paredes del museo de blanco, trajo el museo del pasado para el presente.[16]

El espacio blanco, concebido inicialmente como una estrategia museológica (es

13. Daniel Buren, "Function of the Museum", Artforum, Vol XII, n° 1 (September 1973), 68.
14. *Manifesta-Journal of Contemporary Curatorship*, n° 1 (Spring/Summer 2003).
15. Entre ellos, vale hacer mención a Igor Zabel, "The Return of the White Cube," 12-21 y WHW, "The Possibilities of the White Cube", *Manifesta-Journal of Contemporary Curatorship*, n° 1 (Spring/Summer 2003).,74- 75.
16. Bart De Baere, "Joining the Present Now," in *Kunst Museumjournaal*, Vol. 6 (1994-1995), 62.

difícil hablar en curaduría al final de los años 1930, cuando ocurrió la transición para el cubo blanco), adquirió autonomía y se convirtió a cada momento más y más resistente a cualquier intervención – así que pasó, en determinado período, a sufrir un severo ataque crítico debido a su impermeabilidad a las relaciones de tiempo y espacio. Dentro del espacio blanco y aséptico de la galería, nuestra percepción de tiempo es distinta a la realidad, de cómo percibimos el día y la noche, de cualquier relación temporal que tenga implicaciones en la lectura de la obra, de sensaciones físicas y hasta mismo de la interacción entre individuos, debido al ritual comportamental al que el espacio expositivo obliga. También nos colocamos delante de la obra de manera aislada de nuestro contexto social, cultural y económico, pues, como individuos, pasamos a existir en ese vacuo, dividiendo el espacio apenas con la obra de arte, aunque nuestra presencia, por la interferencia que causa, no sea, de facto, bienvenida, como lo afirma O'Doherty:

> Seguro que la presencia de aquella rara pieza de mobiliario, su propio cuerpo, parece superflua, una intromisión. El recinto suscita el pensamiento de que, en cuanto sean bienvenidos ojos y mente, cuerpos que ocupan espacio no lo son – o son tolerados apenas como maniquíes cenestésicos para futuro estudio. La paradoja cartesiana es reforzada por uno de los íconos de nuestra cultura visual: la foto de la exposición *sans* personas.[17]

Las obras de arte, por otro lado, son aisladas de su entorno, dónde una relación con el mundo es inexistente, restando apenas la pureza de la forma, sometida, entonces, a la contemplación. Sus paredes blancas son apenas representativas del aislamiento, y no de límites físicos. El espacio, con sus objetos, individuos y creaturas, no existe más. Fue aislado, creando un ambiente utópico donde el objeto artístico pasa a existir. Ese es, en resumen, el llamado cubo blanco como fue concebido. Un universo aparte.

Esa "ausencia", instituida tanto técnica cuanto culturalmente, es, para Julia Noordegraaf, lo que el museo pos-guerra (a partir del 1945) construyó lo que ella llamó de *The Script of the Transparent Museum,*[18] una "concepción del espectador con una mirada descorporificada"[19] – y que, según ella, hubiera sido, aún, "internalizada"[20] por el visitante mismo que frecuenta el museo, gracias a la consciencia de su propia ausencia.[21] Noordegraaf sugiere que la idea de un museo descorpo-

---

17. Brian D'Doherty, "The Gallery as a Gesture," 5.
18. Julia Noordegraaf, *Strategies of Display: Museum Presentation in Nineteenth - and Twentieth-Century Culture* (Rotterdam: Museum Boijmans Van Beuningen Rotterdam e Nai Publishers Rotterdam, 2004), 157.
19. Julia Noordegraaf, *Strategies of Display: Museum Presentation in Nineteenth- and Twentieth- Century Culture*, 162.
20. Julia Noordegraaf, *Strategies of Display: Museum Presentation in Nineteenth- and Twentieth- Century Culture*, 162.
21. Noordegraaf demuestra cómo, de a poco, varias instituciones europeas se fueron reformando y transformando sus espacios de exhibiciones de manera a convertirlos, de alguna forma, más próximos a la perspectiva de un cubo blanco. En los Estados Unidos, el Museo de Arte Moderna de Nueva York epitomizó el prototipo del cubo blanco, aunque no en sus salas de exposición – que llevaron algunos años para ser limpias de estorbos visuales –, pero claramente lo hizo a través de su fachada en estilo moderno y vacía de detalles y su construcción interna que en mucho recordaba a un gran almacén que se inauguró en 1939 en la calle 53.

rificado de la presencia humana se hubiera originado de las nuevas estrategias de consumo, en que los grandes almacenes pasaron a suprimir, cada vez más, la difusa presencia de los vendedores y los auxiliares – una norma en el siglo 19. Si, por un lado, la búsqueda de la optimización de las ventas con el mínimo de costos tendría motivado tales modificaciones, la más importante de ellas fue, conforme Noordegraaf mismo apunta, el significado de una *well-informed and consuption oriented audience,*[22] que ahora frecuenta también el museo y pasa a primar por la privacidad de la experiencia individualizada.

Con el crecimiento de los museos hasta llegaren a grandes audiencias, hubo una acomodación en lo que se refiere a su público, que pasó a expandirse más y más en dirección a aquel público que frecuenta también los sofisticados grandes almacenes.[23]

> Debe quedar claro que la intimidad y el anonimato forman un acoplamiento conceptual: sin una experiencia contrastante del anonimato, no existe algo como una experiencia de una esfera íntima, cuya vida secreta es precisamente lo que permanece desconocido para aquel que es anónimo, cuya intimidad misma de sus miembros permanece recíprocamente más allá de nuestro alcance.[24]

La espacialización propiciada por la disposición de las obras en el espacio hace con que el museo se convierta en un "guión" previamente establecido para el comportamiento del visitante, y cuyo reglaje funcional pasa a ser seguida casi que inconscientemente, ya que fue producido por mecanismos instituidos por el aparato museológico – invisibles para sus distintos públicos. Para algunos que son más conscientes de los mecanismos que componen ese aparato, tal "guión" puede mostrarse de forma que aparezca, aún que haya una tendencia normativa que hace con que tales prerrogativas de la exposición queden largamente invisibles (mismo para aquellos más conocedores de sus dispositivos reguladores).[25] El mecanismo de la espacialización es, tal vez, aquel que con más énfasis se manifiesta en la perspectiva productiva del museo, haciendo de él un espacio único en la compleja estructura que constituye el universo de las exposiciones y sus mecanismos:

> El museo, de la misma forma que otros monumentos ceremoniales, es un fenómeno arquitectónico complejo que selecciona y organiza la obra de

22. Julia Noordegraaf, Strategies of Display: Museum Presentation in Nineteenth – and Twentieth – Century Culture, 176.
23. En que pese el facto de que grandes masas de público tengan invadido el espacio expositivo y la proposición utópica inicial del espacio inmaculado del cubo blanco haya sido solapada por el exceso de personas que mal percibe la experiencia sublime buscada por la modernidad, aun así el idealismo de la obra autónoma prevalece como una prerrogativa del cubo blanco. Siendo así, hay una contradicción entre aquella experiencia individual y transcendental del individuo solo en el espacio de exposiciones y aquella (experiencia) de los grupos de individuos al cotidiano de los proyectos curatoriales.
24. William Egginton, "Intimacy and Anonymity, or How the Audience Became a Crowd", in *Crowds*, Jefrey T. Schnapp and Mathew Tiews (Ed.) (Stanford, California: Stanford University Press, 2006), 99.
25. Tales dispositivos tienden a desaparecer en la mayor parte de las veces porque una exposición siempre impone una duda. El espectador, mismo aquel que esté acostumbrado a las prerrogativas de aquel espacio, no tiene muchas opciones a no ser ponerse ante la duda sin llegar a una conclusión definitiva. En ese proceso, el aparato de la galería se reajusta a cada nueva conclusión del espectador.

> arte en el interior de una secuencia de espacios. Esa totalidad del arte y de la forma arquitectónica organiza la experiencia del visitante de la misma forma con que un script organiza una performance. Los individuos responden de maneras distintas, de acuerdo con su educación, cultura y clase social. Pero la arquitectura es un dato e impone la misma estructura subyacente a todos nosotros. Al seguir el guión arquitectural, el visitante se envuelve un una actividad que puede ser más precisamente descrita como un ritual.[26]

Si, por un lado, la ritualización imposta o construida por el espacio del museo y su aparato ejerce considerable influencia sobre el espectador – y sobre la manera como él percibe la exposición y su mecanismo constitutivo –, por otro, estrategias de exposición han logrado introducir elementos que, de tiempos en tiempos, durante una visita al museo, hacen con que el espectador tenga consciencia de su posición dentro de aquel espacio y de los mecanismos que articulan determinadas posibilidades de percepción.

Tenemos que aceptar que no existe una situación en la cual el espectador se encuentre libre de la imposición de los factores creados por el aparato museológico, en la cual ese espectador no experimente cualquiera condición de lectura como resultad de la libertad, y si, en contrario, un sentimiento de comprometimiento. Si podemos imaginar que un espectador libre de las imposiciones ejercidas por el aparato museológico podría gozar del sentido de las obras sin limitaciones, también es necesario comprehender que la razón por la cual las condiciones de lectura se tornan posibles ocurre en virtud de la acción de ese mismo aparato museológico sobre las obras sumada a los efectos discursivos que desencadena. En que pese eso, al alimentar el fenómeno de la percepción como un acto de individualidad, él actúa justamente sobre esa ambigüedad al activar un mecanismo de carácter privado, como la contemplación, dentro de un espacio público como aquel del museo.[27] La constitución del museo como un ente que se encuentra entre lo público y lo privado introduce un factor de ambigüedad en su comportamiento institucional. Por lo tanto, la posibilidad de un "espectador emancipado", o sea, libre de las restricciones impuestas por la mirada en el espacio de exposiciones, por medio de la designación de saber cómo actuar y cómo reflexionar, es considerada, por Jacques Racière, en su libro *Le spectateur émancipé.*[28]

> La emancipación comienza al cuestionarse la oposición entre mirar y actuar, cuando usted percibe que la evidencia que actúa estructurando relaciones que hablan del ver y del hacer pertenece a la estructura de dominación y sujeción. Todo comienza cuando usted percibe que está

26. Caron Duncan and Alan Wallach, "The Universal Survey Museum", Art History 3:4 (December 1980), 450.
27. No se trata aquí de la constitución legal del museo, puesto que algunos de ellos son, de facto, privados, o una combinación de los dos, pero de sus atribuciones como institución, ya que es en la condición pública que ella se manifiesta.
28. Jacques Rancière, *Le spectateur émancipé* (Paris: La fabrique éditions, 2008).

> asistiendo también una acción que confirma o altera la distribución de posiciones. El telespectador también actúa como lo hace el estudiante o el académico. El observa, seleciona, compara, interpreta.[29]

Puesto que los parámetros de comportamiento del espectador no pueden ser mensurados de antemano, cabe al proyecto educativo crear condiciones capaces de hacerlo navegar por medio de la experiencia. Curadores y educadores deben, por lo tanto, tener consciencia de tales posibilidades, pero manteniéndose igualmente inclinados a introducir tales mecanismos en el espacio expositivo – sea como parte del proyecto curatorial mismo o como mecanismos auxiliares de todo el aparato museológico extra que acompañe la exposición. Esos mecanismos alcanzan desde elementos más simplificados y directos, como textos en las paredes, informaciones específicas en etiquetas de identificación hasta llegar a desplazamientos de contextualización o de recontextualización – capaces de mover determinados parámetros de significado de un lado a otro del espectro de producción de conocimiento acerca de determinada obra.

La introducción de esos elementos estratégicos producirá una significativa variación en la percepción individual, modificando significativamente el campo interpretativo, al crear un universo de posibilidades que diferenciará la exposición de sus pares más próximos. Las consecuencias de tales cambios son, entre otras, "la experiencia y la interpretación de los objetos en exhibición debería haber ocurrido sin la intervención de intérpretes humanos"[30] y el "desaparecimiento del modelo del museo como sala de clase".[31]

En una pos-fase del "cubo blanco", Noordegraaf argumenta que hubo un regreso a la visibilidad en las dos últimas décadas del siglo 20. Afirma, aún, que el espacio del museo se habrá vuelto un espacio híbrido, principalmente gracias al insistente ataque al espacio inmaculado del cubo blanco que ya venía ocurriendo desde la década de 1960.

Las obras canónicas del modernismo podrían ser apreciadas en el espacio aislado de la galería, pero es justamente el substrato estético (a veces intensamente ideologizado) de ellas que imprimirá al cubo blanco un fuerte contenido ideológico. Tratase, por lo tanto, de un flujo recíproco en que un aparato de exposición se presenta simultáneamente receptivo a lo que está contenido en él. De ahí viene su enorme poder de seducción cuando el visitante mira una obra en aquel espacio y siente que una inexplicable aura artística lo envuelve. Lo que se ve es, en realidad, el suceso emprendido por las fuerzas ideológicas de esas dos instancias actuando simultáneamente hacia la constitución material del objeto, activándolo en relación al espacio. Nunca antes en la historia del arte una combinación de factores tendría tanto suceso y eficiencia!

De otro modo, sería natural que, en algún momento, ocurriera la crítica a la

---

29. Idem, 19.
30. Julia Noordegraaf, *Strategies of Display: Museum Presentation in Nineteenth – and Twentieth – Century Culture*, 176.
31. Idem, 176.

institucionalización y a los cánones, llegando al sagrado espacio de la canonización.[32] Es sabido que las obras *in situ*, instalaciones y performances de los años 1960 lograron aquello que podemos considerar como las más radicales intervenciones en el espacio inmaculado y blanco del museo, lo que resultó en un alargamiento de las premisas de aquel espacio, al tentar acomodarse à la radicalidad de aquellas acciones. Por fin vencida en sus ataques, la producción de vanguardia migra hacia afuera del cubo blanco, rumbo al espacio "real", ejecutando un movimiento en dirección a la vida (así la literatura suele referirse a ello), creando, entonces, una producción que cambó la forma como miramos el espacio institucionalizado de la galería. Sin embargo, en ese proceso de cambo y posterior abandono, el espacio del museo nunca más fue el mismo.

El cubo blanco, no obstante, engendra otro fenómeno igualmente significativo: obras producidas según sus premisas y que una vez expuestas en aquel espacio, tienden a provocar un extrañamiento en el espectador, caso sean expuestas, después, fuera de aquel espacio antiséptico. Es como si ellas necesitaran de él para que puedan ser completamente entendidas en sus prerrogativas estéticas. Según esa perspectiva, tenemos dos situaciones distintas: obras que han sido efectivamente concebidas de acurdo a una perspectiva ideológica de visibilidad,[33] desvinculadas del mundo alrededor suyo y, por lo tanto, en consonancia con los principios de búsqueda de autonomía del arte hecha por el modernismo, además de estar en sintonía con aquel espacio aislado de la galería; y obras que, en algún momento, han sido simplemente presentadas en aquel espacio, encontrando allí el lugar ideal, consonante sus principios estéticos.

Es necesario, no obstante, que no se confunda la ideología del cubo blanco con aquella del museo. Las dos podrán, eventualmente, encontrar puntos de contacto y compartir prerrogativas comunes; el así llamado cubo blanco, sin embargo, al contrario del museo, es un mecanismo, un aparato de funcionamiento de la obra, al paso que el museo es el espacio que, por ventura, abriga ese aparato. Lo irónico y contradictorio en ese proceso es que, aún que el cubo blanco de la galería se encuentre sometido a una jerarquía superior, actúa muchas veces de forma independiente y en la mayor parte de las veces se impone a el – lo que se debe precisamente a su irrestricta fuerza ideológica.

La salida para una gran parte de la producción artística que contestó las premisas ideológicas del espacio de la galería ocurrió también gracias a una producción que busca un contacto más directo con la vida, gracias a una perspectiva irreconciliable del local ideologizado de exposiciones con el contexto en el cual esas obras intentaban existir. La premisa básica implicada en ese proceso es la de que ya no había más una seguridad acerca de la realización de una efectiva intervención en

---

32. Es sabido que uno de los "locales" más privilegiados de canonización es el museo, representado igualmente por las paredes oscuras o coloridas del museo y por el inmaculado cubo blanco de la contemporaneidad.
33. No se trata aquí de las obras que desafiaran el espacio ideológico de la galería a que me refería anteriormente, pero de obras que han sido eventualmente exhibidas en aquel espacio.

el universo social por medio del arte si es que procesada desde adentro del espacio expositivo. Así, la pregunta que se planteó con urgencia es ¿cómo volver a él para un proyecto educativo por medio del arte? ¿Para una condición genuina de experiencia de carácter reflexivo que propicie al individuo un espacio de introducción al universo de la obra, por medio de una condición que lleve en cuenta el campo de actuación del arte y aquel del espacio de exposiciones de forma crítica y consciente? Las cuestiones son complejas, y piden una reflexión profunda acerca de la naturaleza de los proyectos educativos para exposiciones de forma más amplia y definitiva.

• • •

Como es sabido, instituciones, eventos, proyectos independientes, institutos, bienales, entre otros, hacen inversiones en plataformas educativas que acompañan sus exposiciones. Las Bienales son especialmente vulnerables a críticas gracias a la ausencia de proyectos educativos más consistentes. Además de altruismo institucional, una de las razones es que, debido a la considerable inversión de recursos en sus exposiciones, hay una más grande responsabilidad social y hasta mismo demandas para que parte de eses recursos tenga, como destino, esa especie de proyectos (mismo porque, muchas veces, la sociedad no ve que la exposición ofrezca un retorno social directo, debido a la percepción de que hace parte de la producción de la elite). El proyecto educativo, así, haría el puente entre la producción artística y las plataformas de enseñanza y sus comunidades (especializada y no especializada) – una transición considerada "políticamente correcta" y, al mismo tiempo, necesaria. En contrapartida, existen efectivamente dirigentes y curadores preocupados con el papel educativo de tales iniciativas, lo que hace con que sus proyectos curatoriales resulten en una inversión significativa de esfuerzo y de recursos para el área. En muchos casos, el proyecto educativo es ya tratado como si fuera autónomo, y la inversión en él es considerada una dotación especial, un segmento apartado que no es afectado por el presupuesto de la exposición y con reglas autónomas de concepción y gerenciamiento propios.

En Brasil, una de las bienales que hace más inversiones en sus proyectos educativos es la Bienal del Mercosur. Desde su primer edición, en 1997, la Bienal del Mercosur invierte también sumas considerables, y pasó a ser conocida, por eso, como la "Bienal educativa".[34] Integrados por una combinación de estrategias educacionales y actividades diversas que tienen por objetivo llegar a los públicos variados a los cuales la Bienal del Mercosur se dirige, los proyectos educativos desarrollados por sus varios curadores lograron resultados igualmente variados. Todos, no obstante, trajeron alguna contribución al desarrollo de esa historia.

34. Ver "Os projetos de ação educativa nas Bienais do Mercosul: breve histórico," in Gaudêncio Fidelis, *Uma História Concisa da Bienal do Mercosul* (Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2005),157-167.

Los curadores tienen por función cuestionar constantemente el alcance de los proyectos educativos de sus exposiciones e incentivar nuevas formas de innovar y hacerlas eficaces. A lo largo de ese proceso, el área de proyectos educativos viene evolucionando rápidamente y abriendo nuevas posibilidades de acceso a las plataformas para proyectos educativos en el ambiente museológico – que es hacia donde, al final, se destinan. En algunas situaciones, los proyectos educativos han adoptado prerrogativas que se originaron directamente de los modelos curatoriales dónde fueron creados, como es el caso del proyecto educativo de la XXIV Bienal Internacional de São Paulo, de 1998, que, por ejemplo, eligió la Antropofagia como orientación conceptual también para el proyecto educativo de la exposición. La así llamada "Bienal de la Antropofagia" eligió como vectores teóricos para su proyecto educativo aquello a que llamó de "antropofagias continuas", privilegiando tres momentos de contacto en la experiencia individual con la obra: aquel del "extrañamiento", el de la "admiración" y el de las "respuestas poéticas".[35] Considerando la confluencia de los tres momentos, que corresponden, respectivamente, a aquellos del mirar hacia afuera de si, del "descubrimiento" por medio de la sorpresa e de la formulación de un juicio no comprometido, la coordinación del proyecto[36] fue capaz de potencializar las cuestiones traídas por la exposición en una serie de acciones educativas de éxito significativo.

> Durante la revisión conceptual que el Núcleo Educación ejecutó para enfrentar a compleja tarea de mediar la XXIV Bienal con sus públicos, supuso que el énfasis en el aprendizaje existencial, preconizado por Paulo Freire, fundamente la postura de un continuado saberse aprendiz, que se revela en la experiencia de extrañamiento frente a la obra. Esa obra invoca una actitud interrogativa movilizadora de desequilibrios, pero genera una potencialización poética/crítica gracias al reconocimiento del espectador como constructor de significados. En la misma medida, hablar de arte no es una cuestión de acierto o de error, pues cada forma de mirada tiene su validad. La experiencia única de cada individuo frente a la obra puede ser tomada como punto de partida de cualquier aproximación, lo que significa priorizar la duda como método de trabajo y la formación de una consciencia cultural como punto de llegada.[37]

Si algunos curadores creen que los proyectos educativos se deben integrar a los proyectos curatoriales apenas durante el proceso, y que deben surgir de forma autónoma, otros creen que la única alternativa posible para un proyecto educativo eficiente es que sea realizado simultáneamente al proyecto curatorial al cual está vinculado. En una discusión sobre educación en museos y pedagogía, el curador

---

35. Evelyn Ioschpe, "Projeto Núcleo Educação Bienal", in *Arte Contemporânea Brasileira – Um e/entre Outro/s*, catálogo de la exposición, XXIV Bienal de São Paulo, 3 de octubre a 13 de diciembre de 1998, 223.
36. La elaboración del proyecto estuvo a cargo del prof. Luiz Guilherme Vergara y la coordinación general de Evelyn Ioschpe.
37. Ibid. Evelyn Ioschpe, "Projeto Núcleo Educação Bienal", 203

Dan Cameron planteó la siguiente cuestión:

> Yo creo que la única forma de unir práctica pedagógica y curatorial en un museo es que las dos trabajen juntas desde el comienzo. La mayor parte de los museos ponen su centro cerebral en la plataforma curatorial, y los proyectos educacionales son, generalmente, conectados al resultado final como una especie de adición o, en la mejor de las hipótesis, como un flujo paralelo de actividad accesoria. Pero si los educadores están presentes en persona y son incentivados a participar, al paso que los curadores están eligiendo sus preferencias y tomando sus decisiones, los resultados son muy distintos del que cuando los curadores son llevados a resolver las cosas de forma aislada. Yo o creo que sea tanto una cuestión de hacer con que el proceso curatorial sea transparente para el público (no importando lo que signifique eso) pero hacer con que los curadores se responsabilicen delante el público del museo, de una forma que enfatice la calidad de la experiencia en vez de resultados numéricos. Yo no estoy seguro de que sea algo que pueda ser testado, pero todos nosotros sabemos que, si tenemos una experiencia museológica insatisfactoria – de alguna institución que sea muy gananciosa, mezquina en demasía, provinciana en demasía, o muy egoísta – podemos percibir la ausencia de comunicación en todos los matices de la visita.[38]

Para Cameron, el suceso de un proyecto educativo solo puede ser alcanzado si está directamente vinculado al proyecto curatorial desde el principio, y no divorciado de sus prerrogativas curatoriales, como muchas veces suele ocurrir. El proyecto educativo de la 10ª Bienal del Mercosur, *Posibilidades de lo Imposible*, trae ya en su nombre un desafío: el de que el límite de activación de un proyecto educativo en una exposición de larga escala, como una Bienal, es estruendoso. Su eficacia depende justamente de la posibilidad de trabajar en el límite de una casi imposibilidad de realización, pero que, una vez tomada consciencia de sus limitaciones, busca establecer un conjunto de premisas de trabajo que van conduciendo el proceso a una realización factible de trabajo en una plataforma de enseñanza. Una vez justificada la tentativa de actuación dentro de un conjunto de estrategias, las cuales incluyen desde una política de relacionamiento entre la institución y los mediadores (en ese caso, "dialogantes"), las expectativas de la curaduría de la exposición, curaduría educativa y sus diversos agentes relacionados, la confluencia de obras y complejidad de la exposición, lo que resulta es una determinada perspectiva de trabajo de densidad considerable y que puede transformar a todos, un poco de cada vez, incluso el mismo inmutable aparato institucional.

---

38. "Museum Education and Pedagogy, 16-17 October 2003," in *Museums of Tomorrow: A Virtual Discussion*, Maurice Berger (Ed.), Center for Art and Visual Culture, University of Maryland, Baltimore County, 160.

UM TERRITÓRIO DE TROCAS: UMA ETNOGRAFIA DO CONCEITO DE PEDAGOGIA DA MEMÓRIA NA 10ª BIENAL DO MERCOSUL

Márcio Tavares

Uma comunidade emancipada é uma comunidade de contadores e tradutores.
Jacques Rancière

A elaboração e a execução de um projeto curatorial impõem – ou, pelo menos, em minha perspectiva, deveriam impor – aos seus realizadores um momento prévio de reflexão acerca das motivações e dos propósitos daquilo que se pretende colocar em prática. Pensamento reflexivo, questionamento do senso comum, revisão constante e criação de conceitos, além de uma boa dose de idealismo, são ingredientes fundamentais de uma receita bem-sucedida para a construção de uma plataforma que seja, ao mesmo tempo, inovadora em suas discussões e em suas práticas artísticas e capaz de despertar o interesse de seus distintos públicos. Em resumo, um exercício curatorial bem realizado é aquele capaz de emergir da especulação intelectual e ter na organização, no planejamento e na técnica ferramentas de sua materialização conceitual.

Este texto, contudo, não se pretende um manual técnico de elaboração de projetos curatoriais. Aliás, publicações com essa característica já abundam no mercado e, algumas vezes, são interessantes ferramentas de trabalho. O interesse, aqui, avança para um outro caminho, sendo o seu propósito algo reverso de um discurso sobre o método: demonstrar o modo como, nos âmbitos da curadoria e da arte-educação, as ferramentas técnicas e metodológicas deveriam se constituir em complementos subordinados ao exercício do pensamento reflexivo inerentes à profissão de curador.

A importância de a reflexão conceitual permear todos os momentos de formatação e execução das proposições artísticas e culturais advém da compreensão íntima da existência de uma dimensão ética que sustenta a ação curatorial. Evidentemente que não advogo que a arte ou a curadoria tenham por tarefa anunciar qualquer proposta

de mundo, ao contrário, a dimensão ética da arte reside justamente em sua expressão e percepção em plena liberdade, desamarrada de qualquer "tarefa" *a priori*. Entretanto, considero que é somente ao constatar essa potência ética existente nos projetos artísticos que se pode devidamente associá-los a uma dimensão pedagógica que lhes é latente.

Esse posicionamento assume que a potencialidade educativa existente nas proposições artísticas não está somente nos procedimentos educacionais consagrados nesse âmbito – como a mediação, os manuais e os audioguias, por exemplo –, mas compreende todos os procedimentos do trabalho do curador e da curadoria como dotados de potência pedagógica intrínseca. Nesse enquadramento, os processos educativos dentro do campo artístico são compreendidos fora dos esquemas da disciplina da educação artística, em que o foco se volta ao ensino de habilidades técnicas para a produção artística ou de sistemas de interpretação formal da arte. Esta é uma concepção de educação por meio da arte liberada dos procedimentos mecânicos do sistema tradicional de ensino-aprendizagem. A educação através da arte é vista como um sistema de troca de signos e saberes e de produção de novas sensibilidades e percepções sobre o mundo. Trata-se, portanto, de um entendimento da pedagogia na arte não como técnica, mas, como advogaram Deleuze e Guattari para a filosofia, potência para a criação do novo.[1]

O desafio dos estudos curatoriais na contemporaneidade é a criação de uma via alternativa para a situação de homogeneização e pasteurização conceitual das curadorias a partir de uma hegemonia do mercado e da indústria cultural sobre o campo artístico – particularmente, sobre as propostas curatoriais na atualidade. Uma exposição de arte tem o objetivo de refletir acerca da produção artística, ou seja, é ferramenta para a formulação de conhecimento sobre a arte, a cultura e a sociedade. O modelo curatorial que buscamos implementar na 10ª Bienal do Mercosul *Mensagens de uma Nova América* buscava resgatar uma característica das exposições como espaço de investigação, de pensamento reflexivo coletivo. Por isso, inevitavelmente trata-se de um modelo que associa a pedagogia à ação criativa, sendo a plataforma curatorial um processo simultaneamente educativo e educador.

Tal perspectiva sinaliza para uma concepção da rizomática da educação através da arte, em que não há um caminho determinado para a aprendizagem, e sim uma miríade de conexões possíveis de serem construídas, apreendidas, desconstruídas e desterritorializadas no pensar.[2] Partindo desse ponto de vista, a obra de arte passa a ser compreendida mais por seu potencial comunicativo de interpelação do mundo do que simplesmente por suas características formais. As exposições, igualmente, são entendidas verdadeiramente como plataformas de produção de conhecimento partilhado, deixando para trás o momento em que foram entendidas somente como espaço de contemplação do belo. Assim, a capacidade reflexiva

---

1. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. São Paulo: Editora 34, 2000.
2. Idem.

dos públicos é convidada a tomar parte de modo ativo na experiência criativa da exposição como elemento instituinte das distintas possibilidades interpretativas e perceptivas imanentes a todo o conjunto de uma exposição.

Tratar a pedagogia na arte como um ato criador de compreensão e reflexão significa o estabelecimento de uma noção de respeito pelo público, por sua bagagem cultural e por sua inteligência. Vivemos em um período de "modernização reflexiva", como apontou Anthony Giddens, onde a emergência de sujeitos cada vez mais empoderados de informação e de conhecimento apela para o surgimento de instâncias de interação cada vez menos verticalizadas.[3] Por isso, os agentes e as instituições devem estar dispostos a um novo tipo de relação com o público, em que se partilham a experimentação dos problemas e a criação dos conceitos. Esse novo horizonte exige um novo tipo de posicionamento e de ação pedagógica, liberada das amarras de estruturas demasiado hierárquicas e interpeladora de um diálogo mais horizontalizado entre especialistas e públicos.

Provavelmente, uma proposta dessa estatura seja de difícil aplicabilidade dentro dos muros escolares devido às suas características sistêmicas e disciplinares mais definidas. Porém, no ambiente da arte em que a experimentação é um valor, a ideia ganha um horizonte viável de materialidade.

Isso não significa um apelo para um rebaixamento conceitual das propostas curatoriais, sejam elas artísticas ou educativas. Pelo contrário, apenas evidencia o potencial de deslocamento das matrizes de ensino-aprendizagem no campo artístico, abrindo espaço para uma zona propícia às trocas sociais e culturais entre os indivíduos, de modo mais direto e menos direcionado.

A realização desse empreendimento demanda a inclusão, no processo de desenvolvimento das exposições, de uma reflexão séria acerca dos públicos e de seu estatuto. Nessa nova perspectiva, os públicos são compreendidos como coprodutores do processo de exposição, tornando-se corresponsáveis pela emergência de conceitos e problemas por meio da interferência de seus próprios repertórios no contexto. Dessa maneira, a reflexão entre curadoria, arte e educação se torna mais complexa, pois a fronteira que um dia separou essas três zonas é borrada.

A plataforma curatorial *Mensagens de Uma Nova América*, bem como sua expressão pedagógica, o programa *Possibilidades do Impossível*, são fruto de um longo processo reflexivo desse tipo. Sua formação partiu das pesquisas e dos interesses dos curadores, mas foi metabolizada por uma extensa avaliação histórica e crítica das nove edições pregressas da Bienal do Mercosul. Passou-se em revista as possibilidades e limitações dessas edições como instrumentos de produção de conhecimento e de criação de conceitos, assim como as plataformas internacionais de difusão da produção artística, e a condição de partícipes do circuito local de arte. O sentido de um processo como esse era a convicção de que a proposição de um modelo

---

3. BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997, pp. 219-235.

curatorial alternativo para bienais não significa a negação de uma história, e sim o reconhecimento da possibilidade de um passo adiante.

Em um contexto em que existem mais de uma centena de bienais de arte ativas ao redor do mundo, sempre nos pareceu fundamental buscar uma identidade clara para a Bienal do Mercosul. Nesse processo de revisão das edições anteriores, a vocação central desta bienal emergiu quase que com clarividência: trata-se de uma bienal, desde o nome que carrega até a localização geográfica em que se realiza, destinada a refletir sobre a produção artística da América Latina. O *Nosso Sul* (para reafirmar a proposição política de Joaquin Torres-García) foi o de construir uma plataforma que possibilitasse, ao mesmo tempo, um posicionamento e uma orientação em torno da necessária inserção internacional da Bienal e uma aproximação colaborativa com o contexto local.

Este foi o desafio a cumprir que nos autoimpusemos – inicialmente Gaudêncio Fidelis e eu, e depois com a adesão de outros colegas –, tendo ciência de que entrávamos por um caminho heterodoxo, levando-se em conta que a maioria das bienais são produzidas pensando exclusivamente em um público restrito e altamente especializado. Contudo, esse nos parecia o único caminho possível a seguir diante de nossas concepções.

Um dos elementos centrais dessa postura era uma negação de uma relação baseada em processos populistas ou colonizantes com a comunidade local. Rejeitamos transformar a relação com a comunidade local num processo paralelo ao desenrolar da exposição bienal, um mero apêndice à margem da exposição. Isto quer dizer que, dentre outras coisas, não faríamos orientações ou leituras de portfólio de artistas sem cogitar incluí-los na exposição, nem criaríamos uma estrutura à parte para a exibição dos artistas locais, por exemplo.

Desta forma, a proposta, para que fosse exitosa, dependia de borrarmos as fronteiras construídas em outras oportunidades entre o projeto curatorial e o projeto educacional da bienal – sempre uma frente privilegiada para a relação com os públicos. Mesmo reconhecendo a necessidade de uma plataforma elaborada para os processos pedagógicos a serem propostos pela 10ª Bienal, pensamos que deveria haver certa intercambialidade entre os âmbitos da arte e da educação, e que essa seria uma forma mais efetiva de nos relacionarmos com os públicos em geral e com a comunidade local em particular.

Foi pensando nessa questão que propus como um dos conceitos organizadores da plataforma conceitual, tanto curatorial quanto pedagógica, o de *pedagogia da memória.* Tendo dedicado boa parte de minhas pesquisas ao fenômeno da emergência da memória como uma questão social relevante de nosso tempo, a memória associada à pedagogia emergia como uma proposição que permitia construir uma chave interpretativa original para as exposições e para as obras de arte. A instituição de uma *pedagogia da memória*, de algum modo, afastava as tentações totalizantes e o fechamento das narrativas, pois, naturalmente, sua efetividade se encontra nas possibilidades de troca, mas também no processo de educar-se a partir da

experiência, que é a matriz produtora da memória coletiva.

Entendo a *pedagogia da memória* como um conceito que se sustenta na validação da experiência de contato com arte como um recurso de materialização da historicidade dos distintos repertórios culturais. Deste modo, os processos de percepção da produção artística ganham um conteúdo pedagógico de reflexão, que são transformadores e produtores de novos sentidos, novas sensibilidades e afetividades. A partir dele, emerge a ideia de que a produção artística suscita uma experiência de alteridade em que as obras não são tratadas apenas como meros objetos, mas como "operações conceituais" que instigam relações entre um todo e as partes, entre a visibilidade e a potência de significação, bem como com as sensibilidades afetivas que podem engendrar entre o espaço de criação das obras e o horizonte de expectativa criado pela sua visibilidade. Assim, o fenômeno pedagógico se oferece como um processo de diálogo aberto e contingente que impõe uma relação pluridisciplinar que transita pelos âmbitos estéticos, sociais e culturais, retroalimentados pela bagagem cultural dos públicos.

Desse modo, a experiência de contato com a exposição torna-se um momento de significação única e a fruição da arte ganha uma via de efetivação concreta de seu potencial educativo. As relações das obras de arte no espaço se apresentam de modo dialógico ao espectador considerado como emancipado.[4] Os públicos não mais considerados, assim, como "despossuídos de saber" acabam por orientar uma compreensão da equivalência das inteligências, que naturalmente se torna crítica das percepções convencionais sobre a educação e o aprendizado e mesmo sobre a arte. A postura adotada pela exposição frente o espectador ou os públicos encontra-se de acordo com Jacques Rancière, que diz que a situação de exibição da arte

> implica uma ideia da comunidade como presença para si, oposta a representação. É uma forma de constituição estética – da constituição sensível – da coletividade. [...] Comunidade como maneira de ocupar um lugar e um tempo, como o corpo em ato oposto ao simples aparelho das leis, como um conjunto de percepções, de gestos e de atitudes que pré-figuram as leis e as instituições políticas.[5]

Como é conhecido, Rancière aborda nesse texto a relação do espectador no âmbito do teatro, mas me parece plenamente possível transmutar tais ideias para o espaço da exposição de arte, abrindo espaço para uma visão emancipada dos públicos em sua relação com a produção artística. Uma *pedagogia da memória* atua justamente como um dispositivo ativador desse processo horizontalizado e comunitário de relação com as obras de arte e de produção das interpretações sobre elas.

---

4. RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado.* São Paulo: Martins Fontes, 2012.
5. Idem, p. 11.

Assim, arte é despida de uma aura mistificadora muitas vezes imposta ao público, que serve apenas como um reforço para os valores e os interesses do mercado.

Destarte, as obras de arte acabam por ser atualizadas pelo contato com os públicos, do mesmo modo como afirmou Umberto Eco a respeito dos textos.[6] Os objetos artísticos ganham novos sentidos, revitalizados pela interação com os distintos repertórios culturais dos espectadores. Essa postura enseja uma possibilidade de escape dos mecanismos de reprodução social, que podem ser produzidos pelos sistemas de educação e pelas instituições museológicas. Pierre Bourdieu demonstrou como essas instituições, deixadas em seu próprio curso de ação, possuem uma tendência a reproduzir os sistemas de gostos, a desigualdade social e as relações de força já consagrados no meio social.[7]

Para a 10ª Bienal do Mercosul, pensamos no conceito de *pedagogia da memória* justamente como uma possibilidade de inserir na exposição um elemento de subversão dessas forças, reforçando simbolicamente – e materialmente – o papel dos públicos como coprodutores de conhecimento a partir de seu encontro com a arte. Isso tem por objetivo uma adequação da ação curatorial a um tempo de maior abertura das sociedades para uma espécie de "experimentalidade" e de maior desconfiança delas em relação às "verdades" difundidas a partir dos sistemas especialistas – sejam eles a arte, a ciência, a política ou a economia, por exemplo.

Atualmente, as "verdades" expressas pelos especialistas não são mais recebidas como uma *verdade formular* inquestionável, mas são apreciadas como como *verdades proposicionais* de acordo com o sociólogo Anthony Giddens. Isto é, a força dos enunciados é provisória e aberta à articulação discursiva.[8] Essa situação conduz a um desaprisionamento cada vez mais amplo do conhecimento especializado do âmbito dos especialistas e a uma possibilidade real de reapropriação desse pensamento pelas pessoas que desejem se apropriar desse conjunto de informações. De modo que, na contemporaneidade, os sistemas especialistas são permeados por uma situação de predomínio da reflexividade social.

Esse movimento de crescente desconfiança frente aos sistemas de produção de conhecimento historicamente reconhecidos, tais como a escola e a universidade, abre espaço para a construção de sistemas auxiliares, alternativos e complementares de aprendizagem, que se desprendem das amarras tradicionais das práticas educacionais. No âmbito da arte, a relação mecânica entre problema e solução proposta como chave do ensino escolar poderia abrir espaço para uma abordagem que privilegie o problema frente às soluções, tal como defendeu Gilles Deleuze. O problema, como conceito, direciona para uma virada rumo a outro enfoque da pedagogia:

---

6. ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
7. Ver: BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Porto Alegre: Zouk, 2007 & BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
8. BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, pp. 107-113.

> Todo mundo "reconhece" de certa maneira que o mais importante são os problemas. Mas não basta reconhecê-lo de fato, como se o problema fosse tão-somente um movimento provisório e contingente, fadado a desaparecer na formação do saber, e que só devesse sua importância às condições empíricas negativas a que se encontra submetido o sujeito cognoscente; é preciso, ao contrário, levar esta descoberta ao nível transcendental e considerar os problemas não como "dados" (data), mas como "objetidades" ideais que têm sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos em seus campos simbólicos. […] O problema ou o sentido é o lugar de uma verdade originária e, ao mesmo tempo, a gênese de uma verdade derivada.[9]

Esse processo, ao mesmo tempo em que deságua numa outra forma de abordar o saber, redimensiona o estatuto dos públicos das exposições de arte. Tal situação induz a se levar em conta, também, os novos modos de interação social entre as pessoas através das redes, e mesmo a reflexões alternativas sobre o espaço de exibição da arte. Deste modo, cabe aos curadores, como afirmou Néstor García Canclini, "contemplar outros modos de estabelecer pactos não só de leitura, como dizem os estudos de recepção literária, mas de compreensão, sensibilidade e ação".[10] Esses pactos convocam os públicos a exercerem um papel de maior protagonismo no processo de emergência dos problemas e de criação de conceitos por meio da produção artística.

Esse desafio de estender os modos como uma exposição pode se relacionar com seus diversos públicos foi determinante para que uníssemos, na plataforma *Mensagens de Uma Nova América*, de modo sistêmico e integral, a arte e a educação através da *pedagogia da memória*. A construção rizomática dos quatro campos expositivos que abrigavam as sete exposições e as demais ações da Bienal apontou, de antemão, para uma abertura do horizonte interpretativo da produção artística em contato com seus fruidores: a jornada da adversidade, a insurgência dos sentidos, o desapagamento dos trópicos e a jornada contínua significavam que cada uma das ações propostas para a 10ª Bienal ensejavam um diálogo harmônico entre si e uma coerência do conjunto do processo, mas não evidenciavam hierarquias. A inclusão da *Escola Experimental de Curadoria* na plataforma curatorial representou uma disposição de revisão conceitual das ações e das exposições na relação direta com os públicos, no momento exato da experiência da exposição. Do mesmo modo, a inclusão do programa educativo como um elemento conceitual da plataforma curatorial também denotou um novo *status* para a pedagogia dentro do conceito curatorial.

Portanto, o programa educativo *Possibilidades do Impossível*, proposto pelo curador educativo Cristián G. Gallegos, funcionou como a expressão em termos explicitamente educativos dos conceitos propostos na plataforma curatorial da 10ª

---

9. DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2009, p. 260.
10. CANCLINI, Néstor García. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. São Paulo: EDUSP, 2012, p. 216.

edição da Bienal do Mercosul, traduzindo em ações a perspectiva do diálogo e da memória, tornando-se os elementos fundantes de sua práxis pedagógica. O eixo do programa deslocou a mediação do centro das estratégias educacionais propostas, levando, por meio de suas *ações poéticas*, a uma relação com os públicos onde os repertórios do outro se converteram em matéria-prima para a construção de experiências significativas dentro do contexto da 10ª Bienal.

Possibilidades do Impossível foi um passo conceitual adiante na rica história de valorização da arte-educação dentro da Bienal do Mercosul. Tornou-se quase um mantra dos escritos educativos abordar a virada pedagógica proposta por Luis Camnitzer na 6ª Bienal do Mercosul. O artista uruguaio, atuando como curador educativo, efetivamente conferiu um novo ímpeto para o programa educativo da Bienal. As bienais que seguiram, com algumas alterações conceituais, mantiveram a importância das propostas pedagógicas e ainda apresentaram inovações que deram ainda maior solidez ao modelo. Esse trabalho foi tão exitoso que a Bienal do Mercosul passou a ser internacionalmente reconhecida como uma "bienal pedagógica". Efetivamente, muitíssimos recursos humanos, intelectuais e materiais foram dispendidos na construção de um projeto educacional que se consolidou como exemplo.

No entanto, na nossa perspectiva ainda restavam alguns passos a serem dados para que se construísse um programa educativo realmente transformador, reflexivo e emancipado. Um dos desafios se encontrava, justamente, na relação entre o programa e as escolas. A Bienal do Mercosul, desde suas primeiras edições, produziu materiais educacionais com o intuito de serem distribuídos para as escolas e auxiliarem os professores em suas visitas à mostra com os estudantes. Entretanto, parecia-nos sempre que se deveria superar a visão das instituições de ensino como "clientes" da Bienal. Por isso, para a 10ª Bienal do Mercosul a curadoria pedagógica propôs uma virada no modo como esse material seria concebido. De modo aberto e democrático, foi constituído um Conselho Consultivo de Professores, onde os educadores foram chamados a opinar sobre a efetividade das propostas anteriores e a construir coletivamente o material pedagógico da 10ª edição. A experiência dos professores manifestava, desde já, a efetividade emancipatória da *pedagogia da memória*.

Esse giro na relação entre bienal e as escolas proporcionou uma outra situação que abria a possibilidade de compreensão da arte como instrumento efetivo de aprendizagem e leitura do mundo. A presença da educadora catalã Glória Jové em Porto Alegre trouxe uma experiência de construção do conhecimento e dos currículos nas escolas por meio da arte. Assim, a arte se transforma numa ferramenta capaz de contribuir para a reflexão em outros campos do conhecimento, viabilizando uma expansão dos limites da pedagogia. Essa ação significou, de modo claro, que a Bienal do Mercosul poderia atuar em seu contexto não somente em complemento aos sistemas educacionais formais, mas também tornar-se uma via para a problematização e para a renovação das práticas educativas nas escolas do século XXI.

O papel do mediador também foi transformado em *Possibilidades do Impossível*. Os mediadores ganharam uma nova denominação, mais adequada à postura conceitual de abordagem com os públicos proposta pela plataforma curatorial para a 10ª Bienal do Mercosul: se tornaram *dialogantes*. A própria denominação da curadoria educativa também foi modificada a fim de dar conta da virada conceitual, sendo o curador chamado de *Dialogante – Curador do Programa Educativo.* A alcunha de "dialogante" permitia a desieraquização dos processos de tradução dos conceitos das exposições e das próprias obras de arte. A interpretação passava a ser fruto do diálogo entre as informações especializadas dos *dialogantes* em contato com os diferentes repertórios dos públicos. Mais uma vez, trata-se de uma aposta da ativação da *pedagogia da memória* como instrumento de construção compartilhada de conhecimento.

As chamadas *Ações Poéticas* constituíram uma outra camada nesse processo de relação dialógica com os públicos. A ação *Objetos Cruzados* propôs o deslocamento dos tradicionais objetos de exibição da arte – os cubos e as molduras – em instrumentos de criação artística pelos estudantes. Participaram da ação 26 escolas que intercambiaram os objetos, sendo que cada uma poderia intervir na produção da outra, cabendo aos estudantes escolher, pelo diálogo ou pelo apagamento da memória da intervenção do outro grupo nos objetos.

O processo culminou em uma exposição no *Lugar de Ação, Documentação e Memória* da 10ª Bienal do Mercosul, onde os estudantes foram convidados a conhecer, a partir dos registros produzidos por eles mesmos, o conjunto dos trabalhos realizados. Esse processo de interação constrói a possibilidade de uma outra abordagem dos processos de aprendizagem, em que eles não são percebidos unicamente como situações de resolução de problemas, e sim como espaço de proposição de novos problemas.

O papel do artista nessa plataforma acaba também por ser revisado e ampliado. Os artistas são chamados não somente a contribuir com suas obras para a exposição, mas também convidados a compartilhar com os públicos seu processo criativo e suas reflexões sobre sua produção artística. Na ação *Dentro das possibilidades* os artistas André Petry (Porto Alegre - Brasil, 1958) e Marcelo Armani (Carlos Barbosa - Brasil, 1978) foram convidados a produzir obras que se instalassem no espaço escolar e interagissem com a comunidade. Suas obras, que ficaram em exposição na Escola Técnica Estadual Ernesto Dorneles e na Escola Municipal de Educação Infantil Pica-Pau Amarelo, permitiram um contato direto entre a comunidade escolar e os artistas e suas obras, constituindo uma instância de empoderamento real dos públicos na sua relação com a produção artística. A comunicabilidade das obras no ambiente escolar acaba por ganhar uma dimensão amplificada quando são submetidas ao contato permanente com a criatividade imprevisível dos estudantes.

Os artistas também atuaram diretamente nos espaços expositivos da Bienal através da proposição das aulas públicas, momento em que artistas participantes da 10ª Bienal foram convidados a falar diretamente para o público acerca de suas obras e processos criativos. Esse processo visava diminuir a distância entre os públicos e a produção de interpretação sobre as obras de arte em exibição. As aulas públicas,

longe de replicarem os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento, se organizavam horizontalmente, proporcionando uma troca ativa de impressões entre artista e espectador sobre a produção artística. A perspectiva dos públicos, desse modo, recebeu um estatuto de relevância na partilha do sensível.[11]

A *Escola Experimental de Curadoria*, finalmente, buscava simbolizar esse processo de simbiose entre a arte e a educação proposto como plataforma para a relação com os públicos na 10ª Bienal do Mercosul. Ao longo de todo o período da exposição, foram colocados em debate nos fóruns da Escola temas importantes para os debates propostos pela plataforma *Mensagens de Uma Nova América*. A atuação da Escola significou colocar em revisão a plataforma curatorial no exato momento de sua efetivação. O papel dos curadores, as exposições e seus conceitos, tudo foi aberto para o debate com os públicos. A Escola, em seu alto patamar de experimentalismo, trouxe para dentro da própria Bienal a possibilidade de testar os limites dos conceitos propostos e de construir novos horizontes de interpretação para as exposições e para as ações. A participação ativa dos públicos se tornou elemento energizador de uma plataforma que convocava a uma reflexão coletiva acerca da produção artística da América Latina.

Assim, uma *pedagogia da memória,* tal como proposta pela plataforma curatorial de *Mensagens de Uma Nova América,* foi um instrumento de produção de novos questionamentos sobre a produção artística e uma ferramenta que possibilita o desenvolvimento de novos conceitos renovadores das práticas e das reflexões artísticas e educacionais, visando colaborar com o desenvolvimento de uma relação desierarquizada entre o espectador a produção artística. Portanto, o conceito se consagrou, durante a realização da plataforma curatorial da 10ª Bienal, num instrumento efetivo para a aproximação e o diálogo com os públicos em sua busca por um sistema de produção de conhecimento partilhado.

Pensar e estabelecer uma plataforma educacional para a arte e as exposições a partir de uma *pedagogia da memória* apresentou-se, assim, como uma oportunidade única e genuína de contribuir para a materialização da proposta defendida por Rancière – e acalentada pela equipe curatorial – de construir comunidades emancipadas de tradutores e contadores.

---

11. RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

UN TERRITORIO DE INTERCAMBIOS: UNA ETNOGRAFÍA DEL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA DE LA MEMORIA EN LA 10ª BIENAL DEL MERCOSUR

Márcio Tavares

Una comunidad emancipada es una comunidad de contadores y traductores.
Jacques Rancière

La elaboración y puesta en escena de un proyecto curatorial impone – o, al menos, desde mi perspectiva, debería imponer – a sus realizadores un momento previo de reflexión sobre las motivaciones y los propósitos de aquello que se pretende poner en práctica. Pensamiento reflexivo, cuestionamiento del sentido común y revisión constante de las propias ideas, más allá de una buena dosis de idealismo, son ingredientes fundamentales de una receta exitosa para la construcción de una plataforma curatorial que sea, al mismo tiempo, innovadora en sus discusiones y en sus prácticas artísticas y capaz de despertar el interés de sus diversos públicos. En resumen, un ejercicio de curaduría bien llevado a cabo es aquel capaz de emerger de la especulación intelectual y tener en la organización, en el planeamiento y en la técnica herramientas de su materialización conceptual.

No obstante, en este texto no se pretende un manual técnico de el aboración de proyectos curatoriales. Además, publicaciones con dicha característica ya saturan el mercado y, ocasionalmente, son interesantes herramientas de trabajo. De hecho, mi interés aquí avanza en dirección contraria, siendo el propósito de este texto algo reverso a un discurso sobre el método. Lo que se desea demostrar es el modo como en los ámbitos da curaduría y del arte de la educación las herramientas técnicas y metodológicas deberían constituirse como complementos subordinados del ejercicio del pensamiento reflexivo inherente a la profesión de curador – sea del curador de arte o del curador educativo.

La importancia de la reflexión conceptual que permea todos los momentos de formatación y ejecución de las proposiciones artísticas y culturales provienen de

una comprensión íntima de la existencia de una dimensión ética que sustenta la acción curatorial. Evidentemente que no defiendo que el arte o la curadoría tengan por tarea anunciar cualquier propuesta de mundo, al contrario la dimensión ética del arte reside justamente en su expresión y percepción en plena libertad, desanudada de cualquier "tarea" *a priori*. Sin embargo, considero que es solo al constatar esa potencia ética existente en los proyectos artísticos que es posible asociarlos debidamente a una dimensión pedagógica que está latente.

Esta postura asume que el potencial educativo existente en las proposiciones artísticas no reside solamente en los procedimientos educacionales consagrados en este ámbito – como la mediación, los manuales y las audio guías, por ejemplo –, pero comprende todos los procedimientos del trabajo del curador y de la curadoría como dotados de potencia pedagógica intrínseca. Siendo así, en este marco los procesos educativos dentro del campo artístico son comprendidos fuera de los esquemas de la disciplina de la educación artística en que el foco se vuelve hacia la enseñanza de habilidades técnicas para la producción artística o de sistemas de interpretación formal del arte. Esta es una concepción de educación por medio del arte como liberada de los procedimientos mecánicos del sistema tradicional de enseñanza aprendizaje. La educación a través del arte se toma como un sistema de cambio de signos y saberes y de producción de nuevas sensibilidades y percepciones sobre el mundo. Se trata, por lo tanto, de una comprensión de la pedagogía en el arte no como técnica, sino, tal como sostuvieron Deleuze y Guattari para la filosofia, como potencia para la creación de lo nuevo.[1]

El desafio de los estudios curatoriales en la contemporaneidad es la creación de una via alternativa para la situación de homogenización y pasteurización conceptual de las curadorías a partir de una hegemonía del mercado sobre el campo artístico, en particular, sobre las propuestas curatoriales actualmente. Una exposición de arte tiene el objetivo de reflexionar acerca de la producción artística, o sea, son herramientas para la producción de conocimiento sobre el arte, la cultura y la sociedad. El modelo curatorial que se procura implementar buscaba rescatar una característica de las exposiciones como espacio de investigación, de pensamiento reflexivo colectivo. Por ello, inevitavelmente se trata de um modelo que asocia la pedagogía como un elemento inherente a la acción creativa, o sea, la plataforma curatorial es una propuesta cuyo desarrollo es al mismo tiempo un proceso educativo y educador.

La perspectiva apunta hacia una concepción rizomática de la educación a través del arte, en la cual no existe un camino determinado para el aprendizaje, sino una miríada de conexiones de posible construcción, desconstrucción, aprendizaje y desterritorializadas en el pensar.[2] Partiendo de este punto de vista, la obra de arte pasa a ser entendida más por su potencial comunicativo de interpelación del mundo,

---

1. DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia*. São Paulo: Editora 34, 2000.
2. Idem, p. 131.

que simplemente por sus características formales. Igualmente, las exposiciones se entienden de hecho como plataformas de producción de conocimiento compartido, dejando atrás el momento en que fueron entendidas solo como espacio de contemplación de lo "bello". De esta forma, la capacidad reflexiva de los públicos es invitada a ser parte de manera activa en la experiencia creativa de la exposición como elemento instituyente de las distintas posibilidades interpretativas y perceptivas inmanentes a todo el conjunto de una exposición.

Tratar la pedagogía en el arte como un acto creador de significado sobre el mundo implica establecer una noción de respeto por los públicos, por su bagaje cultural y por su inteligencia. Vivimos en un período de "modernización reflexiva", tal como destacó Anthony Giddens, donde la emergencia de sujetos cada vez más apoderados refiriéndonos a pose de información y de conocimiento apela hacia el surgimiento de instancias de interacción cada vez menos verticalizadas.[3] Debido a ello, los agentes y las instituciones deben estar dispuestos a un nuevo tipo de relación con los públicos con quienes se comparte la experimentación de los problemas y la creación de los conceptos. Ese nuevo horizonte exige un nuevo tipo de postura y de acción pedagógica, liberada de las ataduras de estructuras demasiado jerárquicas e interpeladoras de un diálogo más horizontalizado entre especialistas y públicos.

Probablemente, una propuesta de este calibre sea de difícil aplicabilidad dentro de los muros escolares por sus características sistémicas y disciplinarias más definidas. Mientras que, en el ambiente del arte en que lo empírico tiene un valor esta propuesta gana un horizonte viable de materialidad.

Ello no significa apelar a menguar conceptualizaciones de las propuestas curatoriais, sean ellas artísticas o educativas. Al contrário. Apenas ha denotado el potencial de desplazamiento de las matrices enseñanza-aprendizaje en el campo artístico, abriendo espacio para una zona propicia para los intercambios sociales y culturales entre los individuos de forma más directa y menos orientada.

La realización de este emprendimiento demanda la inclusión, en el proceso de desarrollo de las exposiciones, de una reflexión seria acerca de los públicos y de su estatuto. En esta nueva perspectiva los públicos son entendidos como coproductores del proceso de exposición, volviéndose así corresponsables de la emergencia de conceptos y problemas a través de la interferencia de sus propios repertorios en el contexto. De esta manera, la reflexión entre curadoria, arte y educación se vuelve más compleja, pues la frontera que un día separó esas tres zonas se borra en este proceso.

La plataforma curatorial *Mensajes de Una Nueva América*, así como su expresión pedagógica, el programa *Posibilidades de lo Imposible* son fruto de un largo proceso reflexivo de ese tipo. Su formación partió de las investigaciones y de los intereses de los curadores, no obstante fue metabolizado por una extensa evaluación histórica

---

3. BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, 1997, pp. 219-235.

de las nueve ediciones pregressas de la Bienal del Mercosur. Se han constatado las posibilidades y limitaciones de dichas ediciones como instrumentos de producción del conocimiento y de creación de conceptos, así como plataformas internacionales de difusión de la producción artística y como participes del circuito artístico local. El sentido de un proceso como este era la convicción de que la proposición de un modelo curatorial alternativo para bienales no significa la negación de la historia, pero el reconocimiento de la posibilidad de dar un paso al frente.

En un contexto en el que existen más de una centena de bienales de arte activas alrededor del mundo, siempre nos ha parecido fundamental buscar una identidad clara para la Bienal del Mercosur. En este punto, el proceso de revisión de las ediciones anteriores, la vocación central de esta bienal surge casi por clarividencia: se trata de una bienal, desde el nombre que lleva y hasta la localización geográfica dónde se realiza, destinada a reflexionar sobre la producción artística de América Latina. *Nuestro Sur* (para reafirmar la propuesta política de Joaquin Torres García), fue de construir una plataforma que posibilitara, simultáneamente, una postura y una orientación acerca de la necesaria inserción internacional de la Bienal y una aproximación colaborativa con el contexto local. Este ha sido el desafio a cumplir que nos auto impusimos – inicialmente Gaudêncio Fidelis y yo, y después con la adesión de outros colegas –, concientes de que transitábamos un camino heterodoxo, teniendo en cuenta que la mayoría de las bienales son producidas pensando exclusivamente en un público restricto y altamente especializado. Concomitantemente, este nos parecía el único camino posible a seguir frente a nuestras concepciones.

Uno de los elementos centrales de esta postura era una negación de una relación basada en procesos populistas o colonizantes con la comunidad local. Rechazamos transformar la relación con la comunidad local en un simple apéndice al margen del centro de la exposición. Ello significa querer decir: entre otras cosas, no daríamos orientaciones o lecturas de portfolio de artistas sin contemplar incluirlos en la exposición, ni crear una estructura aparte para la exhibición de los artistas locales, por ejemplo.

Siendo así, la propuesta, para que fuera exitosa, dependía de que borráramos las fronteras territoriales construidas en otras oportunidades entre el proyecto curatorial y el proyecto educacional de la bienal – siempre un frente privilegiado para la relación con los públicos. Aun reconociendo la necesidad de una plataforma elaborada para los procesos pedagógicos a proponerse por la 10ª Bienal, pensamos que debería haber cierto potencial de intercambio entre los ámbitos del arte y de la educación y que esa sería una forma más efectiva de relacionarnos con dichos públicos en geral y con la comunidad local en particular.

Ha sido pensando en esta cuestión que he propuesto como uno de los conceptos organizadores de la plataforma conceptual – tanto curatorial, como pedagógica – el de *pedagogía de la memoria.* Habiendo dedicado parte considerable de mis investigaciones al fenómeno de la emergencia de la memoria como una cuestión social relevante de nuestro tiempo, la memoria asociada a la pedagogía emergía

como una proposición que permitía construir una clave interpretativa original para las exposiciones y para las obras de arte. La institución de una *pedagogía de la memoria*, de algún modo, se alejaba de las tentaciones totalizantes y del cierre de las narrativas, ya que naturalmente su efectividad se encuentra en las posibilidades de intercambio, pero también en el proceso de educarse a partir de la experiencia que es la matriz productora da memoria colectiva.

Entiendo la *pedagogía de la memoria* como un concepto que se sustenta en la validación de la experiencia de contacto con el arte como un recurso de materialización de la historicidad de los diferentes repertorios culturales. De esta manera, los procesos de percepción de la producción artística ganan un contenido pedagógico de reflexión que son transformadores y productores de nuevos sentidos, nuevas sensibilidades y nuevas afectividades. A partir de él emerge la idea de que la producción artística suscita una experiencia de alteridad en que las obras no son tratadas apenas como meros objetos, sino como "operaciones conceptuales" que instigan relaciones entre un todo y las partes, entre la visibilidad y la potencia de significación, así como con las sensibilidades afectivas que ellas pueden engendrar entre el espacio de creación de las obras y el horizonte de expectativa creado por su visibilidad. Así, el fenómeno pedagógico se ofrece como un proceso de diálogo abierto y contingente que impone una relación pluridisciplinar que transita por los ámbitos estéticos, sociales y culturales, retroalimentados por el bagaje cultural de los públicos.

De esta manera, la experiencia de contacto con la exposición se vuelve un momento de significación única y el disfrute del arte gana una vía de efectiva concretización de su potencial educativo. Las relaciones de las obras de arte en el espacio se presentan al espectador de modo dialógico considerado como emancipado.[4] Los públicos ya no considerados como desposeídos de saber acaban orientando rumbo a una comprensión de la equivalencia de las inteligencias, que naturalmente se convierten en crítica de las percepciones convencionales sobre la educación y el aprendizaje y aun sobre el arte. La postura adoptada por la exposición frente al espectador o a los públicos se encuentra en concordancia con Jacques Rancière, que afirma que la situación de exibición del arte:

> Implica una idea da comunidad como presencia para si, opuesta a la representación. Es una forma de constitución estética – de la constitución sensible – de la colectividad. [...] Comunidad como forma de ocupar un lugar y un tiempo, como el cuerpo en acto opuesto al simple aparato de las leyes, como un conjunto de percepciones, de gestos y de actitudes que pre-figuran las leyes y las instituciones políticas.[5]

Como sabemos, Rancière aborda en ese texto la relación del espectador en el

4. RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado.* São Paulo: Martins Fontes, 2012.
5. Idem, p. 126.

ámbito del teatro, pero me parece plenamente posible transmutar tales ideas para el espacio de la exposición de arte, abriendo espacio para una visión emancipada de los públicos en su relación con la producción artística. La *pedagogía de la memoria* actúa justamente como un dispositivo activador de este proceso horizontalizado y comunitario de relación con las obras de arte y de producción de las interpretaciones sobre ellas. Así, el arte pierde un aura de misticismo muchas veces impuesta a los públicos y que sirve apenas como apoyo para los valores y los intereses del mercado.

Las obras de arte acaban siendo actualizadas por el contacto con sus públicos, de la misma forma como afirmó Umberto Eco al respecto de los textos.[6] Los objetos artísticos ganan nuevos sentidos revitalizados por la interacción con los distintos repertorios culturales de los espectadores. Esta postura oportuniza una posibilidad de escape de los mecanismos de reproducción social que pueden ser producidos por los sistemas de educación y por las instituciones museológicas. Pierre Bourdieu demostró como esas instituciones, dejadas en su propio curso de acción, poseen una tendencia a reproducir los sistemas de gustos, la desigualdad social y las relaciones de fuerza ya consagrados en el medio social.[7] Para la 10ª Bienal del Mercosur, pensamos en el concepto de *pedagogía de la memoria* justamente como una posibilidad de inserir en la exposición un elemento de subversión de esas fuerzas, reforzando simbólicamente – y materialmente – el papel de los públicos como coproductores de conocimiento a partir de su encuentro con el arte.

Ello, sin dudas, ha tenido por objetivo una adecuación de la acción curatorial a un mayor tiempo apertura de las sociedades para una especie de "experimentación" y de mayor desconfianza de ellas en relación a las "verdades" difundidas a partir de los sistemas especialistas: sean ellos el arte, la ciencia, la política o la economía, por ejemplo. En la actualidad, las "verdades" expresadas por los especialistas no son más recibidas como una *verdad formular* incuestionable, pero son apreciadas como *verdades proposicionales* según el sociólogo Anthony Giddens. Es decir, la fuerza de los enunciados es provisoria y está abierta a la articulación discursiva.[8] Dicha situación conduce a una *liberación* cada vez más amplia del conocimiento especializado del ámbito de los especialistas y a una posibilidad real de reapropiación de este pensamiento de las personas que deseen apropiarse de ese conjunto de informaciones. De manera que, en la contemporaneidad, los sistemas especialistas son permeados por una situación predominante de la reflexividad social.

Ese movimiento de desconfianza en aumento frente a los sistemas de producción de conocimiento historicamente reconocidos, tales como la escuela y la universidad, por ejemplo, abre espacio para la construcción de sistemas auxiliares, alternativos y complementarios de aprendizaje que se sueltan de las ataduras tradicionales de las prácticas educacionales. En el ámbito del arte, por ejemplo, la relación mecánica

---

6. ECO, Umberto. *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
7. Ver: BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. Porto Alegre: Zouk, 2007 & BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2008.
8. BECK, Ulrich; GIDDENS, Anthony; LASH, Scott. *Modernização reflexiva: política, tradição e estética na ordem social moderna*. São Paulo: UNESP, pp. 107-113.

entre problema y solución propuesta como clave de la enseñanza escolar podría abrir espacio para una abordaje que privilegia el problema frente a las soluciones, tal como defendió Gilles Deleuze. El problema, como concepto, nos dirije hacia otro enfoque de la pedagogía:

> Todo el mundo "reconoce" de cierta manera que lo más importante son los problemas. Pero no basta reconocerlo de hecho, como si el problema fuera tan solamente un movimiento provisorio y contingente, destinado a desaparecer en la formación del saber, y que solo debiera su importancia a las condiciones empíricas negativas a las que se encuentra sometido o sujeto cognoscente; es necesario, por el contrario, llevar este descubrimiento al nivel transcendental y considerar los problemas no como "datos" (fecha), sino como "objetidades" ideales que tienen su suficiencia, que implican actos constituyentes e inversiones en sus campos simbólicos. […] El problema o el sentido es el lugar de una verdad originada y, conjuntamente, el génesis de una verdad derivada.[9]

Este proceso, al mismo tiempo en que desagua en otra forma de abordar el saber, redimensiona el estatuto de los públicos de las exposiciones de arte. Tal situación induce a tener en cuenta, también, las nuevas maneras de interacción social entre las personas a través de las redes y aun las reflexiones alternativas sobre el espacio de exhibición del arte. De esta manera, cabe a los curadores, como afirmó Néstor García Canclini: "contemplar otros modos de establecer pactos no solo de lectura, como dicen los estudios de recepción literaria, sino también de comprensión, sensibilidad y acción".[10] Esos pactos convocan a los públicos en el ejercicio de un papel de mayor protagonismo en el proceso de emergencia de los problemas y de creación de conceptos a través de la producción artística.

Ese desafio de extender los modos como una exposición puede relacionarse con sus públicos fue determinante para que uniéramos en la plataforma *Mensajes de Una Nueva América* de modo sistémico e integral el arte y la educación a través de la *pedagogía de la memoria*. La construcción rizomatica de los cuatro campos expositivos que abrigaban las siete exposiciones y las demás acciones de la Bienal señaló de antemano para una apertura de los horizontes interpretativos de la producción artística en contacto con los públicos: la jornada de la adversidad, la insurgencia de los sentidos, el desvanecimiento de los trópicos y la jornada continua significaban que cada una de las acciones propuestas para la 10ª Bienal anhelaban un diálogo harmonioso entre si y una coherencia del conjunto del proceso, pero no evidenciaban jerarquías. La inclusión de la Escuela Experimental de Curadoría en la plataforma curatorial significó una disposición de revisión

9. DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2009, p. 260.
10. CANCLINI, Néstor García. *A sociedade sem relato: antropologia e estética da iminência*. São Paulo: EDUSP, 2012, p. 216.

conceptual de las acciones y de las exposiciones en la relación directa con los públicos y en el momento exacto de la experiencia de la exposición. De la misma forma, la inclusión del programa educativo como un elemento conceptual de la plataforma curatorial también denotó un nuevo status para la pedagogía dentro del concepto curatorial.

Por lo tanto, el programa educativo *Posibilidades de lo Imposible*, propuesto por el curador educativo Cristián G. Gallegos, ha funcionado como la expresión, en términos explícitamente educativos, de los conceptos propuestos en la plataforma curatorial de la 10ª edición de la Bienal del Mercosur, traduciendo en acciones la perspectiva del diálogo y de la memoria se vuelven los elementos de fundación de su *praxis* pedagógica. El eje del programa desplazó la mediación del centro de las estrategias educacionales propuestas, llevando, a través de sus *acciones poéticas* a una relación con los públicos donde los repertorios del otro se convierten en materia prima para la construcción de experiencias significativas dentro del contexto de la 10ª Bienal.

Posibilidades de lo Imposible ha significado un paso al frente conceptual en la rica historia de valorización del arte educación dentro de la Bienal del Mercosur. Se ha vuelto casi un mantra de los escritos educativos abordar la vuelta pedagógica propuesta por Luis Camnitzer en la 6ª Bienal del Mercosur. El artista uruguayo, actuando como curador educativo, efectivamente otorgó un nuevo ímpetu para el programa educativo de la Bienal. Las bienales siguientes, con algunas alteraciones conceptuales, mantuvieron la importancia de las propuestas pedagógicas y aun presentaron innovaciones que le otorgaron aun más solidez al modelo. Este trabajo fue tan exitoso que la Bienal del Mercosur ha pasado a ser internacionalmente reconocida como una "bienal pedagógica". Efectivamente, muchísimos recursos humanos, intelectuales y materiales fueron aplicados en la construcción de un proyecto educacional que se ha consolidado como ejemplar.

Sin embargo, de acuerdo con nuestra perspectiva, aun restan algunos pasos a ser dados para que se construyera un programa educativo realmente transformador, reflexivo y emancipado. Uno de los desafios se encontraba, justamente, en la relación entre el programa y las escuelas. La Bienal del Mercosur desde sus primeras ediciones ha construido materiales educacionales con el intuito de ser distribuidos a las escuelas y auxiliar los profesores en sus visitas a la muestra con los estudiantes. También nos ha parecido siempre que debería superarse la visión de las instituciones de enseñanza como clientes de la Bienal. Por ello, para la 10ª Bienal del Mercosur, la curadoría pedagógica ha propuesto un giro en el modo como este material sería producido. De modo abierto y democrático fue constituido un Consejo Consultivo de Profesores, donde los educadores fueron citados para opinar sobre la eficacia de las propuestas anteriores y a construir colectivamente el material pedagógico da 10ª edición. La experiencia de los profesores manifestaba desde ya la efectividad emancipadora de la *pedagogía de la memoria*.

Este giro en la relación entre bienal y escuelas proporcionó otra situación

que abría la posibilidad de comprensión del arte como instrumento efectivo de aprendizaje y lectura del mundo. La presencia de la educadora catalana Glòria Jové en Porto Alegre trajo una experiencia de construcción del conocimiento y de los currículos en las escuelas por medio del arte. Así, el arte se vuelve una herramienta capaz de contribuir para la reflexión en otros campos del conocimiento viabilizando una expansión de los limites da pedagogía. Esa acción significó, de forma clara, que la Bienal del Mercosur podría actuar en su contexto no solo complementando los sistemas educacionales formales, sino también convirtiéndose en una vía para la problematización y para la renovación de las prácticas educativas en las escuelas del siglo XXI.

El papel del mediador también ha sido transformado en *Posibilidades de lo Imposible*. Los mediadores han ganado una nueva denominación más adecuada con la postura conceptual de abordaje con los públicos propuesta por la plataforma curatorial para la 10ª Bienal del Mercosur: ellos se volvieron *dialogantes*. La propia denominación de la curadoría educativa también ha sido transformada para asumir el giro conceptual, el curador siendo llamado *Dialogante – Curador del Programa Educativo.* El apodo *dialogante* permitía la desjeraquización de los procesos de traducción de los conceptos de las exposiciones y de las propias obras de arte. La interpretación pasaba a ser fruto del diálogo entre las informaciones especializadas de los *dialogantes* en contacto con los diferentes repertorios de los públicos. Una apuesta más da activación de La *pedagogía de la memoria* como instrumento de construcción compartida de conocimiento.

Las llamadas *Acciones Poéticas* que han constituido otra etapa en este proceso de relación dialógica con los públicos. La acción *Objetos Cruzados* propuso el desplazamiento de los tradicionales objetos de exhibición del arte – los cubos y las molduras – en instrumentos de creación artística por los estudiantes. Participaron de la acción 26 escuelas que intercambiaron los objetos. Cada una de ellas podría intervenir en la producción de la otra, cabiendo a los estudiantes optar por el diálogo o por borrar de la memoria de la intervención del otro grupo en los objetos.

El cierre del proceso fue una exposición en *Lugar de Acción, Documentación y Memoria* de la 10ª Bienal del Mercosur, donde el conjunto de los estudiantes fueron invitados a conocer, a partir de los registros producidos por ellos mismos, el conjunto de los trabajos realizados. Este proceso de interacción establece la posibilidad de otro abordaje de los procesos de aprendizaje, donde ellos no se perciben únicamente como situaciones de resolución de problemas, pero también como espacio de proposición de nuevos problemas.

El papel del artista en esta plataforma acaba también por ser revisado y ampliado. Los artistas fueron llamados no solamente a contribuir con sus obras para la exposición, sino también invitados a compartir con los públicos su proceso creativo y sus reflexiones sobre su producción artística. En la acción *Dentro de las posibilidades l*os artistas André Petry (Porto Alegre - Brasil, 1958) y Marcelo

Armani (Carlos Barbosa - Brasil, 1978) fueron invitados a producir obras que se instalaran en el espacio escolar e interactuaran con la comunidad. Sus obras que se quedaron en exposición en la "Escola Técnica Estadual Ernesto Dorneles" y en la “Escola Municipal de Educação Infantil Pica-pau Amarelo” permitieron un contacto directo entre la comunidad escolar y los artistas y sus obras, constituyéndose una instancia de empoderamiento real de los públicos en su relación con la producción artística. La comunicabilidad de las obras en el ambiente escolar acaba ganando una dimensión amplificada al ser sometidas al contacto permanente con la creatividad imprevisible de los estudiantes.

Los artistas también actuaron directamente en los espacios expositivos de la Bienal a través de la proposición de las clases públicas. Artistas participantes de la 10ª Bienal fueron invitados a hablar directamente para el público acerca de sus obras y de sus procesos creativos. Este proceso buscaba disminuir la distancia entre los públicos y la producción de interpretación sobre las obras de arte en exhibición. Las clases públicas lejos de replicar los métodos tradicionales de transmisión de conocimiento, se organizaban horizontalmente proporcionando un intercambio activa de impresiones entre artistay espectador sobre la producción artística. La perspectiva de los públicos, de esta forma, recibió un estatuto de relevancia en el compartir de lo sensible.[11]

La *Escuela Experimental de Curaduría*, finalmente, buscaba simbolizar dicho proceso de simbiosis entre el arte y la educación propuesto como plataforma para la relación con los públicos en la 10ª Bienal del Mercosur. A lo largo de todo el período de la exposición, fueron colocados en debate en los fóruns de la Escuela temas importantes para los debates propuestos por la plataforma *Mensajes de Una Nueva América*. La actuación de la Escuela significó colocar en revisión la plataforma curatorial en el exacto momento de su efectuación. El papel de los curadores, las exposiciones y sus conceptos, todo fue abierto para o debate con los públicos. La Escuela en su experimentación trajo hacia dentro da propia Bienal la posibilidad de testar los limites de los conceptos propuestos y de construir nuevos horizontes de interpretación para las exposiciones y para las acciones. La participación activa de los públicos se convirtió en el elemento energético de una plataforma que convocaba a la reflexión colectiva acerca de la producción artística da América Latina.

La *pedagogía de la memoria,* tal como propuesta por la plataforma curatorial de *Mensajes de Una Nueva América,* fue un instrumento de producción de nuevos cuestionamientos sobre la producción artística y una herramienta que posibilita el desarrollo de nuevos conceptos renovadores de las prácticas y de las reflexiones artísticas e educacionales que busca colaborar con el desarrollo de una relación desjerarquizada entre el espectador y la producción artística. Por lo tanto, el concepto se ha vuelto, durante la 10ª Bienal, un instrumento efectivo para la

11. RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. São Paulo: Editora 34, 2009.

aproximación e el diálogo con los públicos en busca de un sistema de producción de conocimiento compartido.

Piensar e establecer una plataforma educacional para el arte y las exposiciones, partiendo de la *pedagogía de la memoria* se presentó como una oportunidad genuina de contribuir con la propuesta defendida por Rancière – y alentada por este equipo curatorial – para la construcción de comunidades emancipadas de traductores y de contadores.

PROCURANDO LOCAIS DE FORMAÇÃO, PRÁTICA: EXPERIÊNCIA DA EDUCAÇÃO EM INSTITUIÇÕES CULTURAIS[1]

Cristián G. Gallegos

A importância da educação nas instituições culturais na América Latina aparenta ser um local nada fácil de perceber e desenvolver. Já que em geral estes espaços são concebidos como serviços de visitas às exposições ou realização de oficinas, como a única, e tal vez mais importante, função no interior da instituição cultural. Consequentemente, em muitos contextos latino-americanos sua valorização no interior da instituição, situa-se no fim do escalão ou inclusive não existe, pois muitas vezes os orçamentos dirigem-se às exposições, museografia e inclusive vigilância, não considerando equipes de trabalho preparados que possam construir experiências com os públicos assistentes, quer dizer, se dá muito mais importância ao objeto cultural que a quem trabalha com os visitantes. Outra situação existente, é que muitas vezes estas equipes são preparadas para "servir ao público", ou seja, se constroem roteiros estandares e pede-se uma memorização da informação, com o objetivo de repetir detalhadamente gerando uma sensação aos assistentes de conhecimento total por parte do guia, mediador, educador e/ou monitor que os atende. Provavelmente, seja esta a forma de abordar um trabalho de educação em algumas instituições culturais da região, o que deixa à mostra a falta de formação na área o que provoca, por um lado, compreendê-la somente como um serviço de visitas para o público e como um exercício de repetição memorizadora, baseado em monólogos construídos pelas próprias equipes carentes de informação ou em alguns casos, em persecução aos curadores das exposições. Em consequência, a partir de estas características, a falta de formação especializada faz com que não

1. Parte do texto foi incluído no artigo *Diálogos sobre educación museal, el lugar de la práctica y la experiencia (una crónica regional)*, publicado pela primeira vez na revista Humboldt digital em http://www.goethe.de por encomenda de Goethe-Institut Santiago-Chile, fevereiro de 2015. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

exista uma valorização do trabalho de educação formalmente[2] em espaços culturais, deixando as práticas e experiências limitadas, que na sua repetição não fazem nada além de aprofundar o ato.

Assim, a formação acadêmica da área no contexto da América Latina, lamentavelmente não é recorrente, já que assim como existe falta de valorização da educação no interior das instituições culturais, existe a nível universitário uma maior realização de cursos, diplomados ou mestrados em museografia, gestão cultural, produção ou montagem de exposições, que uma especialização em mediação artística ou cultural, educação em instituições culturais ou pedagogia de museus, o qual não deixa de ser característico da região, já que aparentemente o trabalhar com os públicos que acessam às instituições culturais não é um foco de interesse.

Mas esta realidade, paulatinamente, está mudando.

Um exemplo recente desta mudança que vem se desenvolvendo, foi a de um grupo de curadores/as, educadores/as, diretores/as e acadêmicos/as ligados a museus e instituições universitárias procedentes de sete países na América Latina os quais conformaram a *Rede Pedagogia de Museus (RED)*, constroem e apresentam o *Manifesto da Paz.* Seu objetivo foi declarar abertamente como um gesto fundacional, político e simbólico, a importância da educação em museus ou instituições culturais para fins. Naquele documento, recolhem-se interesses comuns que permitem mostrar os diversos contextos de trabalho existentes nos museus da região e ver como as pessoas que desenvolvem programas de educação no interior destas instituições, potencializam no seu exercício aqueles interesses "(…) Os museus são espaços educativos que oferecem vantagens para o trabalho integrado com outros campos do saber (…) Tem sido a *práxis* o meio mais procurado para o fazer educativo em espaços culturais na nossa região."[3] Sob estas considerações e conhecendo a carência de espaços acadêmicos de formação para a área na América Latina, se reconhece no manifesto ao museu como um lugar educativo multidisciplinar e, na práxis, o principal método de formação gestado em processos constantes de trabalho, acompanhado da pesquisa e criatividade como ferramentas que fortalecem os diversos exercícios educativos.

A RED através do manifesto, confirma a importância de ações pedagógicas em instituições culturais, que foram realizadas sistematicamente durante os anos 2011-2013, e processos aonde se identifica a relevância do trabalho colaborativo e a necessidade de fortalecimento permanente, os quais irão gerando mudanças na percepção da missão educativa primeiro no interior da instituição cultural e após através dos públicos que acessam a estes espaços. Estes processos surgem a partir

---

2. Mª Inmaculada Pastor Homs, em "*Pedagogía museística, nuevas perspectivas y tendencias actuales*" (2011), a define como *"todo processo educativo diferenciado de outros processos, organizado, sistemático, planejado especificamente em função de objetivos educativos determinados, levado a cabo por grupos, pessoas ou entidades identificáveis e reconhecidos, que não forme parte integrante do sistema educativo legalmente estabelecido e que, ainda que esteja de alguma forma relacionado com ele, não outorgue diretamente nenhum de seus grados ou titulações"*

3. Lido publicamente na sexta 25 de outubro de 2013, na Prefeitura da cidade de La Paz, Bolívia, no marco do III Encuentro de Pedagogia de Museus organizado pelo Goethe-Institut daquele país. Para ver manifesto e conhecer a *RED,* visite a página da web: http://www.pedagogiademuseus.org/. Acesso em 14 de janeiro de 2016.

do programa regional *Pedagogia de Museus*, impulsionado pelo Goethe-Institut, onde buscou fortalecer profissionais da educação em museus, gerando instâncias de troca, debate e formação na região. Seu início foi trazer especialistas alemães em pedagogia de museus, para realizar conferências e oficinas nos países participantes. Logo, outorgam becas a profissionais latino americanos para conhecer experiências em museus e instituições especializadas de Berlin, Köln, Düsseldorf e Bonn, mantendo entrevistas com pedagogos em museus para conhecer em terreno metodologias e processos na construção de programas para os públicos, conforme o perfil da instituição. O objetivo que se procurou nesta primeira etapa do programa, foi através da experiência concreta desde um outro lugar, identificar as fortalezas e gerar novos impulsos metodológicos a partir do contexto latino americano, para trabalhar com isso na formação para profissionais da área e trocas entre países participantes.

Na segunda etapa, a partir da identificação em cada lugar das necessidades do contexto, se constroem alianças estratégicas com universidades[4] para a realização de cursos de formação seja presencial ou à distância. Outra iniciativa importante, foi a elaboração de *Estágios em áreas de educação em museus latino-americanos*, o que se constitui como um fato inédito na região pela convocatória, a qual foi aberta e sem restrição de idade para participar, mas ao mesmo tempo o instaurar uma residência que permitisse colocar o foco de análise específico na *práxis* da educação em museus ou instituições culturais. As bases solicitaram aos interessados construir a partir de quatro eixos que foram acessibilidade, transformação social, educação e novos meios, e outros (relacionáveis com as peças da coleção do Museu) um projeto de educação para uma instituição específica[5] que tinha para seu desenvolvimento um mês. Os resultados do estágio, foram um acerto, já que permitiram identificar a necessidade de gerar espaços de troca (inexistentes nessa área a nível regional), os que a sua vez potenciaram ou construíram outra relação da instituição cultural com seus públicos, sendo um trabalho de reciprocidade para o qual tinha sido projetado o estágio.

Finalmente, um aspecto necessário para poder planejar e avaliar o processo do programa, a partir das atividades realizadas em cada país, se gera durante os três anos encontros regionais com reuniões de trabalho e conferências abertas, cuja proposta foi ir gestando atividades que permitiam obter maiores ferramentas e metodologias acordes às distintas realidades da América Latina e que por sua vez, deixam como eixo da discussão o rol da educação no museu ou instituições culturais.

No caso do Chile, o foco do programa regional impulsionado pelo Goethe-Institut foi o intercambio e formação a partir de um espaço no acadêmico. É necessário identificar neste ponto do texto, as particularidades do contexto da

4. Alguns participantes foram da Universidade Nacional de Córdoba, Argentina, Universidade Maior de San Andrés, La Paz, Bolivia, Pontificia Universidade Católica do Peru e da Universidade da República do Uruguai.
5. As cinco instituições participantes foram: Museu de Arte Contemporânea de Santiago, Chile, Museu Nacional da Colômbia, em Bogotá, Museu de Antioquia, em Medellín, Colombia, Museu Emilio Caraffa, em Córdoba, Argentina, Museu Larco em Lima, Peru.

educação em museus no país. O início não deixa de ser anedótico e azarento, pois finalmente o trabalho de educação em museus, surge a partir de um interesse científico, isto é, como uma consequência de outro interesse.

Em 1968, Germán Pequeño, ajudante de Ictiologia na seção Hidrobiologia do Museu Nacional Histórico Natural (MNHN), retorna ao Chile de uma residência no Instituto Real de Ciências Naturais de Bélgica.[6] Aquele estágio foi gestado e orientado pela diretora do MNHN Dra. Grete Mostny que solicita ao funcionário, investigar algumas matérias sobre à conservação de material biológico com a ideia de atualizar o museu nessa área, mas também, compenetrar-se com métodos modernos de museologia no terreno das ciências naturais. Na viagem conheceu uma área do museu que o impactou pela sua projeção:

> Na metade da minha estadia, o Dr. De Brouwère me levou ao Serviço de Educação do Instituto e me explicou que realizavam atividades extraescolares para divulgar a ciência entre os jovens estudantes e estimular as incipientes vocações nessa área. Para mim foi toda uma revelação pois nenhum Museu no Chile tinha tais atividades.[7]

Este encontro impulsiona uma inquietude direta sobre o trabalho em educação dos museus pelas possibilidades de ampliar e gerar acesso a estudantes, neste caso com a ciência. Ao seu retorno não comenta sobre esta parte da residência, já que finalmente não estava dentro dos objetivos fixados, no entanto posteriormente vê aparecer uma oportunidade para articular esta ideia que conheceu na Bélgica

> Na seção Hidrobiologia eu tinha aos meus cuidados, entre outras tarefas, uns aquários. Um dia, vários meninos, de entre 9 e 12 anos, começaram a bater os vidros de maneira barulhenta. Saí do salão e lhes expliquei que isso era ruim para os peixes e outros animaizinhos que moravam na água. Os estudantes mostraram seu desconforto, mas compreenderam minhas palavras. Perguntei-lhes: Não tem outra coisa para fazer, às dez da manhã, num dia de semana? Eles responderam que não; que quando não tinham aulas iam para a *Quinta Normal* e ao Museu.[8]

Este encontro fortuito, incentiva ao funcionário a realizar um recorrido pela sala e, inclusive, fazê-los ingressar ao seu laboratório. Em dias posteriores, isto se transforma em uma rotina para os estudantes e em uma labor adicional para Germán Pequeño, onde os interessados convidam os outros e se estabelece a ideia, com diversas dificuldades, já que o perambular organizado de estudantes no

---

6. Especificamente é o *Museum Royal Belgian Institute of Natural Sciences*, para conhecer seu trabalho visitar https://www.naturalsciences.be. Acesso: 15 janeiro de 2016.
7. Villalba Sabater, Albina (2011). *Memoria 40 años Feria Científica Nacional Juvenil, Museu Nacional de Historia Natural*. Revista publicada pelo Museu Nacional de História Natural, Santiago, Chile,10.
8. Ibid, p. 11.

museu não era uma consideração nesses anos pela instituição. Mas por um apoio do Ministério da Educação e o reconhecimento da direção do MNHN, se gesta e estabelece a iniciativa, que ainda derivada da ideia de clube científico e com isso se inicia posteriormente a feira científica juvenil, a oportunidade de gerar uma área com estas características em um museu de Chile se reflexa nesta iniciativa "A ideia começou a disseminar-se pelos corredores do Ministério da Educação, onde não havia nenhuma atividade denominada Educação Científica Extraescolar. Há pouco tempo, soube que se havia criado um Departamento com esse nome."[9]

De alguma forma, estas características, de origem aleatória, marcam o desenvolvimento das áreas da educação no país através do tempo, no entanto existem encontros e iniciativas históricas que forjaram espaços de debate importantes como a *Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972,*[10] organizada pela UNESCO e ICOM, que foi realizada entre 20 e 31 de maio daquele ano, no prédio conhecido como a *Unctad III* (atualmente é o Centro Cultural Gabriela Mistral GAM). As conferências e os resultados da mesa, em termos gerais desenvolvem uma análise, reflexão e crítica sobre o papel e importância social dos museus, sua relação com o mundo rural e os territórios, a educação permanente, entre outros. Na sua carta de resolução, a mesa recomenda que "o museu intensifique o papel que lhe corresponde como 'inmejorable' fator para a educação permanente da comunidade em geral (…)".[11] Entre alguns pontos se destacam, a necessidade de incorporar serviços de educação aos museus que não possuam, proporcionando seus devidos recursos para o funcionamento, como também, a inclusão na política educativa nacional, serviços que ofereçam com regularidade à cidadania os museus.

Lamentavelmente, seu importante aporte sofreu a falta de circulação e visibilidade devido ao contexto de ditaduras existentes na América Latina, que no caso de Chile se inicia em 1973 e durou 17 anos. Neste período obscuro do país, a Direção de Bibliotecas, Arquivos e Museus (DIBAM) em 1984, cria a Área Educação da Subdiretoria de Museus, que vem de alguma forma considerar alguns planos surgidos na *Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972*, já que é a entidade do estado que com profissionais de experiência prática e cursos da área a nível internacional, organiza os lineamentos da educação nos museus pertencentes à DIBAM, estruturando metodologias, conceitualizando qual á a ação educativa dos museus, identificando seus requerimentos para ser implementados, entre outros, onde se define como *um centro produtor, renovador de ideias e líneas de ação a implementar nesta área nos museus*,[12] é por isso que entre seus labores encontra-se

---

9. Ibid., p. 14.

10. Em 2012, 40 anos depois, graças à recopilação e pesquisa liderada por profissionais do Programa Ibermuseus, o Movimento Internacional por uma Nova Museologia e a Subdireção Nacional de Museus do Chile, são reunidos os documentos e deliberações da mesa em 2 volumes, disponíveis online: Volume 1 http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf e Volume 2 http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_II.pdf. Acesso: 15 de janeiro de 2016.

11. Carta completa disponível no portal web http://www.ibermuseus.org. Acesso em 15 de janeiro de 2016.

12. Esta informação foi obtida em entrevista com Cecilia Infante, encarregada da Área Educação de la Subdirección de Museus da Dibam el 08/06/2015. Santiago, Chile.

a formulação e distribuição de materiais didáticos, salas interativas, museografia didática, capacitação das pessoas responsáveis pela área nos museus, entre outros, para com isto destacar a importância da educação nos museus.

Desde os anos 90, com a volta da democracia ao país, as áreas da educação nos museus e instituições culturais foram integrando-se sistematicamente, sendo basicamente seu foco de ação das escolas na realização de visitas às exposições e as oficinas durante os fins de semana ou em férias inverno/verão. Metodologicamente, em termos estruturais e de equipe, se atuava com a ideia de roteiros a memorizar sem um perfil específico que fosse, por exemplo, representativo da instituição. À escassez orçamentária, se aplicou à ideia de voluntariado organizado que atendia o público visitante, fazendo diversas funções e em termos estruturais, em muitos casos não contavam com espaços adequados para oficina so inclusive a recepção de um marco maior de público. A improvisação, o instinto e a vontade de ir experimentado a partir da "prova e erro", foi forjando experiências que começaram a construir uma diversidade de práxis, que acompanhadas com cursos ministrados, foi um impulso necessário para começar a estabelecer maior comunicação e visibilidade com os públicos, especificamente com os professores. Luis Hernán Errázuriz no seu livro *Historia de un área marginal, La enseñanza artística en Chile 1797 – 1993,*[13] identifica como novas tendências, instituições culturais como Balmaceda 1215 e Artequín (Santiago) que colaboram com a educação artística fora de aula, a partir de sua programação e metodologia de trabalho.

Avançando no tempo (e sem ânimo de se fazer uma recopilação histórica), já ingressado na primeira década de 2000, os museus e instituições culturais, decididamente começam a estruturar seu trabalho em educação e/ou mediação a partir de enfoques relacionados com suas características institucionais. Profissionais com estudos ou residências fora do país, as possibilidades de viagens para conhecer diversas realidades na Europa ou nos Estados Unidos, nutrem diretamente o que poderíamos chamar uma "crescente cena", na área de educação em museus.

Se fosse necessário identificar um ano chave nesta primeira década do século XXI, o 2005 é importante pela quantidade de instituições e iniciativas que de alguma forma marcam esta ideia de "crecente cena". Neste ano inicia o programa *Educação através da Arte* da Fundación Telefónica que tendo como eixo a educação artística e a mediação cultural, aportam ao desenvolvimento da área na educação formal e não formal, a partir da programação existente em sua Sala de Arte.[14] O Museo Nacional de Bellas Artes, que já havia formado a equipe de educação na década passada, inicia o Seminário para docentes (atualmente leva 10 edições), que foi planejado como um espaço de aproximação delas e os professores com as artes visuais, a construção de redes, desenvolvimento de debates e o como aceder a um trabalho com a coleção do museu. O Museu de Arte Contemporâneo (MAC),

13. Ediciones Universidad Católica de Chile. 1994. Santiago, Chile.
14. Atualmente, Espacio Fundación Telefónica.

em função da necessidade de aproximar-se a um público não especializado a arte contemporânea, conforma uma equipe de guias para a exposição *Contrabandistas de imágenes, selección de la 25ª Bienal de São Paulo*, três anos depois graças a este esforço inicial, se estrutura a Unidade de Educação. Finalmente, como um marco relevante que reforça a importância da educação nos museus ou instituições culturais, integrando experiências, práxis e trocas, é o congresso de *Educação, Museos y Patrimonio* onde 2005 se realiza a primeira versão no Museo Histórico y Militar de Chile, organizado devido ao esforço e interesse de educadores pertencentes a museus de Santiago. Atualmente, tem se realizado seis congressos, organizados por CECA Chile, ICOM – Chile e a DIBAM.

Conforme o comentado no parágrafo anterior, e fatos relevantes durante anos posteriores, gestaram uma importante diversidade de práticas em educação em museus, ingressando ações de arte-educação e mediação cultural. O contexto de reflexão paulatinamente se expandiu para outras regiões. Nos últimos anos desde o Conselho Nacional da Cultura e as Artes (organismo do estado encarregado de implementar as políticas públicas para o desenvolvimento cultural), gerou fundos de apoio para que iniciativas de museus, centros culturais públicos ou privados, e inclusive pessoas físicas, possam desenvolver programas ou projetos que consideram em algum espaço para a educação ou formação de públicos, possam acessar a financiamento para o desenvolvimento de projetos, etc.

Considerando este contexto – a educação no Chile assume um papel cada vez mais preponderante, especialmente para as instituições culturais – foi pertinente perguntar: em que parte do processo está a educação em museus?

A partir desta pergunta, em 2012 a Unidade de Educação do Museu de Arte Contemporáneo, sendo parte do programa regional de Pedagogia de Museus, comentado em páginas anteriores e considerando o foco escolhido que foi troca e formação a partir de um espaço não acadêmico, propõe a construção de um seminário que fosse uma plataforma de intercâmbio para os profissionais de museus que trabalhem em áreas de educação, um espaço que permitisse conhecer e ao mesmo tempo, adquirir ferramentas que aportassem ao processo de formação e reflexão neste campo, assim surge o seminário *Diálogos sobre educação museal*.[15]

O seminário foi construído baseado no diálogo como canalizador de experiências entre assistentes e convidados, onde se buscou conhecer a *práxis* de profissionais na educação em museus da América Latina e Europa, que abordaram a partir de linhas temáticas propostas em cada seminário. Esta forma de trabalho almejava que os convidados partilhassem resultados e experiências através de conferências, vídeo conferências e/ou workshops com os assistentes,

15. Fruto de uma aliança entre o MAC e Goethe-Institut Santiago, no marco da RED, foi organizado pela Unidade de Educação em colaboração com Anilla Cultural MAC, que faz parte da rede iberoamericana Anilla Cultural Latinoamérica-Europa, rede de cocriação, colaboração e participação no campo da ação cultural contemporânea a partir do uso intensivo das Tecnologias da Informação e Comunicação e Internet de segunda geração. Gracias a esta colaboração, se realizam conexões com especialistas de diversas latitudes e a sua vez, membros da RED podiam seguir o seminário em seus respectivos países, gerando perguntas através do canal web com que conta Anilla Cultural MAC.

afastados de um espaço rígido de formação, em um lugar de reflexão e análise surgido a partir de diversas práticas educativas realizadas, as que foram expostas e dialogadas em três versões consecutivas.

Na primeira versão, o trabalho centrou-se na construção dos programas educativos, considerando distintas metodologias para seu desenvolvimento e analisando as possibilidades que tem com os distintos públicos para os que se constrói. O propósito foi gerar espaços de intercâmbio, análise e diálogo sobre às diversas formas de abordar a construção de programas educativos. A partir de experiências específicas apresentadas por três invitadas internacionais, se reflexiona sobre como incluir por exemplo, a missão/visão institucional desde o ponto de vista educativo, o desenvolvimento de dinâmicas de trabalho e as didáticas mais adequadas segundo distintas atividades.

A segunda edição do seminário, é a partir de alguns referentes relacionados com as curadorias educativas ou pedagógicas, sendo uma prática que possui antecedentes recentes no Chile,[16] existem distintos enfoques que se desenvolvem em alguns contextos artísticos no Brasil, Argentina ou México. Sua *práxis* baseia-se na construção de processos criativos-educativos com os públicos, integrar espaços de trabalho com a curadoria geral, produzir ações pedagógicas com os artistas e inclusive propor alguns que potencializem o marco curatorial, trabalhar a partir da arte como um construtor de instâncias para conhecer-apreender, buscando a produção de experiências significativas para os diversos públicos que visitam a exposição. Uma descrição geral do trabalho de um curador que trabalha com a educação em contextos de exposições, é a que apresenta a historiadora da arte mexicana Nuria Sadurni Rodríguez em seu texto *Curadorias educativas: democratizar o espaço ou exercer o poder?,*[17] onde comenta que:

> O Curador educativo ou pedagógico, em teoria, é um pensador, conhece a obra que irá se expor e se diferencia de um curador tradicional porque pensa nos destinatários; quer gerar conexões experimentais, teorizar a educação e exposições através da prática reflexiva; tenta abrir espaços de discussão sobre a exposição e as obras; observa a aprendizagem que se leva a cabo nas exposições e o vê como um assunto de debate. O trabalho mais importante de um curador pedagógico é ter a capacidade de gerar projetos que possam ser concebidos como laboratórios de ideias interdisciplinares, que levam em conta os públicos e promovem sua participação.

Uma das convidadas do seminário, Olga Escobar, ex-diretora de públicos do Museu de Antioquia (Medellín), propõe com suas experiências que a partir de

16. A Unidade de Educação do MAC, desde 2009 tem realizado exercícios com estas características, mas em 2013 constitui especificamente uma curadoria educativa chamada *Conexiones móviles* ("Conexões móveis"), para a exposição *Isto não é um museu, artefatos móveis à espreita,* do curador espanhol Martí Perán. Após 2014, realiza *O Poder da Gente*, no marco da exposição *Futebol – O jogo só acaba quando termina,* curada por Alfons Hug e *Apresentação/Representação,* do curador alemão Thomas Weski.
17. *Nierika - Revista de Estudios de Arte*, N. 6. – ano 3 (jul-dic 2014), 35-48.

um trabalho dialógico com os distintos atores no interior do museu (em especial o curador geral e museógrafos), a curadoria educativa pode ser concertada e ser central no núcleo expositivo, já que finalmente se deve levar em consideração quais serão os públicos que visitam a exibição. Um outro olhar é o que apresenta Peter Schüller, Colaborador Científico do departamento de educação em Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, K20 GRABBEPLATZ em Düsseldorf, quando questiona que os museus deveriam ter uma visão mais democrática da participação do público, os chama a deixar as velhas práticas de construção de exposições como monopolizadores de conhecimentos e envolver as pessoas, isto é, um modelo de estruturas "integradas e integrantes" onde os educadores deveriam exercer seu papel de expertos no interior da instituição e ser advogados dos visitantes.

Diálogos sobre educação museal na sua última versão de 2014, ampliou-se em términos de assistentes integrando docentes da educação fundamental e média, considerando seu aporte, impacto e chegada a diversos setores da comunidade. Mas também entendendo a necessidade de construir pontes de diálogo e colaboração, visando a construção de projetos experimentais, que tenham como espaço de trabalho o museu e a escola. Como eixo estratégico de trabalho o seminário chamou-se *Recursos educativos contemporáneos*. A ideia central foi apresentar o museu como uma ferramenta pedagógica contemporânea, onde os especialistas convidados junto aos participantes, estabeleceram reflexões sobre a produção de recursos educativos em museus, entendendo-as como redes que se expandem em direção ao currículo de educação artística, como também, entender o museu como lugar de trabalho colaborativo entre artistas, curadores, professores e estudantes.

Diferentemente de anos anteriores, na terceira edição do encontro colocou-se maior ênfase na *práxis* no interior do museu, com o objetivo de construir experiências educativas através de oficinas experimentais e conferências, que irão providenciar ferramentas para incentivar a reflexão, a participação no museu como outro lugar para educar e sendo assim, estabelecer colaborações que ampliem as possibilidades educativas potencializando a criatividade no trabalho de aula por parte dos docentes e a versatilidade educativa-cultural do museu para a totalidade dos participantes.

O resultado dos três seminários permite resgatar principalmente três reflexões que acredito sejam centrais à hora de projetar futuros encontros, primeiro a importância de gerar espaços de troca e aprendizagem, mas também da prática e a experiência, entendendo-as como parte da formação necessária para os profissionais que trabalham na educação nos museus. Mesmo assim, se faz necessário entender quais são estes lugares aonde foram e como aportam na construção de conhecimento, não sendo necessariamente uma instituição de educação superior, se não melhor dizendo, o lugar da *práxis*. Assim, após conhecer diversas práticas que tem se desenvolvido em contextos geográficos, políticos y culturais diversos, é preciso compreender que o papel do educador, o mediador no interior dos museus e instituições culturais, já não pode ser passivo ou complacente, se não

mediadora e/ou protagonista ativa com todos os agentes existentes na instituição, a construção de diversas pontes de comunicação com os públicos que trabalha. Finalmente, construir políticas de trabalho onde estes espaços sejam instituições que contribuam para a participação cidadã na cultura e a educação como direito público – mas também como um dever cívico –, isto é: "os museus passam de ser transmissores unilaterais de conhecimento a construtores de novas narrativas, produzidas tanto pelas equipes de cada museu como pelos visitantes."[18]

18. Alderoqui, Silvia. Pedersoli, Constanza. *La educação en los museus. De los objetos a los visitantes*. Paidós, Buenos Aires, 2011, 59.

BUSCANDO LUGARES DE FORMACIÓN, PRÁCTICA: EXPERIENCIA DE LA EDUCACIÓN EN INSTITUCIONES CULTURALES[1]

Cristián G. Gallegos

La importancia de la educación en las instituciones culturales en América Latina, parece ser un lugar nada fácil de percibir y desarrollar. Ya que la generalidad de estos espacios, son concebidos como servicios de visitas a las exposiciones o realización de talleres, como únicos y quizás más importantes funciones al interior de la institución cultural. Por consecuencia, en muchos contextos latinoamericanos su valorización al interior de la institución, se sitúa al final del escalafón o incluso no existe, ya que muchas veces los presupuestos se dirigen a las exposiciones, museografía e incluso vigilancia, no considerando equipos de trabajos preparados que puedan construir experiencias con los públicos asistentes, es decir, se da mucha más importancia al objeto cultural que a quién trabaja con los visitantes. Otra circunstancia existente, es que muchas veces se prepara a esos equipos para "servir al público", o sea, se construyen guiones estandarizados y se les solicita una memorización de la información, con el objetivo de repetir detalladamente generando una sensación al asistente, de conocimiento total por parte del guía, mediador, educador y/o monitor que los atiende. Quizás, sea esa forma de abordar un trabajo de educación en algunas instituciones culturales de la región, la que deja al desvelo la falta de formación del área la cual hace por una parte, comprenderla solamente como un servicio de visitas para el público y como un ejercicio de repetición memorística, a base de monólogos el cual es construido por los propios equipos carentes de información o en algunos casos, en persecución a los curadores de las exposiciones. En consecuencia a partir de estas características, la falta de formación especializada

1. Parte del texto, se incluyo en el artículo *Diálogos sobre educación museal, el lugar de la práctica y la experiencia (una crónica regional)*, publicado por primera vez en la revista Humboldt digital en http://www.goethe.de por encargo de Goethe-Institut Santiago-Chile, febrero de 2015. Acceso en 14 de enero de 2016.

hace que no exista una valorización al trabajo de educación no formal[2] en espacios culturales, dejando practicas y experiencias limitadas, que en su reiteración no hacen nada más que profundizar el acto.

Ahora, la formación académica del área en el contexto de América Latina, lamentablemente no es recurrente, ya que al igual que la falta de valorización de la educación al interior de las instituciones culturales, existe a nivel de universidades una mayor realización de cursos, diplomados o magister en museografía, gestión cultural, producción o montaje de exposiciones, que una especialización en mediación artística o cultural, educación en instituciones culturales o pedagogía de museos, lo cual no deja de ser característico de la región, ya que al parecer el trabajar con los públicos que acceden a las instituciones culturales, no fuese un foco de interés.

Pero esta realidad paulatinamente está cambiando.

Un ejemplo reciente de este cambio que se viene gestando, fue la de un grupo de curadores/as, educadores/as, directores/as y académicos/as de ligados a museos e instituciones universitarias procedentes de siete países en Latinoamérica los cuales conformaron la *Red Pedagogía de Museos (RED)*, construyen y leen el *Manifiesto de La Paz.* Su objetivo fue declarar abiertamente como un gesto fundacional, político y simbólico, la importancia de la educación en museos o instituciones culturales a fines. En aquel documento, se recogen ciertos intereses comunes que permiten mostrar los diversos contextos de trabajo existentes en los museos de la región y ver como las personas que desarrollan programas de educación al interior de estas instituciones, potencian en su ejercicio aquellos intereses "(…)Los museos son espacios educativos, que ofrecen ventajas para el trabajo integrado con otros campos del saber (…) Ha sido la praxis el medio más acudido para el hacer educativo en espacios culturales en nuestra región."[3] Bajo estas consideraciones y conociendo la carencia de espacios académicos en América Latina de formación para el área, se reconoce en el manifiesto al museo como un lugar educativo multidisciplinario y en la praxis el principal método de formación gestado en constantes procesos de trabajo, acompañado de la investigación y creatividad como herramientas que fortalecen los distintos ejercicios educativos.

La RED a través del manifiesto, reafirma la importancia de acciones pedagógicas en instituciones culturales, las que fueron realizadas sistemáticamente durante los años 2011-2013, en procesos donde se identifica la relevancia del trabajo colaborativo y la necesidad de fortalecimiento sostenido los cuales vayan generando cambios en la percepción de la misión educativa primero al interior de

---

2. Mª Inmaculada Pastor Homs, en *Pedagogía museística, nuevas perspectivas y tendencias actuales* (2011), la define como "*todo proceso educativo diferenciado de otros procesos, organizado, sistemático, planificado específicamente en función de objetivos educativos determinados, llevado a cabo por grupos, personas o entidades identificables y reconocidos, que no forme parte integrante del sistema educativo legalmente establecido y que, aunque esté de algún modo relacionado con él, no otorgue directamente ninguno de sus grados o titulaciones*."

3. Leído públicamente el viernes 25 de octubre de 2013, en la Alcaldía de la ciudad de La Paz, Bolivia, en el marco del III Encuentro de Pedagogía de Museos organizado por Goethe-Institut de aquel país. Para ver manifiesto y conocer la *RED* visitar sitio web: http://www.pedagogiademuseos.org/. Acceso en 14 de enero de 2016.

la institución cultural y luego a través de los públicos que acceden a estos espacios. Estos procesos surgen a partir del programa regional *Pedagogía de Museos*, impulsado por el Goethe-Institut, donde buscó fortalecer a profesionales de la educación en museos, generando instancias de intercambio, debate y formación en la región. Sus inicios fue traer especialistas alemanes en pedagogía de museos, para realizar conferencias y talleres en los países participantes. Luego becan a profesionales latinoamericanos para conocer experiencias en museos e instituciones especializadas de Berlin, Köln, Düsseldorf y Bonn, sosteniendo entrevistas con pedagogos en museos para conocer en terreno metodologías y procesos en la construcción de programas para los públicos, según perfil de la institución. El objetivo que se busco en esta primera etapa del programa, fue a través de la experiencia concreta desde otro lugar, identificar las fortalezas y generar nuevos impulsos metodológicos a partir del contexto latinoamericano, para con eso trabajar en la formación para profesionales del área e intercambios entre países participantes.

En la segunda etapa, a partir de identificar en cada lugar las necesidades del contexto, se construyen alianzas estratégicas con universidades[4] para la realización de cursos de formación ya sea presenciales o a distancia. Otra iniciativa importante, fue la elaboración de *Pasantías en áreas de educación en museos Latinoamericanos*, el que se constituye como un hecho inédito en la región por la convocatoria, la cual fue abierta y sin restricción de edad para participar, pero a su vez el instaurar una residencia que permitiera poner el foco de análisis específico en la *praxis* de la educación en museos o instituciones culturales. Las bases solicitaron a los interesados construir a partir de cuatro ejes que fueron accesibilidad, transformación social, educación y nuevos medios, y otros (relacionables con las piezas de la colección del Museo) un proyecto de educación para una institución específica[5] que tenía para su desarrollo un mes. Los resultados de la pasantía, fueron un acierto, ya que permitieron identificar la necesidad de generar espacios de intercambio (inexistentes en esa área a nivel regional), los que a su vez potenciaran o construyeran otra relación de la institución cultural con sus públicos, siendo un trabajo de reciprocidad para el cual se había proyectado la pasantía.

Finalmente, un aspecto necesario para poder planificar y evaluar el proceso del programa, a partir de las actividades realizadas en cada país, se genera durante los tres años encuentros regionales con reuniones de trabajo y conferencias abiertas, cuya propuesta fue ir gestando actividades que permitían obtener mayores herramientas y metodologías acordes a las distintas realidades de Latinoamérica y que a su vez, dejan como eje de la discusión el rol de la educación en el museo o instituciones culturales.

En el caso de Chile, el foco del programa regional impulsado por el

4. Algunas participantes fueron la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia, Pontificia Universidad Católica del Perú y la Universidad de la República en Uruguay.

5. Las cinco instituciones participantes fueron: El Museo de Arte Contemporáneo de Santiago, Chile, Museo Nacional de Colombia en Bogotá, El Museo de Antioquia en Medellín, Colombia, Museo Emilio Caraffa en Córdoba, Argentina, El Museo Larco en Lima, Perú.

Goethe-Institut fue el intercambio y formación a partir de un espacio no académico. Es necesario identificar en este punto del texto, las particularidades del contexto de la educación en museos en el país. El comienzo no deja de ser anecdótico y azaroso, ya que finalmente el trabajo de educación en museos, surge a partir de un interés científico, es decir como una consecuencia de otro interés.

En 1968, Germán Pequeño ayudante de Ictiología en la sección Hidrobiología del Museo Nacional Histórico Natural (MNHN), retorna a Chile de una residencia en el Instituto Real de Ciencias Naturales de Bélgica.[6] Aquella pasantía fue gestionada y orientada por la directora del MNHN Dra. Grete Mostny que solicita al funcionario, investigar algunas materias en cuanto a la conservación de material biológico con la idea de actualizar al museo en esa área, pero también, compenetrase con métodos modernos de museología en el terreno de las ciencias naturales. En el viaje conoció un área del museo que lo impacto por su proyección

> En la mitad de mi estadía, el Dr. De Brouwère me llevó al Servicio de Educación del Instituto y me explicó que realizaban actividades extra-escolares para divulgar la ciencia entre los jóvenes estudiantes y estimular las incipientes vocaciones en esa área. Para mí fue toda una revelación, pues ningún Museo en Chile tenía tales actividades.[7]

Este encuentro gatilla una inquietud directa sobre el trabajo en educación de los museos, por las posibilidades de ampliar y generar acceso a estudiantes, en este caso con la ciencia. En su retorno no comenta sobre esta parte de la residencia, ya que finalmente no estaba dentro de los objetivos fijados, sin embargo posteriormente ve reflejada una oportunidad para articular esta idea que conoce en Bélgica

> En la sección Hidrobiología yo tenía a mi cargo, entre otras tareas, unos acuarios. Un día, varios chicos, de entre 9 y 12 años, empezaron a golpear los vidrios de manera bulliciosa. Salí al salón y les expliqué que eso era malo para los peces y otros animalitos que vivían en el agua. Los estudiantes se mostraron retraídos, pero comprendieron mis palabras. Les pregunté: ¿No tienen otra cosa que hacer, a las diez de la mañana, en un día de semana? Me dijeron que no; que cuando no tenían clases se iban a la Quinta Normal y al Museo.[8]

Este encuentro fortuito, incentiva al funcionario a realizar un recorrido por la sala e incluso hacerlos ingresar a su laboratorio. En días posteriores, esto se transforma en una rutina para los estudiantes y en una labor adicional para Germán

6. Específicamente es el *Museum Royal Belgian Institute of Natural Sciences*, para conocer su trabajo visitar https://www.naturalsciences.be. Acceso: 15 enero de 2016.
7. Villalba Sabater, Albina. (2011) *Memoria 40 años Feria Científica Nacional Juvenil, Museo Nacional de Historia Natural*. Revista publicada por el Museo Nacional de Historia Natural, Santiago, Chile, 10.
8. Ibid., p.11.

Pequeño, donde los interesados van invitando a otros y se establece la idea con diversas dificultades, ya que el deambular organizado de estudiantes en el museo no era una consideración en esos años por la institución. Pero por un apoyo del Ministerio de Educación y el reconocimiento de la dirección del MNHN, se gesta y establece la iniciativa, que si bien deriva a la idea de club científico y con eso se inicia posteriormente la feria científica juvenil, la oportunidad de generar un área de estas características en un museo de Chile se refleja en esta iniciativa "La idea empezó a diseminarse por los pasillos del Ministerio de Educación, donde no había ninguna actividad denominada Educación Científica Extra-Escolar. Al poco tiempo, supe que se había creado un Departamento con ese nombre."[9]

De alguna forma estas características de origen azaroso, marcan el desarrollo de las áreas de educación en el país a través de los años, no obstante existen encuentros e iniciativas históricas que forjaron espacios de debate importantes como la *Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972,*[10] organizada por la UNESCO e ICOM, fue realizado entre el 20 y 31 de mayo de aquel año, en el edificio conocido como la *Unctad III* (actualmente es el Centro Cultural Gabriela Mistral GAM). Las conferencias y los resultados de la mesa, en términos generales desarrollan un análisis, reflexión y crítica sobre el rol e importancia social de los museos, su relación con el mundo rural y los territorios, la educación permanente, entre otros. En su carta de resolución, la mesa recomienda que "el museo intensifique el papel que le corresponde como inmejorable factor para la educación permanente de la comunidad en general (…)".[11] Entre algunos puntos destacan, la necesidad de incorporar servicios de educación a museos que no lo posean, proporcionando sus debidos recursos para el funcionamiento, como también, la inclusión en la política educativa nacional, servicios que ofrezcan con regularidad a la ciudadanía los museos.

Lamentablemente, su importante aporte sufrió la falta de circulación y visibilización debido al contexto de dictaduras existentes en Latinoamérica, que en el caso de Chile se inicia en 1973 y duró 17 años. En este período oscuro del país, la Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos (DIBAM) en 1984, crea el Área Educación de la Subdirección de Museos, que viene de alguna forma a considerar ciertos planteamientos surgidos en la *Mesa Redonda de Santiago de Chile 1972*, puesto que es la entidad del estado que con profesionales de experiencia práctica y cursos del área a nivel internacional, organiza los lineamientos de educación en los museos pertenecientes a la DIBAM, estructurando metodologías, conceptualizando cual es la acción educativa de los museos, identificando sus requerimientos para ser implementados, entre otros, donde se define como *un centro productor, renovador*

---

9. Ibid., p. 14.

10. En el 2012, 40 años después, gracias a la recopilación e investigación liderada por profesionales del Programa Ibermuseos, el Movimiento Internacional por una Nueva Museología y la Subdirección Nacional de Museos de Chile, se reúnen los documentos y resultados de la Mesa en 2 volúmenes, disponibles online: Volumen 1 http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_I.pdf. Volumen 2 http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/09/Publicacion_Mesa_Redonda_VOL_II.pdf | Acceso: 15 enero de 2016.

11. Carta completa disponible desde el portal web http://www.ibermuseus.org. Acceso en 15 de enero de 2016.

de ideas y líneas de acción a implementar en esta área en los museos,[12] es por esto que entre sus labores está la formulación y distribución de materiales didácticos, salas interactivas, museografía didáctica, capacitación a las personas responsables por el área en los museos, entre otros, para con esto realzar la importancia de la educación en los museos.

Desde los 90´con la vuelta de la democracia al país, las áreas de educación en los museos e instituciones culturales fueron integrándose sistemáticamente, siendo básicamente su foco de acción las escuelas en la realización de visitas a las exposiciones y los talleres durante fines de semana o en vacaciones invierno/verano. Metodológicamente, en términos estructurales y equipo, se actuaba con la idea de guiones a memorizar sin un perfil específico que fuese por ejemplo, representativo de la institución. A la escasez presupuestaria, se aplicó la idea de voluntariado organizado que atendía el público visitante, haciendo diversas funciones y en términos estructurales, en muchos casos no contaban con espacios adecuados para talleres o incluso la recepción de un marco mayor de público. La improvisación, el instinto y la voluntad de ir experimentado a partir de la "prueba y error", fue forjando experiencias que comenzaron a construir una diversidad de praxis, las que acompañadas con cursos impartidos, fue un impulso necesario para comenzar a establecer mayor comunicación y visibilidad con los públicos, específicamente con los profesores. Luis Hernán Errázuriz en su libro *Historia de un área marginal, La enseñanza artística en Chile 1797 – 1993,*[13] identifica como nuevas tendencias, a instituciones culturales como Balmaceda 1215 y Artequín (Santiago) que aportan con la educación artística fuera de aula, a partir de su programación y metodología de trabajo.

Avanzando en el tiempo (y sin el ánimo de una recopilación histórica), ya ingresado en la primera década del 2000, los museos e instituciones culturales, decididamente comienzan a estructurar su trabajo en educación y/o mediación a partir de enfoques relacionados con sus características institucionales. Profesionales con estudios o residencias fuera del país, las posibilidades de viajes a conocer diversas realidades en Europa o Estados Unidos, nutren directamente lo que podríamos llamar una "creciente escena", en el área de educación en museos.

Si hubiese que identificar un año clave en esa primera década del siglo XXI, el 2005 es importante por la cantidad de instituciones e iniciativas que de alguna forma marcan esta idea de "creciente escena". En este año comienza el programa *Educación a través del Arte* de Fundación Telefónica que teniendo como eje la educación artística y la mediación cultural, aportan al desarrollo del área en la educación formal y no formal, a partir de la programación existente en su Sala de Arte[14]. El Museo Nacional de Bellas Artes, que ya había formado en equipo de educación

12. Esta información es obtenida en entrevista con Cecilia Infante, encargada del Área Educación de la Subdirección de Museos de la Dibam el 08/06/2015. Santiago, Chile.
13. Ediciones Universidad Católica de Chile. 1994. Santiago, Chile.
14. En la actualidad Espacio Fundación Telefónica.

la década pasada, comienza el Seminario para docentes (actualmente lleva 10 ediciones), que se planteo como un espacio de aproximación de las y los profesores con las artes visuales, la construcción de redes, desarrollo de debates y el como acceder a un trabajo con la colección del museo. El Museo de Arte Contemporáneo (MAC), en función de la necesidad de acercar a un público no especializado al arte contemporáneo, conforma un equipo de guías para la exposición *Contrabandistas de imágenes, selección de la 25ª Bienal de São Paulo*, tres años después gracias a este esfuerzo inicial, se estructura la Unidad de Educación. Finalmente, como un hito relevante que refuerza la importancia de la educación en los museos o instituciones culturales, integrando experiencias, praxis e intercambios, es el congreso de *Educación, Museos y Patrimonio* donde el 2005 se realiza la primera versión en el Museo Histórico y Militar de Chile, organizado gracias al esfuerzo e interés de educadores pertenecientes a museos de Santiago. A la fecha, se han realizado seis congresos, organizados por CECA Chile, ICOM – Chile y la DIBAM.

Todo esto comentado en el párrafo anterior, y otros hechos relevantes durante años posteriores, gestaron una importante diversidad de prácticas en educación en museos, ingresando acciones de arte-educación y mediación cultural. El contexto de reflexión paulatinamente se ha expandido a regiones. En los últimos años desde el Consejo Nacional de la Cultura y la Artes (organismo del estado encargado de implementar las políticas públicas para el desarrollo cultural), se han generado fondos de apoyo para que iniciativas de museos, centros culturales públicos o privados, e incluso personas físicas, puedan desarrollar programas o proyectos que consideran en algún espacio para la educación o formación de públicos, puedan acceder a financiamiento para el desarrollo de proyectos.

En consideración a este contexto – la educación en Chile asume un papel cada vez más preponderante, especialmente para las instituciones culturales – fue pertinente preguntar ¿en qué proceso está la educación en museos?

A partir de la pregunta, en el 2012 la Unidad de Educación del Museo de Arte Contemporáneo, siendo parte del programa regional de Pedagogía de Museos comentado una páginas anteriores y en consideración al foco escogido que fue intercambio y formación a partir de un espacio no académico, plantea la construcción de un seminario que fuese una plataforma de intercambio para los profesionales de museos que trabajen en áreas de educación, un espacio que permitiera conocer y a su vez, adquirir herramientas que aportaran a la formación y reflexión en este campo, es así como surge el seminario *Diálogos sobre educación museal*.[15]

El seminario, fue construido en base al diálogo como canalizador de experiencias

15. Fruto de una alianza entre el MAC y Goethe-Institut Santiago, en el marco de la RED. Aquel es organizado por la Unidad de Educación en colaboración con Anilla Cultural MAC, que es parte de la red iberoamericana Anilla Cultural Latinoamérica-Europa, red de cocreación, colaboración y participación en el campo de la acción cultural contemporánea a partir del uso intensivo de las Tecnologías de la Información y Comunicación e Internet de segunda generación. Gracias a esta colaboración, se realizan conexiones con especialistas de diversas latitudes y a su vez, miembros de la RED podían seguir el seminario en sus respectivos países, generando preguntas a través del canal web con que cuenta Anilla Cultural MAC.

entre asistentes e invitados. Aquello buscó conocer la *praxis* de profesionales en la educación en museos provenientes de Latinoamérica y Europa, que abordaron a partir de líneas temáticas propuestas en cada seminario. Esta forma de trabajo buscaba que los invitados compartieran resultados y experiencias a través de conferencias, videoconferencias y/o workshops con los asistentes, alejados de un espacio rígido de formación, sino más bien como un lugar de reflexión y análisis surgido a partir de diversas prácticas educativas realizadas, las que fueron expuestas y dialogadas en tres versiones consecutivas.

En la primera versión, el trabajo se centró en la construcción de los programas educativos, considerando distintas metodologías para su desarrollo y analizando las posibilidades que tienen con los distintos públicos para los que se construye. El propósito fue generar espacios de intercambio, análisis y diálogo en torno a las diversas formas de abordar la construcción de programas educativos. A partir de experiencias específicas presentadas por tres invitadas internacionales, se reflexiona sobre cómo incluir por ejemplo, la misión/visión institucional desde el punto de vista educativo, el desarrollo de dinámicas de trabajo y las didácticas más adecuadas según distintas actividades.

La segunda edición del seminario, es a partir de algunos referentes relacionados con las curadurías educativas o pedagógicas, siendo una práctica que tiene antecedentes recientes en Chile,[16] existen distintos enfoques que se desarrolla en algunos contextos artísticos en Brasil, Argentina o México. Su *praxis* se basa en la construcción de procesos creativos-educativos con los públicos, integrar espacios de trabajo con la curaduría general, producir acciones pedagógicas con los artistas e incluso proponer algunos que potencien el marco curatorial, trabajar a partir del arte como un constructor de instancias para conocer-aprender, buscando la producción de experiencias significativas para los diversos públicos que asisten a la exposición. Una descripción general en la labor de un curador que trabaja con la educación en contextos de exposiciones, es la que presenta la historiadora del arte mexicana Nuria Sadurni Rodríguez en su texto *Curadurías educativas: ¿Democratizar el espacio o ejercer el poder?,*[17] donde comenta que al

> Curador educativo o pedagógico, en teoría, es un pensador, conoce la obra que se va a exponer y se diferencia de un curador tradicional porque piensa en los destinatarios; quiere generar conexiones experienciales, teorizar la educación en exposiciones a través de la práctica reflexiva; intenta abrir espacios de discusión sobre la exposición y las obras; observa el aprendizaje que se lleva a cabo en las exposiciones y lo ve como un tema de debate. La labor más importante de un curador pedagógico es tener la capacidad de

16. La Unidad de Educación del MAC, desde el 2009 ha realizado ejercicios de estas características, pero el 2013 construye específicamente una curaduría educativa llamada *Conexiones móviles*, para la exposición *Esto no es un museo, artefactos móviles al acecho,* del curador español Martí Perán. Luego el 2014 realiza *El poder a la Gente*, en el marco de exposiciones *Fútbol – El juego sólo acaba cuando termina,* curada por Alfons Hug y *Presentación/Representación,* del curador alemán Thomas Weski.
17. *Nierika - Revista de Estudios de Arte*, N. 6. – ano 3 (jul-dic 2014), 35-48.

generar proyectos que puedan ser concebidos como laboratorios de ideas interdisciplinarias, que toman en cuenta a los públicos y promueven su participación.

Una de las invitadas al seminario, Olga Escobar ex-directora de públicos del Museo de Antioquia (Medellín), propone con sus experiencias que a partir de un trabajo dialógico con los distintos actores al interior del museo (en especial el curador general y museógrafos), la curaduría educativa puede ser concertada y ser central en el núcleo expositivo, ya que finalmente se debe tener en cuenta cuáles serán los públicos que visitan la exhibición. Otra mirada es la que presenta Peter Schüller Colaborador Científico del departamento de educación en Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen, K20 GRABBEPLATZ en Düsseldorf, cuando insta a que los museos debiesen tener una visión más democrática de la participación del público, los llama a dejar las viejas prácticas en la construcción de exposiciones como monopolizadores de conocimientos e involucrar a las personas, es decir un modelo de estructuras «integradas e integrantes» donde los educadores deberían ejercer su rol de expertos al interior de la institución y ser abogados de los visitantes.

Diálogos sobre educación museal en la última versión el 2014, se amplió en términos de asistentes integrando a docentes de la educación primaria y secundaria, considerando su aporte, impacto y llegada hacia diversos sectores de la comunidad. Pero también entendiendo la necesidad de construir puentes de diálogo y colaboración, con miras a la construcción de proyectos experimentales, que tengan como espacio de trabajo al museo y la escuela. Como eje estratégico de trabajo el seminario se llamo *Recursos educativos contemporáneos*. La idea central fue presentar al museo como una herramienta pedagógica contemporánea, donde los especialistas invitados junto a los participantes, establecieron reflexiones sobre la producción de recursos educativos en museos, entendiéndolas como redes que se expanden hacia el currículo de educación artística, como también, entender al museo como lugar de trabajo colaborativo entre artistas, curadores, profesores y estudiantes.

A diferencia de años anteriores, en la tercera edición del encuentro se puso un mayor énfasis en la *praxis* al interior del museo, con el objetivo de construir experiencias educativas a través de talleres experimentales y conferencias, que entregaran herramientas para incentivar la reflexión, la participación en el museo como otro lugar para educar y con eso, establecer colaboraciones que amplíen las posibilidades educativas potenciando la creatividad en el trabajo de aula por parte de los docentes y la versatilidad educativa-cultural del museo para la totalidad de los participantes.

El resultado de los tres seminarios, permiten rescatar principalmente tres reflexiones que creo son centrales a la hora de proyectar futuros encuentros, primero la importancia en generar lugares de intercambio y aprendizaje, pero también de la práctica y la experiencia, entendiendo aquellas como parte de la formación

necesaria para los profesionales que trabajan la educación en los museos. Así mismo, es necesario entender cuáles son esos lugares donde forman y como aquel aporta en la construcción de conocimiento, no siendo necesariamente una institución de educación superior, sino más bien, el lugar de la *praxis*. Luego, después de conocer distintas prácticas que se han desarrollado en diversos contextos geográficos, políticos y culturales, es necesario comprender que el rol del educador o mediador al interior de los museos e instituciones culturales, ya no puede ser pasiva o complaciente, sino más bien mediar y/o protagonizar activamente con todos los agentes existentes en la institución, la construcción de diversos puentes de comunicación con los públicos que trabaja. Finalmente, construir políticas de trabajo donde estos espacios deban ser instituciones que contribuyan a la participación ciudadana en la cultura y la educación como derecho público – pero también como un deber cívico –, es decir: *los museos pasan de ser transmisores unilaterales de conocimiento a constructores de nuevas narrativas, producidas tanto por los equipos de cada museo como por los visitantes*.[18]

18. Alderoqui, Silvia. Pedersoli, Constanza. *La educação en los museus. De los objetos a los visitantes*. Paidós, Buenos Aires, 2011, 59.

ATROFIA DOS SENTIDOS E EXPERIÊNCIA

Rafael Werner Lopes

...teve de transpor de volta conceitos em intuições e transformar ideias em sentimentos...
Friedrich Schiller[1]

Com um cenário teórico orientado pela experiência da adversidade, pela busca de liberação dos sentidos, pelo objetivo de descolonizar o pensamento e o significado de arte, assumindo uma postura crítica e engajada, a 10ª Bienal do Mercosul, *Mensagens de Uma Nova América*, dá o tom de sua mostra para o ano de 2015. A inspiração "Da adversidade vivemos!" é referência ao artista Hélio Oiticica (1937-1980),[2] que, influenciado pela obra de pensadores críticos da cultura, tais como Nietzsche e representantes da Escola de Frankfurt, explora a realidade do fazer artístico desde uma postura de crítica social. O artista forma seu ideário através da experiência de uma realidade marcada pela precariedade, pela dificuldade e pela resistência. A arte emerge desse cenário, deve mostrá-lo e pensá-lo. A arte flerta com a estrutura e sentido do mundo no qual vivemos.

Nossa realidade pode ser transformada a partir da experiência artística de dissonâncias que marcam as diferentes formas do viver humano. Nosso olhar, mesmo atento, sugere o que não é visto em sua radical presença. Mas o foco é também a denúncia de uma escolha de atenção que tem como sua marca fundamental a exclusão. E essa atmosfera forma um ponto cego a partir do qual os cânones da arte são formados. Seguindo a proposta de *Desapagamento dos Trópicos*, a 10ª Bienal do Mercosul se concentra numa postura de desmarginalização das artes baseada na percepção de como obras e artistas regionais, desconhecidos ou simplesmente excluídos, fazem parte da história das definições e estabelecimento dos cânones que guiam as artes ao longo do tempo. Essa percepção demonstra a possibilidade de uma narrativa da história "desde fora", a partir do excluído, do outro. Essa

1. Goethe e Schiller. *Correspondência*. São Paulo: Hedra, 2010, carta de 23 de agosto de 1794.
2. A frase foi publicada no catálogo da exposição *Nova Objetividade Brasileira*, no Museu de Arte Moderna do Rio de Janeiro, em 1967.

experiência evidencia que, mesmo distantes dos centros internacionais de produção e circulação artística, as obras e artistas vibram em sua dinâmica e originalidade.

Seguindo a mesma trajetória de transformações na forma de pensar de expoentes como Copérnico – que, em oposição ao geocentrismo, experimentou pensar um sistema heliocêntrico, deslocando o ser humano para a experiência de uma dinâmica das margens – e Kant, que transportou essa revolução copernicana para sua obra, a fim de interpretar a questão do conhecimento a partir da redefinição das relações entre sujeito e objeto; assim, também a arte necessitou redesenhar as noções de obra e espectador.

Cria-se, nessa mudança, uma ideia de diálogo entre observador e obra. A arte não pode ser reduzida a simples processo contemplativo, mas deve ter caráter de abertura e afetar comportamentos. Essa mudança na maneira de compreender revela uma dimensão ética, social e política, não podendo a arte ser reduzida a legalidades internas que criam fronteiras de incomunicabilidade com as outras dimensões do viver humano.

A estrutura da educação humana passa pela formação de uma postura filosófica construída no trato com o cotidiano. No conjunto de nossas práticas corriqueiras, uma infinidade de coisas deixa de ser percebida e, pelos condicionamentos do cotidiano, potencialidades acabam por ser adormecidas. A relação entre arte e educação se dirige na busca de uma espontaneidade expressiva que foi adormecida pelo cotidiano. Nisto, surge um necessário exercício de desregramento e transgressão de sentidos pelos limites e caminhos que são criados ou impostos em nossa trajetória. Assim, transgredir, revolucionar e transformar passam à ordem de uma proposta estética alinhada com uma formação ética que busca promover a volta do sujeito a si mesmo.

A possibilidade de experimentação da vida pressupõe a ousadia de uma autodestruição dos sentidos e orientações que perfazem a existência em todas as suas expressões. Para a permanência da atividade artística, é preciso refazer seus caminhos até as origens, em ato crítico e autocrítico, e numa forma de resistência à tendência encurtadora e organizadora do espaço no qual atuamos, ter a coragem para renascer desde o reconhecimento de nossa própria crise.

A cultura moderna apresenta como traço fundamental de sua estrutura um processo de racionalização e desencantamento do mundo. Esse processo foi impulsionado pela tentativa de destruição de imagens religiosas, mágicas ou fantásticas do mundo e do ser humano, abrindo terreno para o estabelecimento de uma forma de vida exclusivamente ancorada pela razão e pela ciência. Os diferentes campos de expressão humana receberam legalidades sob a tutela da razão, marca constitutiva da cultura do esclarecimento. O resultado desse acontecimento pode ser compreendido como um paulatino afastamento de instâncias que antes não se enquadravam num cenário marcado pela racionalidade, e tampouco por isso se dissolviam como expressão humana.

A modernidade, no entanto, parece ter gerado uma cultura esclarecida que,

pelos excessos ou tendência totalitária do *logos* como princípio harmonizador do mundo, terminou por abandonar o terreno da experiência e das indefinições. Se nossa história demonstra o estabelecimento de fronteiras entre o possível e o impossível, fazendo com que o ser humano se desenvolva apenas no solo firme daquele, caberá a um comportamento transgressor pensar a tarefa de experimentar as possibilidades do impossível.

Ao procurarmos um cruzamento entre arte e educação, não se trata de alinharmos essas duas instâncias em direção a fins, mas, diferentemente, estabelecê-las como descortinadoras das faculdades humanas. Arte e educação, nesse sentido, não buscam a construção de um outro universo de expressão humana, pelo contrário, se dirigem ao próprio humano e suas disposições. Torna-se premente, então, questionar as barreiras físicas ou mentais que criamos ou que herdamos ao longo do tempo.

Max Weber[3] afirmava que, à medida que o cotidiano era invadido pelo processo de racionalização, iam sendo dissolvidas as formas de vida tradicionais. A tradição perdeu a naturalidade frente à universalização de normas e valores. Jürgen Habermas fala em uma formação de identidades abstratas e uma individualização imposta.[4] Podemos pensar em perfis estereotipados que, em essência, apresentam uma característica geral: a substituição de uma instância de pensamento crítico pelo exercício de vidas e formação de identidades a partir de funcionalidades. Com isso, necessitamos restabelecer o pensar através do reconhecimento da presença do que transborda nosso saber, nosso eu, e se amplia no terreno estrangeiro da alteridade. Na contramão do conceito, do saber, da racionalidade, está o campo dos sentidos, o cenário de múltiplas possibilidades que aparecem no conjunto das experiências. É urgente retornar ao terreno das experimentações humanas.

A noção de experiência aponta para um sentido originário que é anterior e transborda o terreno epistemológico, que é o pressuposto de juízos. Mas o pensamento humano passou por uma atrofia dos sentidos em decorrência de um processo de desencantamento do mundo, que teve como seu objetivo a racionalização de todas as coisas e seres. O pensamento moderno abriu terreno a uma cultura cristalizada, que perdeu a racionalidade pela funcionalidade.[5]

Com a ausência das expressões dos sentidos, forjou-se um ideário de impossibilidades que, outrora irreais, passaram a ser impossibilidades reais. A necessária construção de campos teóricos que funcionalizam a vida e estabelecem fronteiras para as práticas humanas levaram a um esvaziamento da ideia de experiência.

Quando qualificamos alguém como "experiente", parece estar em jogo uma capacidade de elaboração detalhada e domínio de todos os aspectos de esferas vitais ricas em conteúdo e polifacéticas.[6] O conceito de experiência está associado aos conceitos gregos de *empeiria*, *techne* (habilidade, destreza) e *episteme* (conhecimento).

---

3. Cf. WEBER, M. *A ética protestante no espírito do capitalismo.*
4. HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 4.
5. GEHLEN, A. *Antropología filosófica*. Del encuentro y descubrimiento Del hombre por si mismo. Barcelona: Paidós, 1993, p. 41.
6. GEHLEN, Arnold. *Antropología filosófica*, p. 41.

Em essência, a ideia indica uma prática ou habilidade que é construída ao longo do tempo, no decorrer de uma biografia. Assim, a noção de experiência faz referência à importância dos sentidos na construção do conhecimento humano.

O ato de conhecer sugere a pressuposição de um cenário que torna possível sua ocorrência, permitindo que a razão retire seus dados e elabore juízos desde os conteúdos sensíveis. A ideia de uma elevação do sensível ao teórico sugere algo como uma finalidade da própria experiência. Nesse sentido, a simples experiência culmina no saber e o conhecimento singular no saber geral.[7] No pensamento de Aristóteles, o conceito de experiência guarda uma noção de algo singular que caracteriza o acontecer humano. A característica da experiência é, no pensamento aristotélico, apresentar uma riqueza e uma multiplicidade de conteúdo. O filósofo percebe o caráter fechado e natural do processo experiencial que termina na *techne*, que é elevado a saber geral. Em nossos tempos, trata-se justamente de restabelecer essa consciência.

Uma parte de nossa história operou a partir de um imaginário conceitual extraído do horizonte dos sentidos, num campo já cifrado pela racionalidade, e confundiu esse horizonte, ou campo epistemológico, com o próprio terreno originário no qual os sentidos atuam em todas as suas direções e possibilidades. Em nossos tempos, talvez seja necessário reconduzir o ser humano a esse ambiente originário do pré-epistemológico, para podermos explorar o acontecimento da experiência. Assim, o caminho de retorno à experiência envolve a liberação de um comportamento adicto por formas e abstrações, amarrado por uma cultura que foi dominada essencialmente pela visão, a qual se ligou a ideia de *logos*, para abrir espaço ao ressurgimento de uma sensibilidade periférica em toda a sua força expressiva.

A palavra também pode sugerir um tipo de movimento contrário à ideia de uma prática construída no tempo, expressando um significado que vai além da especialização e chega à experiência em geral. Isto simboliza que pode se referir ao cenário anterior a qualquer prática, ao plano de acontecimentos que aparecem à consciência como gêneros difusos de conhecimento.

Compreender esta segunda possibilidade de sentido da experiência nos colocaria em contato com um plano de acontecimentos múltiplos, um cenário de múltiplas variações em desfoque, mas como que encontradas à mão para a construção do conhecimento humano, que estará sempre marcado por exclusões da variedade de coisas para operar em abreviações teóricas e representativas. A abreviação do saber se dá por decorrência da própria natureza do conhecimento, como prática limitada e limitadora. Creio que chegar a este segundo sentido de experiência, noção que representa a consciência de como está presente em nossa existência uma infinidade de coisas como um mundo de possibilidades que é anterior ao terreno cifrado de nosso campo epistemológico, seja algo raro em tempos "civilizados", pela engrenagem de uma racionalidade que opera no espaço de forma econômica e dominadora.

---

7. Cf. ARISTÓTELES. *Metafisica*, A I, 981 a; e Ética a *Nicômacos*, VI, 8.

A experiência também aparece, ao longo da história, como um obstáculo para as elevadas pretensões metafísicas, impedindo o desenvolvimento do ser humano. Revela que o traço essencial da antropologia se transformou no princípio unilateralizado da racionalidade. Então, quando o saber filosófico procura apresentar uma definição ou justificação para a experiência, o resultado pode ser um tipo de perda de seu genuíno horizonte.

O pensamento metafísico tradicional, por seus excessos, colocou a si mesmo a tarefa de abandono do terreno dos sentidos para operar apenas através de conceitos. Isso parece mostrar nossa inclinação para o que não se perde, o perene, o fixo, o que não sofre a destruição no tempo. Penso que a tarefa de uma educação que se entrecruza com as artes deva perfazer esse caminho de maneira inversa, a saber, voltar ao que muda, ao que se perde, restabelecer uma dinâmica da vida que agrega em seu horizonte, não o mundo de conceitos e definições, do que é e pode ser dominado, mas voltar-se aos sentidos, ao indefinível, ao que escapa à dominação: um retorno à experiência, uma retomada do pensar o possível e o impossível.

A tentativa de retorno aos sentidos leva consigo o caráter de necessidade de abandono de tratados ou sistemas teóricos, que representam o fixo e necessário, para se estabelecer vias alternativas de acesso à dinâmica da vida, por meio de formas de expressão ausentes da pretensão de busca de estruturas necessárias para definir o ser humano. Ao invés de escolher e definir as possibilidades, ato que conduz ao estabelecimento de fronteiras com as impossibilidades, a experiência adentra um horizonte desfeito de limites. A noção de experiência pode compreender a elaboração da esfera vital desde o reconhecimento da presença de conteúdos variados, e desde uma riqueza de nuances e possibilidades.

Conforme afirma Gehlen, a atividade epistemológica está ligada a uma descarga muscular, indicando que a formação do quadro de conceitos que guia o conhecimento humano decorre da necessidade de redução de esforços intelectuais e da busca de relaxamento muscular. A cifragem do mundo em conceitos advém de uma tendência econômica do corpo, que recusa tensões e esforços. Os conceitos dominam e organizam o ambiente. Os sentidos exigem esforços e experimentações, enquanto lidam com o que não é dominado pelo saber. A mesma tendência ao relaxamento muscular que encontramos na relação entre os sentidos e o pensamento, também no interior deste último aparece.

No pensamento, surge uma tendência a reduzir o campo de experimentações conceituais que se caracterizam pela construção de sentidos possíveis. Na esfera teórica, o resultado é a perda do próprio ato de pensar. O pensamento parece orientado a se fixar como saber dominado, o que significa acabar com o terreno de indefinições que marca o horizonte de experimentações. A dominação do saber recusa as possibilidades de desvio que emergem da experiência, e enjeitar esse possível desvio significa negar o esforço do próprio pensamento. Assim, a estruturação orientada da experiência só é possível à custa de uma renúncia sistemática a desvios possíveis. O saber guarda um caráter unilateral, que é condição para sua

boa definição. Supressão e renúncia aparecem como parte de nossas condições vitais, como constitutivos de nossas práticas no mundo.

Estamos diante da tarefa de uma tomada de consciência acerca de nossos próprios limites como seres de conhecimento e, fundamentalmente, diante da urgência de reconhecimento do que me é estrangeiro, diferente, que não pode ser definido, do que escapa a qualquer tentativa de definição: o outro. Reconhecer a presença do que transborda minhas pretensões de dominação na fixidez epistemológica se traduz como condição de alteridade. Penso que a arte guarda esse importante aspecto, e que a educação deveria preservar esse horizonte de acontecimentos e cruzamentos entre seres e coisas que não podem ser subsumidos uns aos outros.

A experiência não pode ser tratada como conceito epistemológico. Reduzir o empirismo a processos conscientes dentro de uma classe de conhecimento é estreito. O empírico, campo de ocorrências da experiência, é mais rico e múltiplo que qualquer instância de desenvolvimento do saber humano. Quando reduzimos a experiência à formulação de um juízo, uma importante característica de seu sentido é perdida – um horizonte de saberes difusos que apenas se apresentam como possibilidade. Quando adotamos a experiência como juízo, deixamos de lado a instância anterior a qualquer saber, instância a partir da qual juízos são possíveis, mas na qual são ainda inexistentes.

Uma concepção filosófica que faz a experiência culminar no juízo termina por cair em um reducionismo, em uma forma cifrada da vida. Então, a experiência deve guardar, em sua amplitude, também esse terreno anterior ao campo epistemológico. Isso lhe confere um caráter de abertura, pois nela está referido o que ela não manifesta. Além de conteúdo evidente, uma experiência pode incluir sugestões. É possível que nosso corpo guarde o registro do que não é executado, mas factível. Precisamos aprender a explorar a experiência dessa possibilidade.

O campo experiencial oferece infinitos conteúdos para a formação humana. Parece que há uma disposição natural, no ser humano, para sair desse campo de possibilidades e se movimentar no terreno de saberes dominados. É nesse acontecimento que se formam as habilidades humanas. A ideia de habilidade sugere algo como um resultado decorrente de grandes esforços que, ao fim, se transforma em disponibilidade. Nossas habilidades físicas são adquiridas pela vida experiencial, sendo que o ser humano nelas se esforça para tornar as coisas disponíveis. A ideia de disponibilidade sugere a interrupção de um esforço por dominação: quando algo está disponível, cessa sua busca. Uma atrofia pode ser decorrência de uma cegueira acerca dos variados conteúdos que formam o campo de possibilidades, ou simplesmente uma acomodação por ausência de desejos que conduziriam a esforços, musculares ou mentais, para buscar novas disponibilidades. O ser humano pode aprender a perceber o mundo pela reduzida necessidade de tornar as coisas disponíveis em seus níveis mais básicos ou elementares.

É urgente restabelecer uma dinâmica própria dos sentidos. Se os diferentes tempos históricos dão evidências de uma lenta construção epistemológica, que

vai do sentido à palavra, então agora é preciso refazer esse caminho da palavra aos sentidos. O que não é cultivado desde cedo se torna difícil, mas não impossível, de ser adquirido: exige esforço. Uma educação estética deve levar isso em conta, ensinando uma capacidade que foi silenciada ou atrofiada no tempo.

Nossos tempos evidenciam uma perda do sentido originário de experiência. Isso aconteceu por decorrência das facilidades da orientação da vida por meio de direcionamentos teóricos, formados justamente no espaço de experimentações. Mas tais direcionamentos passaram por um processo de desacoplamento dos sentidos. Assim, vivemos um tipo de experiência por herança de gerações passadas – que não se herda, pois cada um precisa desenvolvê-la por si mesmo.

Há um encurtamento da vida com a exclusão da experiência do impossível. Uma vida não experimentada pelas impossibilidades é guiada pela herança das possibilidades. Significa viver os caminhos, ou meios, sem pensá-los. Aprendemos o impossível sem a experiência do impossível. Assim como a poeira é formada por granulações infinitas de partículas variadas, representando a diversidade sem a discriminação ou aniquilamento de seus fragmentos, uma proposta pedagógica deve levar em conta a tarefa de inclusão do corpo, dos sentidos, do que está para além dos domínios da racionalidade, sem colocá-lo em uma situação subalterna colonizada pela dominação epistemológica. O ser humano deve ser educado para resistir e combater de forma crítica o mundo no qual está inserido, e suas formas de viver e expressar. A educação e a arte precisam estar voltadas à abertura do mundo, que pode ser alcançada pela experiência de pensar e sentir realizadas no corpo de cada ser humano.

ATROFIA DE LOS SENTIDOS Y LA EXPERIENCIA

Rafael Werner Lopes

...fue necesario transformar nuevamente conceptos en intuiciones e ideas en sentimientos...
Friedrich Schiller[1]

Con un marco teórico orientado por la experiencia de la adversidad, por la búsqueda de liberar los sentidos, por el objetivo de descolonizar el pensamiento y el significado del arte, asumiendo una postura crítica y comprometida, la 10ª Bienal del Mercosur, *Mensajes de una Nueva América*, encuentra el tenor de su muestra para el año 2015. La inspiración "¡De la adversidad vivimos!" refiere al artista Hélio Oiticica (1937-1980),[2] que, influenciado por la obra de pensadores críticos de la cultura, tales como Nietzsche e representantes de la Escuela de Frankfurt, explora la realidad de la labor artística desde una postura de crítica social. El artista forma su ideario a través de la experiencia de una realidad marcada por la precariedad, por la dificultad y por la resistencia. El arte emerge de este escenario, debe ser mostrado y pensado. El arte seduce con la estructura y sentido del mundo en el que vivimos.

Nuestra realidad puede transformarse a partir de la experiencia artística de disonancia que marcan las diferentes formas del vivir humano. Nuestra mirada, aunque atenta, sugiere lo que no se ve en su presencia radical. Sin embargo, el foco es también la denuncia de una elección de atención que tiene como marca fundamental la exclusión. Y esta atmosfera forma un punto ciego a partir del cual los cánones del arte se forman. Siguiendo la propuesta de *Restauración de los trópicos*, la 10ª Bienal del Mercosur se concentra en una postura de desmarginalización de las artes basada en la percepción de como obras y artistas regionales, desconocidos o simplemente excluidos, forman parte de la historia de las definiciones y de la composición de los cánones que guían las artes a lo largo del tiempo. Esta percepción demuestra la posibilidad de una narrativa de la historia "desde afuera",

1. Goethe e Schiller. *Correspondência*. São Paulo: Hedra, 2010, carta de 23 de agosto de 1794.
2. La frase fue publicada en el catálogo de la exposición *Nova Objetividade Brasileira*, en el Museu de Arte Moderna de Rio de Janeiro, en 1967.

a partir de lo excluido, del otro. Esa experiencia demuestra que, aun distantes de los centros internacionales de producción y circulación artística, las obras y artistas vibran en su dinámica y originalidad.

Siguiendo esta misma trayectoria de transformaciones en la forma de pensar de expoentes como Copérnico – que, opuesto al geocentrismo, experimentó pensar un sistema heliocéntrico, desplazando el ser humano hacia la experiencia de una dinámica de los márgenes – y Kant, que transportó esa revolución copernicana a su obra, a fin de interpretar la cuestión del conocimiento a partir de la redefinición de las relaciones entre sujeto y objeto; de la misma manera, también el arte necesitó replantear las nociones de obra y espectador.

Se genera, en este cambio, una idea de diálogo entre observador y obra. El arte no puede reducirse a un simple proceso contemplativo, sino que debe tener carácter de apertura y afectar comportamientos. Ese giro en la forma de comprender revela una dimensión ética, social y política, no permitiendo la reducción del arte a legalidades internas que crean fronteras de incomunicabilidad con las otras dimensiones del vivir humano.

La estructura de la educación humana pasa por la formación de una postura filosófica construida en el trato con lo cotidiano. En el conjunto de nuestras prácticas cotidianas, una infinidad de cosas dejan de percibirse y, por los condicionamientos de lo cotidiano, potenciales acaban por quedar adormecidos. La relación entre arte y educación se dirige a la búsqueda de una espontaneidad expresiva que ha quedado adormecida por el cotidiano. En ello, surge un ejercicio necesario quiebra de reglas y transgresión de sentidos por los límites y caminos que se crean o se imponen en nuestra trayectoria. Siendo así, transgredir, revolucionar y transformar pasan al orden de una propuesta estética alineada con una formación ética que busca promover la vuelta del sujeto a sí mismo.

La posibilidad de experimentación de la vida presupone la osadía de una autodestrucción de los sentidos y orientaciones que construyen la existencia en todas sus expresiones. Para la permanencia de la actividad artística, es preciso reconstruir sus caminos hasta los orígenes, como acto crítico y autocrítico, y como una forma de resistencia a la tendencia que acorta y organiza el espacio en el cual actuamos, tener el coraje para renacer desde el reconocimiento de nuestra propia crisis.

La cultura moderna presenta como trazo fundamental de su estructura un proceso de racionalización y desencantamiento del mundo. Ese proceso fue impulsado por el intento de destrucción de imágenes religiosas, mágicas o fantásticas del mundo y del ser humano, abriendo terreno para el estabelecimiento de una forma de vida exclusivamente anclada a la razón y a la ciencia. Los diferentes campos de expresión humana recibieron legalidades bajo la tutela de la razón, marca constitutiva de la cultura del despeje. El resultado de este hecho puede entenderse como un alejamiento paulatino de instancias que antes no se encajaban en un escenario marcado por la racionalidad, y tampoco por ello se disolvían como expresión humana.

La modernidad, sin embargo, parece haber generado una cultura iluminada que, por los excesos o la tendencia totalitaria de los *logos* como principio armonizador del mundo, terminó por abandonar el terreno de la experiencia y de los indefinidos. Si nuestra historia demuestra el estabelecimiento de fronteras entre lo posible y lo imposible, haciendo que el ser humano se desarrolle apenas en su sólida base, corresponderá a un comportamiento transgresor pensar la tarea de experimentar las posibilidades de lo imposible.

Al buscar confluencias entre arte y educación, no se trata de alinear esas dos instancias hacia finalidades, sino, a diferencia de ello, establecerlas como *desveladoras* de las facultades humanas. El arte y la educación, en este sentido, no buscan la construcción de otro universo de expresión humana, al contrario, se dirigen al propio humano y sus disposiciones. Se hace inminente, entonces, cuestionar las barreras físicas o mentales que creamos o que heredamos con el correr del tiempo.

Max Weber[3] afirmaba que, en la medida que lo cotidiano era invadido por el proceso de racionalización, se disolvían las formas de vida tradicionales. La tradición perdió la naturalidad frente a la universalización de normas y valores. Jürgen Habermas se refiere a una formación de identidades abstractas y una individualización impuesta.[4] Podemos pensar en perfiles estereotipados que, de hecho, presentan una característica general: la substitución de una instancia de pensamiento crítico por el ejercicio de vidas y formación de identidades a partir de funcionalidades. Así, necesitamos restablecer el pensar a través del reconocimiento de la presencia de lo que rebosa nuestro saber, nuestro yo, y se amplía en el terreno extranjero de la alternancia. En la vía opuesta al concepto del saber, de la racionalidad, está el campo de los sentidos, el escenario de múltiples posibilidades que aparecen en el conjunto de las experiencias. Es urgente La vuelta al terreno de las experimentaciones humanas.

La noción de experiencia apunta hacia un sentido originario que es anterior y trasciende el terreno epistemológico, que es la presuposición de juicios. Pero el pensamiento humano ha pasado por una atrofia de los sentidos en el decurso de un proceso de desencantamiento con el mundo, que tuvo como su objetivo la racionalización de todas las cosas y seres. El pensamiento moderno abrió terreno a una cultura cristalizada, que perdió la racionalidad por la funcionalidad.[5]

Con la ausencia de las expresiones de los sentidos, se forjó un ideario de imposibilidades que, antes irreales, pasaron a ser imposibilidades reales. La necesaria construcción de campos teóricos que hacen la vida funcional y establecen fronteras para las prácticas humanas han llevado a un gradual vaciado de la idea de experiencia.

Cuando cualificamos a alguien como "experiente", parece estar en juego una capacidad de elaboración detallada y un dominio de todos los aspectos de esferas

---

3. Cf. WEBER, M. *A ética protestante no espírito do capitalismo*.
4. HABERMAS, J. *O discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 4.
5. GEHLEN, A. *Antropología filosófica*. Del encuentro y descubrimiento Del hombre por si mismo. Barcelona: Paidós, 1993. p. 41.

vitales ricas en contenido y polifacéticas.[6] El concepto de experiencia está asociado a los conceptos griegos de *empeiria*, *techne* (habilidad, destreza) y *episteme* (conocimiento). En esencia, la idea indica una práctica o habilidad que se construye con el pasar del tempo, el transcurso de una biografía. Siendo así, la noción de experiencia hace referencia a la importancia de los sentidos en la construcción del conocimiento humano.

El acto de conocer sugiere la presuposición de un marco que hace posible su ocurrencia, permitiendo que la razón retire sus datos y elabore juicios desde los contenidos sensibles. La idea de un aumento de lo sensible a lo teórico sugiere algo como una finalidad de la propia experiencia. En este caso, la simple experiencia culmina en el saber y el conocimiento singular en el saber general.[7] En el pensamiento de Aristóteles, el concepto de experiencia guarda una noción de algo singular que caracteriza la acción humana. La característica de la experiencia es, en el pensamiento aristotélico, presentar riqueza y multiplicidad de contenido. El filósofo percibe el carácter cerrado y natural del proceso empírico que termina en la *techne*, que es elevado al saber general. En nuestros tiempos, se trata justamente de restablecer esa consciencia.

Una parte de nuestra historia operó a partir de un imaginario conceptual extraído del horizonte de los sentidos, en un campo ya concebido por la racionalidad, y confundió ese horizonte, o campo epistemológico, con el propio terreno originario en el cual los sentidos actúan en todas las direcciones y posibilidades. En nuestros tiempos, tal vez sea necesario reconducir al ser humano hacia este ambiente originario del pre epistemológico, para que nos sea posible explorar el hecho de la experiencia. Siendo así, el camino de vuelta a la experiencia envuelve la liberación de un comportamiento adicto a formas y abstracciones, atado por una cultura que ha sido dominada esencialmente por la visión, que se relacionó a la idea de *logos*, para abrir espacio al resurgir de una sensibilidad periférica en toda a su fuerza expresiva.

La palabra también puede sugerir un tipo de movimiento contrario a La idea de una práctica construida en el tiempo, expresando un significado que va más allá de la especialización y llega a la experiencia en general. Esto simboliza que puede referir al escenario anterior a cualquier práctica, al plano de acontecimientos que aparecen a la consciencia como géneros difusos de conocimiento.

Compreender esta segunda posibilidad de sentido de la experiencia nos pondría en contacto con um plano de acontecimientos múltiples, un escenario de múltiples variaciones desfocalizadas, pero como que encontradas a mano para la construcción del conocimiento humano, que estará siempre marcado por exclusiones de la variedad de cosas para operar en abreviaciones teóricas y representativas. La abreviación del saber se da en el transcurso de la propia naturaleza do conocimiento, como

---

6. GEHLEN, Arnold. *Antropología filosófica*, p. 41.
7. Cf. ARISTÓTELES. *Metafisica*, A I, 981 a; e Ética a *Nicômacos*, VI, 8.

práctica limitada y limitadora. Creo que llegar a este segundo sentido de experiencia, noción que representa la consciencia de cómo está presente en nuestra existencia una infinidad de cosas como un mundo de posibilidad que es anterior al terreno cifrado de nuestro campo epistemológico, sea algo raro en tiempos "civilizados", por el engranaje de una racionalidad que opera en el espacio de forma económica y dominadora.

La experiencia también aparece, a lo largo de la historia, como un obstáculo para las elevadas pretensiones metafísicas, impidiendo el desarrollo del ser humano. Revela que el trazo esencial de la antropología se transformó en el principio unilateral de la racionalidad. Entonces, cuando el saber filosófico busca presentar una definición o justificación para la experiencia, el resultado puede ser un tipo de pérdida de su genuino horizonte.

El pensamiento metafísico tradicional, por sus excesos, se ha dado a sí mismo a tarea de abandono del terreno de los sentidos para operar apenas a través de conceptos. Esto parece mostrar nuestra inclinación para lo que no se pierde, lo perenne, lo fijo, lo que no sufre a destrucción en el tiempo. Pienso que la tarea de una educación que se entrecruza con las artes deba recorrer este camino de manera opuesta, a saber, volver a lo que cambia, a lo que se pierde, restablecer una dinámica de la vida que agrega en su horizonte, en el mundo de conceptos y definiciones, de lo que es y puede ser dominado, pero volverse a los sentidos, a lo indefinible, a lo que escapa a la dominación: un retorno a la experiencia, una retomada del pensar lo posible y lo imposible.

El intento por la vuelta a los sentidos supone el carácter de necesidad de abandono de tratados o sistemas teóricos, que representan lo fijo e necesario, para establecer vías alternativas de acceso a la dinámica de la vida, por medio de formas de expresión ausentes de la pretensión de búsqueda de estructuras necesarias para definir al ser humano. Envés de escoger y definir las posibilidades, hecho que conduce al establecimiento de fronteras con la imposibilidad, la experiencia ahonda un horizonte desprovisto de límites. La noción de experiencia puede comprender la elaboración de la esfera vital desde el reconocimiento de la presencia de contenidos variados, y desde una riqueza de matices y posibilidades.

Según afirma Gehlen, la actividad epistemológica está relacionada a una descarga muscular, indicando que la formación del cuadro de conceptos que guía el conocimiento humano deviene de la necesidad de reducción de esfuerzos intelectuales y de la búsqueda de relax muscular. El cifrar del mundo en conceptos viene de una tendencia económica del cuerpo, que recusa tensiones y esfuerzos. Los conceptos dominan y organizan el ambiente. Los sentidos exigen esfuerzos y experimentaciones, mientras lidian con lo que no es del dominio del saber. La misma tendencia al relax muscular que encontramos en la relación entre los sentidos y el pensamiento, también en el interior de este último aparece.

En el pensamiento, surge una tendencia a reducir el campo de experimentaciones conceptuales que se caracterizan por la construcción de sentidos posibles. En la esfera

teórica, el resultado es la pérdida del propio acto de pensar. El pensamiento parece orientado a fijarse como saber dominado, lo que significa acabar con el terreno de indefiniciones que marca el horizonte de experimentaciones. El dominio del saber recusa las posibilidades de desvío que emergen de la experiencia, y enderezar ese posible desvío significa negar el esfuerzo del propio pensamiento. De esta forma, la estructuración orientada de la experiencia solo es posible a costas de una renuncia sistemática a desvíos posibles. El saber reserva un carácter unilateral, que es condición para su buena definición. Supresión y renuncia aparecen como parte de nuestras condiciones vitales, como constitutivos de nuestras prácticas en el mundo.

Estamos frente a la tarea de una toma de consciencia acerca de nuestros propios límites como seres de conocimiento y, fundamentalmente, frente a la urgencia de reconocimiento de lo que me es extranjero, diferente, que no se puede definir, de lo que escapa a cualquier intento de definición: el otro. Reconocer la presencia de lo que supera mis pretensiones de dominación en la nitidez epistemológica se traduce como condición de alteridad. Pienso que el arte preserva ese importante aspecto, y quela educación debería preservar este horizonte de sucesos y cruces entre seres y cosas que no pueden ser subsumidos unos a los otros.

La experiencia no puede ser tratada como concepto epistemológico. Reducir el empirismo a procesos conscientes dentro de una clase de conocimiento es estrecho. Lo empírico, campo de hechos de la experiencia, es más rico y múltiple que cualquier instancia de desarrollo del saber humano. Cuando reducimos la experiencia a la formulación de un juicio, una importante característica de su sentido se pierde – un horizonte de saberes difusos que apenas se presentan como posibilidad. Cuando adoptamos la experiencia como sentido común, dejamos de lado la instancia anterior a cualquier saber, instancia a partir de la cual juicios son posibles, pero en la que son aun inexistentes.

Una concepción filosófica que hace a la experiencia culminar en el juicio termina por caer en un reduccionismo, en una forma cifrada de la vida. Entonces, la experiencia debe guardar, en su amplitud, también ese terreno anterior al campo epistemológico. Ello le otorga un carácter de apertura, pues en ella se refiere lo que ella no manifiesta. Además del contenido evidente, una experiencia logra incluir sugerencias. Es posible que nuestro cuerpo guarde el registro del que no se ejecuta, pero factíble. Se hace necesario aprender a explorar la experiencia de esa posibilidad.

El campo experimental ofrece infinitos contenidos para la formación humana. Parece que hay una disposición natural, en el ser humano, para salir de ese campo de posibilidad y moverse en el terreno de saberes dominados. Es en este hecho que se forman las habilidades humanas. La idea de habilidad sugiere algo como un resultado producto de grandes esfuerzos que, al fin, se transforma en disponibilidad. Nuestras habilidades físicas son adquiridas por la vida experimental, siendo que el ser humano en ellas se esfuerza para hacer las cosas disponibles. La idea de disponibilidad sugiere la interrupción de un esfuerzo por dominación: cuando algo está disponible, cesa su busca. Una atrofia puede ser resultado de una ceguera acerca

de los variados contenidos que forman el campo de posibilidades, o simplemente una acomodación por ausencia de deseos que conducirían a esfuerzos, musculares o mentales, para buscar nuevas disponibilidades. El ser humano puede aprender a percibir el mundo por la reducida necesidad de hacer las cosas disponibles en sus niveles más básicos o elementares.

Es urgente restablecer una dinámica propia de los sentidos. Si los diferentes tiempos históricos ofrecen evidencias de una lenta construcción epistemológica, que va desde el sentido a la palabra, entonces ahora se hace preciso rehacer ese camino de la palabra a los sentidos. Lo que no es cultivado desde temprano se vuelve difícil, pero no imposible, de ser adquirido: exige esfuerzo. Una educación estética debe tener ello en cuenta, enseñando una capacidad que fue silenciada o atrofiada en el tiempo.

Nuestros tiempos delatan una pérdida del sentido originario de experiencia. Esto ha ocurrido debido a las facilidades de la orientación de la vida mediante marcos teóricos, formados justamente en el espacio de experimentaciones. Sin embargo tales marcos pasaron por un proceso de desacople de los sentidos. Siendo así, vivimos un tipo de experiencia por herencia de generaciones pasadas – que no se hereda, pues cada uno precisa desarrollarlo por sí mismo.

Existe una abreviación de la vida con la exclusión de la experiencia de lo imposible. Una vida no experimentada por las imposibilidades se guía por la herencia de las posibilidades. Significa vivir los caminos, o medios, sin pensarlos. Aprendemos lo imposible sin la experiencia de lo imposible. Así como el polvo está compuesto por granos infinitos de partículas variadas, representando la diversidad sin la discriminación o aniquilamiento de sus fragmentos, una propuesta pedagógica debe tener en cuenta la tarea de inclusión del cuerpo, de los sentidos, de lo que está más allá de los dominios de la racionalidad, sin colocarlo en una situación subalterna colonizada por la dominación epistemológica. El ser humano debe ser educado para resistir y combatir de manera crítica el mundo en el cual está inserido, y sus formas de vivir y expresar. La educación y el arte necesitan volverse hacia la apertura del mundo, que puede alcanzarse por la experiencia de pensar y sentir realizadas en el cuerpo de cada ser humano.

ART, SPACE, MEDIATION

Lilian Scholtes

Über den Workshop zur Ausstellung FUTURE PERFECT – Zeitgenössische Kunst aus Deutschland in Porto Alerge am 5. /6. August 2015

Seit circa 1 Jahr begleite ich die ifa-Tournee-Ausstellung *FUTURE PERFECT – Zeitgenössische Kunst aus Deutschland*[1] als Kunstvermittlerin an internationalen Institutionen. Nach den Workshops in Warschau und Kaliningrad in 2014 führte die dritte Station nach Brasilien. Die Workshop-Arbeit in Porto Alegre zeichnete sich aus durch eine gleichberechtigte Zusammenarbeit auf allen Ebenen der Kunstvermittlungsabteilungen der Bienal do Mercosul und des IFA – Instituts für Auslandsbeziehungen.
Partnerin für die Kunstvermittlung war Juliana Peppl vom Educational Program der Mercosul-Biennale. Für uns beide war der Workshop unsere jeweils erste kokreative Projektarbeit. Im Workshopteam arbeiteten ca. 80 Studierende aus dem Ausbildungsprojekt für Kunstvermittlung der 2015 anstehenden Biennale zusammen. Der Workshop war nicht direkt in das Ausbildungsprogramm eingebunden, für die Gruppe war er die erste gemeinsame Projektarbeit. Das Projekt war ein Angebot an die Teilnehmenden, sich die Ausstellung über räumlich/installative Arbeitsprozesse zu erschließen, ihre persönlichen, sozialen, körperlichen, ästhetischen und emotionalen Expertisen einzubringen und einen kollektiven und individuellen Denk- und Arbeitsraum zu bauen.(Garoian)

Ich möchte den Workshop in Porto Alegre an dieser Stelle aus meiner ganz persönlichen Perspektive vorstellen, weil er für mich einen produktiven Moment der Verstörung enthielt – einen Bildungsmoment, durch den sich eine bestimmte Aufmerksamkeit in mir herausgebildet hat für das Lernen und Verlernen. Insbesondere im Rückblick hat sich das Projekt für mich als als reflexiver Lernraum erwiesen. Das ist der erste Teil. In einem zweiten Teil möchte ich über die Arbeit der

1. Die Ausstellung, wurde von Angelika Stepken und Philipp Ziegler kuratiert. Gezeigt werden Objekte, Skulpturen, Collagen, Filme, Videoarbeiten, Installation, Fotografie, Zeichnung und Malerei von sechzehn Künstlerinnen und Künstlern. Vor dem Hintergrund aktueller globaler Krisen weckt der Titel der Ausstellung beunruhigende Vorstellungen einer vorherbestimmten, alternativlosen und gleichzeitig flüchtigen Zukunft. Aus dieser Perspektive fragt die Ausstellung, wie sich denn heute noch Visionen und alternative Denkmuster entwerfen lassen.

Teilnehmenden in der Ausstellung FUTURE PERFECT sprechen, denn so wie in Porto Alegre habe ich die Ausstellung noch nie wahrgenommen.

Planung/keine Planung

Die Planung des Workshops war nicht einfach, denn im Laufe unserer Planungsarbeit hatten sich immer wieder neue Bedingungen ergeben, an die wir unsere Arbeit wiederum anpassen mussten. Der entscheidende, weil schwierigste Planungsfaktor, war die Anzahl von 80 Teilnehmenden. In den zirkulären Prozessen unserer wiederholten Änderungen und Rekonzeptualisierungen geriet unsere Planungsarbeit selbst in unseren Blick, und mit dem Blick auf den eigenen Blick verschob sich unsere Beobachtungsrichtung von den Umständen des Workshops auf unsere eigenen Bilder und Handlungen. Der Gedanke in der Kunstvermittlung mit dem Medium Körper zu arbeiten, tauchte zwar immer mal wieder auf, aber wir griffen ihn nie auf. Warum nicht? Vielleicht ist es, wie Nora Sternfeld schreibt „[...]*sogar die spezifische Unterworfenheit der LehrerInnen, die die Autoritätsverhältnisse im Klassenzimmer garantiert. Vielleicht generiert sich die Regierungstechnik in der Schule viel eher durch die Ohnmacht und die Angst, beim Nichtwissen ertappt zu werden, als durch einen Vorsprung an Wissen oder Macht. Die Lehrenden sind weder aus den Logiken der Disziplin noch aus jenen der permanenten Produktivität ausgenommen*." (Sternfeld, 125)

Es stimmt. Wir trauten uns nicht, uns darauf einzulassen, mit einer unübersichtlich großen Teilnehmergruppe zu arbeiten, mit Medien und Methoden, die wir nie erprobt hatten. Gleichzeitig mussten wir aber ein Ungleichgewicht im pädagogischen Verhältnis zwischen autorisierten Lehrenden und den Lernenden wahrnehmen. Denn während wir uns nicht trauten, luden wir die Teilnehmer geradezu dazu ein, sich aktiv auf Kontrollverluste und Risiken des Scheiterns einzulassen. Und da gab es einen Moment, in dem ich mich in meinen eigenen Handlungen als beteiligt an zurichtenden Strukturen, also als gewalttätig, erfahren habe. Natürlich hat mich der Gedanke, in derartige Strukturen verstrickt zu sein, nicht überrascht, aber der Moment hat mich erwischt. Paul Mecheril schreibt mit Bezug auf John Dewey über die ästhetische Erfahrung: „*Damit ist nicht schlicht ein Akt der Wahrnehmung gemeint, sondern erstens eine Wahrnehmung der Wahrnehmung und zweitens eine sinnlich qualifizierte Wahrnehmungswahrnehmung, die sich zwischen Genuss und Betrübnis ereignet, zwischen Unruhe und Befried(ig) ung.*"(Mecheril, 29)

Die Entscheidung, es zu tun oder es nicht zu tun, das ist der Moment, der mich mehr interessiert, als das, was die Leute schlussendlich machen... (Nassan Tur über seine Arbeit 5 Rucksäcke)

Im Spannungsfeld zwischen Erwartungen und Erwartungserwartungen hatten wir unsere Handlungsfähigkeit verloren. Was kann eine große Gruppe in der Ausstellung machen? Sich die Ausstellung ansehen. Ein Experimentierraum

im Ausstellungsraum war schon lange mein Wunsch gewesen. Wir sind Körperwesen, auch im Ausstellungsraum. Wir haben bewegliche Arme und Beine und brauchen alle einen „guten Platz“. Allen Planungsunsicherheiten, Befürchtungen und vorgefassten Ideen zum Trotz, stellten wir uns eine Beziehungsstruktur aus bewussten oder unbewussten spezifischen Bewegungen oder Choreographien vor. Die Forschungsinstrumente und Aktionen für diese Suche kann jede/r Einzelne immer wieder erfinden und experimentell einsetzen: schauen und bewegen: gehen, bücken, drehen, näherkommen, sich entfernen, sich positionieren, sehen mit dem, was wir schon gesehen haben, erlernte Muster, erlernte Standpunkte und Perspektiven aus den Augen verlieren, sehen als Bewegung, sehen, was wir anschauen und was wir nicht anschauen, um die Arbeiten herumlaufen, aus dem Fenster sehen, mit dem Rücken zur Arbeit sitzen, sich nur in der zentralen Laufachse bewegen, auf dem Bauch oder auf dem Rücken, sich in eine Ecke setzen, einzeln oder in Gruppen, im Türbogen stehen, mit dem Handy spielen, die Suche muss nicht abgeschlossen werden... mit Armen und Beinen Sapountzis[2] nachbauen, sich in der Arbeit von Nairy Baghramian[3] positionieren, den Körper parallel zur Installation von Mariana Castillo Deball[4] biegen...

Die Teilnehmenden eigneten sich den Raum an. Sie vermaßen und füllten den Raum mit auch akustischen Formen. In der Sound-Installation von Dani Gal[5] variierten die Abspielgeräte Abspieltempo und Lautstärke der Audio-Aufnahmen in Relation zu den Bewegungen des Publikums. Vor der Arbeit von Henrik Olesen[6] deklamierte jemand eine leidenschaftliche Rede. Klatschen und Pfeifen, Rhythmus und Gegenrhythmus, ein langer lauter Schrei, Hintergrundgeräusche, Applaus, die Suche muss nicht abgeschlossen werden. In kleinen Gruppen- oder Einzelarbeiten kreierten die Teilnehmenden Sound-Arbeiten, die zusammenfanden, sich überlagerten, auseinanderliefen und sich wieder neu formierten oder irgendwo im Raum verloren gingen. Raum wurde als Relation und Bewegung erfahrbar, erfahrbar als die Dimension unserer Körper, als die Dimension, die wir mit anderen teilen, als die Dimension von Vielfalt und Simultanität.

Zum Einsatz kamen bei den Soundperformances dann auch die Instrumente und Geräte aus den Rucksäcken der Arbeit von Nassan Tur. Die Ausstellungsbesucher können sie ausleihen und im öffentlichen Raum entsprechend ihren Wünschen, Forderungen, Bedürfnissen benutzen: zum Demonstrieren, zum Sabotieren, für eine öffentliche Rede, für ein Fan-Ritual oder um damit zu kochen. Die Kunst verlässt das Museum, sie kann individuell angeeignet werden. Die jungen Leute packten die Rucksäcke aus, untersuchten Inhalte, benutzten das Megaphon und die Mikrophone, spielten mit Einstellungen. Es war laut. Die Aktion, die für die

2. Yorgos Sapountzis: Die Welt in Teilen, 2011, Kunststoff- und Alurohre, Aluminiumband, Stoff, Schnur
3. Nairy Baghramian: Beliebte Stellen / Privileged Points, 2011, Metallstange, Lack, 3 Teile
4. Mariana Castillo Deball: Reflejo de cien espejos tu cuerpo, 2011, Papier mâché, Aluminum, Laserdruck
5. Dani Gal: Titel: Architecture Regarding the Future of Conversations, 2008
6. Henrik Olesen: A.T., 2012, Computercollage auf Karton, 20 Blätter

Straße gedacht war, wurde in den Ausstellungsraum zurückgespielt. Bezüglich des Lärms gab es dann doch Klagen. Allerdings nicht von Seiten der Verwaltung, sondern von Seiten des wissenschaftlichen Personals in der Bibliothek. Sie fühlten sich in ihrer wissenschaftlichen Arbeit und in ihrem Recht auf Ruhe gestört und verließen das Gebäude. Letztendlich ist jeder Gang durch die Ausstellung ein Versuch der Ausstellung eine Form zu geben. (Schöttker)

We have to think in terms of reactivation of our relationship of the other, and at the same time we have to think our life, our actions our language as a contagious process of changing of the language and of the thought of the body of the other. I mean, we have to be happy. This is the problem. This is the real political action. Because being happy is not only good for itself. It is also a very contagious form of communication. (Franco „Bifo" Berardi on emancipation)

Literatur:

Berardi, Franco „Bifo"; The General Intellect is Looking for a Body; https://www.youtube.com/watch?v=DhIIPcno7zs; Zugriff: 17.1.2016

Garoian, Charles, R.; Charles R. Garoian; Performig the Museum; http://www.jstor.org/stable/1321039?seq=1#page_scan_tab_contents; Zugriff: 17.1.2016

Mecheril, Paul; 2012: Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen; in Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft/Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011; Hrsg: Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart;

Schöttker, Uli; documenta 12- Vermittlung; http://www.art-in-berlin.de/incbmeld.php?id=1167; Zugriff: 17.1.2016

Sternfeld, Nora; 2009: Das pädagogische Unverhältnis, Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault; Wien;

ARTE, ESPAÇO, MEDIAÇÃO

Lilian Scholtes

Sobre o workshop para a exposição FUTURE PERFECT – Arte Contemporânea da Alemanha em Porto Alegre, dias 5 e 6 de agosto de 2015.

Há cerca de um ano acompanho, na qualidade de mediadora artística, a exposição itinerante do IFA, (*Institut für Auslandsbeziehungen*, em inglês: *Institute for Foreign Cultural Relations*) Instituto de Relações Exteriores Culturais, chamada *FUTURE PERFECT* (Futuro Perfeito) – Arte Contemporânea da Alemanha,[1] em instituições internacionais. Depois dos workshops em Varsóvia e Kaliningrado, a terceira etapa, em 2014, trouxe-nos ao Brasil. A atividade desenvolvida no workshop em Porto Alegre notabilizou-se por uma colaboração equilibrada de todos os estágios dos departamentos de mediação artística da Bienal do Mercosul e do Instituto de Relações Exteriores (IFA).

Juliana Peppl, do Programa Educativo da Bienal do Mercosul, foi a mediadora artística com quem colaborei. O workshop foi, para nós duas, o primeiro trabalho de parceria em um projeto criativo. A equipe do workshop *Primeira Experiência em Mediação* era constituída de cerca de oitenta estudantes egressos do projeto de capacitação em mediação artística (Curso de Formação de Mediadores) da Bienal de 2015, então ainda em preparação. O workshop não esteve diretamente integrado no programa do curso de formação e, para o grupo, aquele foi o primeiro projeto desenvolvido em parceria. O projeto constituiu-se em uma proposta aos participantes para que se apropriassem da exposição por meio de um processo espacial e de instalação, ao trazer seus saberes pessoais, sociais, corporais, estéticos e emocionais, ao construir um espaço de trabalho e pensamento individual e coletivo. (Garoian)

Aqui, eu gostaria de apresentar o workshop de Porto Alegre a partir de minha perspectiva pessoal, pois, para mim, aquele foi um momento de perturbação produtiva, um momento de construção graças à qual se estabeleceu em mim uma atenção particular para com o aprender e o desaprender. Considerado em retrospectiva, o

1. A exposição teve como curadores Angelika Stepken e Philipp Ziegler. A mostra incluiu objetos, esculturas, colagens, filmes, videomontagens, instalações, fotografias, desenhos e pinturas de dezesseis artistas homens e mulheres. Tendo como pano de fundo a crise global atual, o título da exposição evoca reflexões inquietantes acerca de um futuro predeterminado, sem alternativas e, ao mesmo tempo, fugaz. A partir dessa perspectiva, a exposição pergunta pela possibilidade de se desenvolver visões e ideias alternativas no mundo de hoje.

projeto me trouxe um momento de aprendizado reflexivo.

Esta é a primeira parte. Em uma segunda parte, eu gostaria de falar sobre o trabalho dos participantes da exposição FUTURE PERFECT, já que eu nunca percebera a exposição da forma como a percebi em Porto Alegre.

Planejamento/Nenhum Planejamento

Não foi fácil o planejamento do workshop, já que, no decorrer de nossos trabalhos de planificação, novas condições surgiam a toda hora, obrigando-nos a que nos adaptássemos a elas. O fator decisivo para o planejamento, por ser o mais difícil de resolver, foi o número de oitenta participantes. Nos processos circulares de nossas repetidas modificações e reconceitualizações, acabamos por lançar um olhar crítico sobre nosso próprio plano de trabalho, e, ao vermos, como que de fora, nossa própria visão, deslocou-se a direção de nosso olhar das circunstâncias do workshop para nossas próprias imagens e ações. Pensar a mediação artística com o meio corporal era uma ideia que volta e meia surgia, mas que nunca acolhíamos. Por que não? Talvez fosse, como escreveu Nora Sternfeld, "... a intrínseca submissão aos professores e professoras, a qual garantia as relações de poder no espaço da sala de aula. Talvez a técnica de governar se gerasse, na escola, mais pela impotência e pelo medo de ser apanhada que por meio de um avanço de conhecimento ou de poder. Os docentes não são exceção nem à lógica da disciplina nem àquela da produtividade permanente." (Sternfeld, 125)

Era isso. Nós não nos atrevíamos a trabalhar com um grupo tão grande, com mídias e métodos que nunca tínhamos testado. Ao mesmo tempo, porém, percebíamos um desequilíbrio na relação pedagógica entre o docente (dotado de autoridade) e o discente. Pois, enquanto ainda não nos sentámos seguras, convidamos os participantes a justamente deixar-se levar de forma ativa pela perda do controle e pelos riscos do fracasso. Houve um momento em que me flagrei, em meu próprio agir, como partícipe em uma estrutura de adestramento, portanto, como um agente repressivo. Naturalmente, o pensamento de estar enredada em tais estruturas não me surpreendeu, mas, na hora, me pegou desprevenida. Paul Mecheril escreveu, reportando-se a John Dewey, sobre experiência estética: "Não é simplesmente um ato de percepção, e sim, em primeiro, lugar, uma percepção da percepção e, em segundo, uma percepção perceptiva sensorialmente qualificada que se dá no espaço entre deleite e tristeza, entre inquietação e satisfação." (Mecheril, 29)

A decisão de fazer ou não fazer é o momento que me interessa mais do que aquilo que as pessoas, no final de contas, fazem... (Nassan Tur sobre sua obra *5 Mochilas*)

No campo de tensão entre expectativas e expectativas das expectativas, perdemos nossa capacidade de ação. O que pode fazer um grande grupo em uma exposição? Ele pode olhar a exposição. Eu sempre tivera vontade de criar um espaço experimental em meio ao espaço da exposição. Somos criaturas corpóreas, e isso também vale para quando estamos dentro de uma exposição. Temos braços e pernas móveis e

precisamos, todos nós, de "um bom lugar". Apesar de todas as inseguranças de planejamento, de todos os temores e ideias pré-concebidas, imaginamos uma estrutura relacional de específicos movimentos coreográficos conscientes ou inconscientes. Cada indivíduo pode inventar quantas vezes quiser e aplicar experimentalmente os instrumentos de pesquisa e as ações para essa busca: olhar e movimentar: abaixar-se, girar, aproximar-se, afastar-se, colocar-se em posição, ver com o que já vimos: desviar o olhar de padrões e posições já aprendidos, olhar como movimento, ver o que vemos e o que não vemos, caminhar em torno das obras, olhar pela janela, sentar-se de costas para a obra, mover-se apenas pelo corredor central, postar-se de barriga para baixo ou para cima, em um canto, sozinho ou com um grupo, parar no marco da porta, mexer no celular, a busca não precisa ser encerrada... Emular, com braços e pernas, as construções de Yourgos Sapountzis (Atenas-Grécia, 1976), *O mundo em pedaços* (2011), posicionar-se dentro dos *Lugares Prediletos* (2011), o trabalho de Nairy Baghramian (Isfahan-Irã, 1971), curvar o corpo paralelamente à instalação *Reflejo de Cien Espejos Tu Cuerpo* (2011), de Mariana Castillo Deball (Cidade do México-México, 1975)...

Os participantes apropriaram-se do espaço. Eles mediram e preencheram o espaço também com formas acústicas. Na instalação sonora de Dani Gal (Jerusalém-Israel,1975), *Architecture Regarding the Future of Conversations* (2008), os aparelhos de som variavam a velocidade e a intensidade da reprodução dependendo dos movimentos do público. Em frente à obra de Henrik Olesen (Esbjerg-Dinamarca, 1967), uma pessoa fazia um discurso inflamado. Bater de palmas e assobios, ritmo e contra ritmo, um longo e intenso grito, aplauso... a busca não precisa ser encerrada. Os participantes criaram, em pequenos grupos ou individualmente, obras sonoras que se combinavam, se superpunham, se desencontravam e, depois, novamente se reconformavam ou acabam se perdendo em algum lugar no espaço. O espaço passou a ser apreensível como relação e movimento, apreensível como a dimensão de nossos corpos, como a dimensão que compartilhamos com outros, como a dimensão de multiplicidade e simultaneidade.

Os aparelhos e instrumentos das mochilas da obra de Nassan Tur (Offenbach-Alemanha, 1974) também entraram em ação nas performances sonoras. Os visitantes da exposição podiam emprestá-las e utilizá-las no espaço público de acordo com seus desejos, exigências e necessidades: para demonstrar, para sabotar, para um discurso público, para um ritual de tietagem ou para cozinhar. A arte está abandonando o museu, ela pode agora ser apropriada de forma individual. Os jovens pegavam as mochilas, examinavam o conteúdo, usavam o megafone e o microfone, simulavam atitudes. Era uma barulheira. A performance, que tinha sido pensada para ser feita na rua, acabou por acontecer no espaço de exposições. Houve queixas em relação ao ruído. Mas não da parte da administração, e sim dos funcionários especializados da biblioteca. Eles se sentiam perturbados em seu trabalho científico e no seu direito ao silêncio, e abandonavam o prédio. Afinal de contas, cada percurso pela exposição é uma tentativa de dar uma forma à exposição. (Schöttker)

"Temos de pensar em termos de reativação de nossa relação com o outro, e, ao mesmo tempo, temos de pensar nossa vida, nossas ações e nossa linguagem como um processo contagioso de mudança de linguagem e de concepção do corpo do outro. Quer dizer, temos de ser felizes. Esse é o problema. Essa é a verdadeira ação política. Porque ser feliz não é bom apenas para um indivíduo. É, também, uma forma muito contagiosa de comunicação." (Franco "Bifo" Berardi falando sobre emancipação)

Bibliografia

BERARDI, Franco "Bifo"; The General Intellect is Looking for a Body; https://www.youtube.com/watch?v=DhIIPcno7zs; Zugriff: 17.1.2016

GAROIAN, Charles, R.; Charles R. Garoian; Performig the Museum; http://www.jstor.org/stable/1321039?seq=1#page_scan_tab_contents; Zugriff: 17.1.2016

MECHERIL, Paul; 2012: Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen; in Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft/Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011; Hrsg: Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart;

SCHÖTTKER, Uli; documenta 12- Vermittlung; http://www.art-in-berlin.de/incbmeld.php?id=1167; Zugriff: 17.1.2016

STERNFELD, Nora; 2009: Das pädagogische Unverhältnis, Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault; Wien;

ARTE, ESPACIO, MEDIACIÓN

Lilian Scholtes

Sobre el worshop para la exposición FUTURE PERFECT – Arte Contemporánea de Alemania en Porto Alegre, días 5 y 6 de agosto de 2015

Hace aproximadamente un año sigo, en calidad de mediadora artística, la exposición itinerante del IFA, (*Institut für Auslandsbeziehungen*, en inglés: *Institute for Foreign Cultural Relations*) Instituto de Relaciones Exteriores Culturales, llamada FUTURE PERFECT (Futuro Perfecto) – Arte Contemporánea de Alemania,[1] en instituciones internacionales. Después de los workshops en Varsóvia y Kaliningrado, la terceira etapa, en 2014, nos trajo a Brasil. La actividad desarrollada en el workshop en Porto Alegre se ha destacado por una equilibrada colaboración de todos los escalafones de los departamentos de mediación artística de la Bienal del Mercosur y del Instituto de Relaciones Exteriores (IFA).

Juliana Peppl, del Programa Educativo de la Bienal del Mercosur, ha sido la mediadora artística con quien colaboré. El workshop fue, para ambas, el primer trabajo de sociedad en un proyecto creativo. El equipo del workshop *Primera Experiencia en Mediación* estaba constituido por cerca de ochenta estudiantes egresos del proyecto de capacitación en mediación artística (Curso de Formación de Mediadores) de la Bienal de 2015, en aquel entonces aun en preparación. El workshop no estuvo directamente integrado en el programa del curso de formación y, para el grupo, aquel fue el primer proyecto desarrollado en sociedad. El proyecto se constituyó como una propuesta a los participantes para que se apropiaran de la exposición por medio de un proceso espacial y de instalación, al traer sus saberes personales, sociales, corporales, estéticos y emocionales, al construir un espacio de trabajo y pensamiento individual y colectivo. (Garoian)

En este punto, me gustaría presentar el workshop de Porto Alegre a partir de mi perspectiva personal, pues, para mí, aquel ha sido un momento de perturbación productiva, un momento de construcción debido al que se establece en mi una

1. La exposición tuvo como curadores Angelika Stepken y Philipp Ziegler. La muestra incluyó objetos, esculturas, collage, películas, video montajes, instalaciones, fotografías, dibujos y pinturas de dieciséis artistas hombres y mujeres. Teniendo como fondo la crisis global actual, el título de la exposición evoca reflexiones inquietantes acerca de un futuro predeterminado, sin alternativas y, am mismo tiempo, fugaz. A partir de esta perspectiva, la exposición pregunta sobre la posibilidad de desarrollar visiones e ideas alternativas en el mundo de hoy.

atención particular hacia el aprender y el desaprender. Considerándolo retrospectivamente, el proyecto me trajo un momento de aprendizaje reflexivo.

Esta es la primera parte. En una segunda parte, me gustaría hablar sobre el trabajo de los participantes de la exposición FUTURE PERFECT, ya que nunca había notado la exposición de la forma como la percibí en Porto Alegre.

Planeamiento/Ningún Planeamiento

No fue fácil el planeamiento del workshop, ya que, en el transcurso de nuestros trabajos de planificación, nuevas condiciones surgían a toda hora, obligándonos a adaptarnos a ellas. El factor decisivo para el planeamiento, por ser el más difícil de resolver, ha sido el número de ochenta participantes. En los procesos circulares de nuestras repetidas modificaciones y al replantear conceptos, acabamos lanzando una mirada crítica sobre nuestro propio plan de trabajo y al notar como desde afuera nuestra propia visión se desplazó desde nuestra percepción de las circunstancias del workshop hacia nuestras propias imágenes y acciones. Pensar la mediación artística como medio corporal era una ideia que de vez en cuando surgía, pero que nunca adoptábamos. ¿Por qué no? Tal vez fuese, como escribió Nora Sternfeld, "... la intrínseca sumisión a los profesores y profesoras, que garantía las relaciones de poder en el espacio del aula. Tal vez la técnica de gobernar se generara, en la escuela, más por la impotencia y por el miedo de ser descubierto que por medio de un avance de conocimiento o de poder. Los docentes no son la excepción ni la lógica de la disciplina ni aquella de la productividad permanente." (Sternfeld, 125)

Era eso. No nos atrevíamos a trabajar con un grupo tan grande, con herramientas y métodos que nunca habíamos probado. Al mismo tiempo, sin embargo, percibíamos un desequilibrio en la relación pedagógica entre el docente (dotado de autoridad) y el discente. Pues, mientras aún no nos sentíamos seguras, invitamos a los participantes a, justamente, dejarse llevar de forma activa por la pérdida de control y por los riesgos del fracaso. Hubo un momento en que me di cuenta, en mi propia actitud, como partícipe de una estructura de adiestramiento, por lo tanto, como un agente represivo. Naturalmente, el pensamiento de estar enredada en tales estructuras no me sorprendió, pero en el momento me tomó por sorpresa. Paul Mecheril escribió, reportándose a John Dewey, sobre la experiencia estética: "No es simplemente un acto de percepción y sí, en primer, lugar, una percepción de la percepción y, en segundo lugar, una percepción perceptiva sensorialmente calificada que se da en el espacio entre deleite y tristeza, entre inquietud y satisfacción." (Mecheril, 29)

La decisión de hacer o no hacer es el momento que me interesa más que lo que las personas, al final de cuentas, hacen... (Nassan Tur sobre su obra *5 Mochilas*)

En el campo de tensión entre expectativas y expectativas de las expectativas, perdemos nuestra capacidad de acción. ¿Qué puede hacer un gran grupo en una exposición? Él puede mirar la exposición. Yo siempre he tenido ganas de crear un

espacio experimental en medio del espacio da exposición. Somos criaturas corpóreas, y esto también vale para cuando estamos dentro de una exposición. Temos brazos y piernas móviles y precisamos, todos nosotros, de "un buen lugar". A pesar de todas las incertidumbres de planeamiento, de todos los temores e ideas pre concebidas, imaginamos una estructura relacional de específicos movimientos coreográficos consientes o inconscientes. Cada individuo puede inventar cuantas veces quiera y aplicar empíricamente los instrumentos de búsqueda y las acciones para esa búsqueda: mirar y mover: bajarse, girar, aproximarse, alejarse, colocarse en posición, ver con lo que ya vimos: desviar la mirada de padrones y posiciones ya aprendidos, mirar con el movimiento, ver lo que vemos y lo que no vemos, caminar alrededor de las obras, mirar por la ventana, sentarse de espaldas a la obra, moverse apenas por el corredor central, echarse boca abajo o boca arriba, en un rincón, solo o con un grupo, pararse en el marco de la puerta, estar en el celular, la búsqueda no necesita ser encerrada... Emular, con brazos y piernas, las construcciones de Yourgos Sapountzis (Atenas - Grecia, 1976), *El mundo en pedazos* (2011), ubicarse dentro de los *Lugares Predilectos* (2011), el trabajo de Nairy Baghramian (Istahan - Irán, 1971), curvar el cuerpo paralelamente a la instalación *Reflejo de Cien Espejos Tu Cuerpo* (2011), de Mariana Castillo Deball (Ciudad de México - México, 1975)...

Los participantes se apropiaron del espacio. Ellos midieron y llenaron el espacio también con formas acústicas. En la instalación sonora de Dani Gal (Jerusalén - Israel, 1975), *Architecture Regarding the Future of Conversations* (2008), los aparatos de audio variaban la velocidad y la intensidad de la reproducción dependiendo de los movimientos del público. Frente a la obra de Henrik Olesen (Esbjerg - Dinamarca, 1967), una persona emitía un discurso caluroso. Aplaudir y silbar, ritmo y contra ritmo, un largo e intenso grito, aplauso... no es necesario cerrar la búsqueda. Los participantes crearon, en pequeños grupos o individualmente, obras sonoras que se combinaban, se superponían, se desencontraban y, después, nuevamente se reconstituían o acababan perdiéndose en algún lugar en el espacio. El espacio pasó a ser aprehensible como relación y movimiento, aprehensible como la dimensión de nuestros cuerpos, como la dimensión que compartimos con otros, como la dimensión de multiplicidad y simultaneidad.

Los aparatos e instrumentos de las mochilas de la obra de Nassan Tur (Offenbach-Alemanha, 1974) también entraron en acción en las performances sonoras. Los visitantes de la exposición podían prestarlas y utilizarlas en el espacio público de acuerdo con sus deseos, exigencias y necesidades: para demostrar, para sabotear, para un discurso público, para un ritual de fanatismo o para cocinar. El arte está abandonando el museo, ella puede ahora ser apropiada de forma individual. Los jóvenes cogían las mochilas, examinaban su contenido, usaban altavoz y el micrófono, simulaban actitudes. Era un barullo estridente. La performance, que había sido pensada para hacerse en la calle, acabó ocurriendo en el espacio de exposiciones. Hubo quejas sobre el ruido. Pero no de parte de la administración, y sí de los funcionarios especializados de la biblioteca. Ellos se sentían perturbados

en su trabajo científico y en su derecho al silencio, y abandonaron el edificio. Al final de cuentas, cada transcurso por la exposición es un intento de darle forma a la exposición. (Schöttker)

Tenemos que pensar en términos de reactivación de nuestra relación con el otro, y, al mismo tiempo, tenemos que pensar nuestra vida, nuestras acciones y nuestro lenguaje como un proceso contagioso de cambio de lenguaje y de concepción del cuerpo del otro. Es decir, tenemos que ser felices. Este es el problema. Esta es la verdadera acción política. Porque ser feliz no es Bueno tan solo para un individuo. Es, también, una forma muy contagiosa de comunicación. (Franco "Bifo" Berardi hablando sobre emancipación).

Bibliografia

BERARDI, Franco “Bifo”; The General Intellect is Looking for a Body; https://www.youtube.com/watch?v=DhIIPcno7zs; Zugriff: 17.1.2016

GAROIAN, Charles, R.; Charles R. Garoian; Performig the Museum; http://www.jstor.org/stable/1321039?seq=1#page_scan_tab_contents; Zugriff: 17.1.2016

MECHERIL, Paul; 2012: Ästhetische Bildung. Migrationspädagogische Anmerkungen; in Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft/Reflexionen einer Arbeitstagung – 2011; Hrsg: Institut für Auslandsbeziehungen, Stuttgart;

SCHÖTTKER, Uli; documenta 12- Vermittlung; http://www.art-in-berlin.de/incbmeld.php?id=1167; Zugriff: 17.1.2016

STERNFELD, Nora; 2009: Das pädagogische Unverhältnis, Lehren und Lernen bei Rancière, Gramsci und Foucault; Wien;

O ESPAÇO HÍBRIDO COMO GERADOR DE PROJETOS EDUCATIVOS

Gloria Jové

Quando Cristián G. Gallegos, dialogante e curador do programa educativo da 10ª Bienal do Mercosul, me propôs ministrar o curso de formação de professores, sigilosamente invadiram o meu cotidiano um sem-fim de dúvidas.

Nasci em um povoado de 1.800 habitantes, onde morei até completar meus 18 anos. Sou mestra e professora em Lleida, cidade de cerca de 140.000 habitantes muito perto de Barcelona. Esses dados de minha biografia contrastam com as próprias dimensões do país onde tinha de concretizar a formação, o Brasil.

O que poderia acrescentar um contexto no qual eu nunca havia estado antes? Não falo a língua, o português, mesmo podendo entendê-la por ser minha língua materna o catalão, ao mesmo tempo em que falo o espanhol pela situação territorial na que me encontro.

A metodologia que tenho trabalhado, durante estes anos no meu *becoming teacher* – termo que significa não existir uma essência do ser que estamos tentando ser, se não que estamos em constante mudança (Deleuze & Guattari, 1995) –, a desenvolvo e a concretizo em um contexto e em um espaço. Atrevo-me a afirmar que é uma metodologia que pode ser pensada em termos de *site specific*, ou *site specificity*. Decorre daí um encontro único e inimitável no lugar onde se realiza, visto que parte dos recursos comunitários e patrimoniais do lugar é único e inimitável, porque se constitui com as pessoas que nele participam, desde a perspectiva da criação de situações tal e como propunham os letristas e os situacionistas em meados do século XX. Estes conceitos nasceram e se aplicam majoritariamente no âmbito artístico, onde o artista cria a obra e esta tem razão de existir para um lugar (Kaye, 2000). Desenvolvê-los implica que o espaço forma parte da "obra" e busca gerar uma interação, provocando novas formas de experimentar, de sentir, de perceber, de interagir, de construir, de viver com o espaço, o lugar e as pessoas que ali participam.

A minha formação não vem do âmbito artístico. Sou professora e pedagoga

em formação de professores, e na minha ocupação diária tento criar situações nas quais todos possamos apreender e nos construir a partir de nossas diferenças, como pessoas capazes de promover aprendizagens para todos, nos contextos heterogêneos que são os centros educativos e nas sociedades do século XXI. Os anos de experiência e de conhecimento sobre ela me levam a questionar: por que no mundo da educação se fala tanto da necessidade de mudança e custa tanto a sua implementação e, sobretudo, sua continuidade? Por que nesse mundo estão tão arraigados alguns modelos docentes? Por que custa tanto mudá-los? E, portanto, de que forma podemos articular os espaços formativos a fim de desconstruir e reconstruir esses modelos que levamos tão entroncados?

Em 2003, Lleida abriu suas portas o Centro de Arte Contemporáneo La Panera, quando tive um encontro com as educadoras do serviço educativo. A reunião gerou, posteriormente, o Educ-arte / Educa(r), projeto de trabalho em rede entre a Facultad de Educación, algumas escolas e o Centro de Arte (Jové, Ayuso, Sanjuan, Cano, Zapater, 2009) (Jove, Ayuso, Betrian, 2012) (Jove, Betrian, 2012). Este projeto está sendo desenvolvido partindo da concepção de espaço híbrido no qual o conhecimento acadêmico, o prático e o existente convergem em novas formas mais horizontais de aprendizagem (Zeichner, 2010). Pretende, assim, gerar processos de aprendizagem e de pensamento para todos em torno da arte, especialmente a arte contemporânea.

A metodologia promove experiências sobre a arte contando com os recursos que a comunidade oferece. A arte como estratégia e a arte como experiência (Dewey, 1934, 2008) são os temas. E por que a arte? Por sua riqueza expressiva, pelas múltiplas perguntas que suscita, bem como pelos distintos horizontes que propõe, a arte contribui para a formação de indivíduos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos e reflexivos (Eisner, 2003). Baseados em O'Sullivan (2006), consideramos a arte como um potencializador de possibilidades e de mundos possíveis, assim como uma estratégia para poder desenvolver pensamentos rizomáticos (Deleuze & Guattari. 1995). Eles utilizam a metáfora do rizoma para explorar variadas possibilidades de crescimento. Desta forma, o pensamento rizomático é visto como nômade, à procura de novas possibilidades. Aceitei a proposta.

De 8 a 15 de setembro de 2015, participei como formadora no marco do programa educativo da 10ª Bienal do Mercosul: *Possibilidades do Impossível.* A metodologia se concretizou nos museus, centros de arte e com as exposições que naquele momento havia na cidade; para isso, foi necessário um trabalho em rede. Foram meses prévios à bienal, sendo que muitas instituições estavam preparando a exposição que teriam de receber durante o evento.

A finalidade era mostrar minha metodologia e os projetos que ela gera, os quais mostram, simultaneamente, como pensar e aprender sobre arte e expandir as possibilidades educativas. É uma lógica que faz da arte e da educação um híbrido e, com base em Luis Canmitzer (2015), propomos que a arte resulte numa metodologia que sirva para adquirir e expandir o conhecimento, em lugar de continuar como

meio de produção de objetos – porque, como afirma Isidoro Valcarcel (2011), "a arte só tem sentido quando nos faz conscientes e responsáveis de uma realidade pessoal, normalmente através do próprio jogo da arte".

O primeiro encontro foi com convidados e alguns professores que formavam parte do primeiro Conselho Consultivo para a análise, realização e validação dos materiais educativos propostos para a 10ª Bienal. Nosso encontro ocorreu na Galeria Mamute, onde acontecia a exposição *Antes era só o vão*, de Antônio Augusto Bueno. As obras que a compõem são pinturas, gravuras, esculturas e vídeos. Em seu conjunto, formam-se zonas não definidas, oferecendo ao espectador relações com múltiplas aberturas e possibilidades mais imediatas, outras menos explícitas. Sua obra explora além dos limites da gravura, e concretiza uma instalação na escada onde propõe a realização de uma escultura com elementos naturais, convertendo o lugar em uma situação.

Chegamos à galeria, propondo visitar e observar livremente o espaço, documentando o nosso itinerário para mostrar as conexões que cada um de nós realizou.

As vozes emergem, compartilhamos as relações e conexões efetuadas. Cada um relata as relações que estabeleceu com suas vivências e experiências: um mestre o relaciona com a conduta de seu filho de ir recopilando troncos de árvores e outros elementos naturais; um professor de história o relaciona com a necessidade de dar ordem ao que não entendia e, por fim, a imprescindibilidade de procurar a cartela onde estava a informação do artista e da obra. Fizemos fotos e as tecnologias nos permitiram ver a escultura situada na escada em diálogo com as obras de pintura e gravura localizadas em outras salas.

Antônio, o artista, escutou atentamente, sendo o último a falar. E diz: "faço estruturas, esculturas, mas vocês fazendo a foto criaram as suas próprias obras, fizeram as próprias estruturas. Vendo suas fotos, são sua composição escultórica e criação de possibilidades". E acrescenta: "antes desta sessão, eu não tinha visto essas possibilidades! Participar desta sessão e estar calado, observando o que faziam e diziam, me permitiu expandir as possibilidades da obra e as narrativas que ela gera".

Neste momento, teve sentido a obra de Luis Camnitzer (2009-2015): "o museu é uma escola. O artista aprende a comunicar-se. O público, a fazer conexões".

Vivemos a experiência do que é, representa e se torna o espaço híbrido, espaço educativo, comunicação, permitindo fazer conexões, onde todos podemos aprender: artista, curador, professor, instrutor, serviços de educação profissional a outros museus cidade e as pessoas do corpo docente da Bienal.

Concluímos com a exibição do vídeo Sem título [2015, dimensões variáveis, vídeo com participação de Bebeto Alves, Eduardo Montelli e Luís Filipe Bueno, tiragem ilimitada], em que uma intervenção é mostrada numa casa abandonada. Depois que começamos a ver a galeria para o "atelier" de Antônio, com o propósito de estar atento ao que se viu durante a viagem. Esta ação destina-se a viver o que somos capazes de ver antes de ter uma experiência com arte – e vai além. Será que seremos capazes de ver as coisas diferentes na rua? E de estabelecer diferentes relações?

Descemos a rua e chegamos ao estúdio do artista. Seu atelier mostrou coerência entre o seu trabalho e as ações feitas por Antônio. Não era um espaço abandonado que fora reutilizado para remodelar o espaço. Na natureza do quintal, ele fez o seu caminho; ramos, flores e frutos caíam das árvores ao longo do tempo. O futuro era palpável levando-nos a relacionar intervenções artísticas com o que vemos na vida cotidiana.

Eisner (2008), na conferência de encerramento do *Primeiro Congresso Internacional Museus em Educação - A formação de educadores*, realizado em Madrid, no Museo Thyssen, perguntou: "por que visitar museus e centros de arte?". E disse: "para viver e experimentar a arte na vida cotidiana, a arte está na rocha, são os paralelepípedos das ruas, e as ervas daninhas que crescem entre eles é que nos permitem pensar metaforicamente no espaço onde a grama cresce, entre paralelepípedo e paralelepípido como um espaço de possibilidades – em última instância híbridos –, novos espaços, mesmo aqueles por tornar-se."

Fomos capazes de experimentar e vivenciar que qualquer elemento pode gerar múltiplas contas e múltiplas propostas que convidam à reflexão. Devemos perguntar: como podemos estabelecer relações com as obras de acordo com a nossa experiência, conhecimentos e modos de fazer? Tínhamos o artista com a gente, que não tomou a palavra até o final da sessão, pretendendo, assim, desconstruir a experiência de como se materializam as visitas a museus e centros de arte. Escutar o educador (mediador)? Ouvir o artista? Como construir o discurso, as narrativas e gerar pensamento e conhecimento sobre arte através da deferência conjunta de todos os participantes?

É necessário desconstruir formas de ver o mundo, pensamentos, conceitos, e convidar-nos a fazer da obra de Alfredo Jaar *A Logo for América* [Um Logo para a América] – a palavra "América" frequentemente é aplicada a uma parte do continente. Nas palavras do próprio artista, "a língua não é inocente e reflete uma realidade geopolítica. O uso da palavra América nos Estados Unidos erroneamente refere-se apenas ao país, e não a todo o continente, como uma manifestação clara da dominação política, econômica e cultural dos EUA no resto do continente."

Terminamos o dia e houve uma proposta para a data seguinte: traga um item pessoal que dialogue com a experiência vivida no dia de hoje, no contexto conforme Larrossa (2003) – este autor entende a experiência como algo que já nos passou, e não como o que acontece.

O *workshop* começou numa quinta-feira no Museu Iberê Camargo, com a exposição *A Reinvenção da Pintura*, de Abraham Palatnik, um artista que explora a arte em movimento e experiência sensorial. A mostra é uma retrospectiva daquele que é considerado o mestre da arte cinética. Ele inclui dispositivos cinecromáticos e objetos cinéticos, obras baseadas em luz e movimento. As histórias são geradas em relação ao movimento e à experiência sensorial. Do espaço da exposição passamos a outro ambiente, onde os objetos de Palatnik deixaram de ter o papel principal, que foi adquirido pelos objetos que tínhamos trazido para compartilhar.

Continuamos a explorar e a desconstruir a experiência sensorial com a apresentação de um brócolis e a proposta de conversar com ele. Com esta proposta, foi desenvolvida a capacidade de estabelecer andanças rizomáticas como afirma Allan (2012), afirmamos que as pessoas e profissionais capazes de responder às necessidades da nossa sociedade tem de ser capazes de fazer conexões e "derivas" rizomáticas e facilitadoras. Na Universidade de Lleida, todos os anos, em cada curso escolar, aparece em nossas salas de aula um "brócolis" (Jové, Olivera , 2014). Mostrei-lhes um artigo de uma das estudantes, Laura Portillo, em que estudos demonstram as qualidades do brócolis como alimento, contribuindo para a prevenção do câncer. Sua obra visualmente é ligada àquela de Antonio Caro, da Colômbia, intitulada *Malboro* (1975) – ele, um artista que teve presença na bienal com o trabalho *Colombia* (1976).

Como afirma G. Gallegos (2015), os artistas da segunda metade do século XX olharam de maneiras simples que lhes permitissem – e nos permitem – refletir sobre diferentes situações na nossa sociedade. Um deles é Antonio Caro, que olha para um produto de massa como a Coca-Cola e executa a sua obra *Colombia* (1976). Caro (2015) diz que esse trabalho foi produzido por sugestão de uma mulher, que afirmou: "se você já fez isso com Malboro, faça com Coca-Cola."

Para Camnitzer (1994), Caro vê uma "guerrilha visual" e convida artistas americanos a seguir o exemplo. Camnitzer resgata a obra do artista como uma possível alternativa de denúncia política: aquela que assume a violência se não explorar as possibilidades poéticas da arte para as queixas abertas indiretamente.

E durante a caminhada pela cidade...

Coca-Cola por todas as partes.

Coca-Cola por todas as partes.

Coca-Cola por todas as partes.

A obra de Caro abriu o nosso olhar para o "visível que diariamente torna-se invisível para nós". Talvez as obras de George Perech (1992, 2008) também nos ajudem nessa "tentativa".

Sua obra, que parte do olhar para um produto de massa, permite nos concentrar sobre a vida cotidiana e ver, sentir a presença maciça deste produto em nosso estilo de vida.

Foi mágico:

"Quantas vezes eu estive aqui e nunca visto até Coca-Cola, Coca-Cola, Coca-Cola", podia ser ouvido em polifonia .

"Olha as cadeiras".

"Olha nos cartazes".

"Olha na camiseta".

"Olha nos cristais".

Coca-Cola,

Coca-Cola,

Coca-Cola,

Coca-Cola,
Coca-Cola.

A obra permitiu ver a realidade de forma diferente, nos faz perceber que existem no nosso ambiente e nos penetra furtivamente, mesmo sem perceber.

O trabalho estaria na Bienal fazendo parte da exposição *Biografia da Vida Urbana*, que teve lugar no Memorial do Rio Grande do Sul, e poderia gerar aprendizado e pensamentos em torno dele, enfatizando conceitos que aparecem nos materiais educativos propostos.

A reunião seguinte foi no Mercado Público, para continuar a experiência sensorial, o movimento e as relações entre a arte e a vida cotidiana possibilitando um mapeamento olfativo ainda maior. Isso nos permitiu estabelecer relações entre esse sentido e a exposição *Olfatória: O Cheiro na Arte* e o cheiro na vida cotidiana, conceituando sobre a importância da arte de perceber a vida cotidiana de forma diferente.

Continuamos o nosso "caminhar" até o Museu Júlio de Castilhos para ver uma estátua das Missões Jesuíticas, *Imagem da Virgem Maria*, (Século XVI), uma vez que esta estaria presente na exposição *Antropofagia Neobarroca*, no Santander Cultural.

O objetivo era ver como é uma peça dialoga e cria narrativas distintas em função do espaço que ocupa e contextos que a circundam.

De lá fomos para o Santander Cultural, local onde finalizamos nosso encontro com a exibição do filme *Fuego en Castilla*, de José del Val Omar (1958-1960), cineasta experimental que a partir de sua visão tátil e de seu laboratório PLAT (Picto Lumínica Aúdio Táctil) nos ajuda na expansão da experiência sensorial.

A minha contribuição para o projeto curatorial do programa educacional da 10ª Bienal do Mercosul - *Possibilidades do Impossível*, liderado pelo "dialogante" e curador do programa Cristián G. Gallegos, se deu na construção de pontes entre o contexto de Porto Alegre, as exposições bienais e os projetos gerados em Lleida, com base na metodologia de aprender a se comunicar e pensar sobre a arte contemporânea. Mostrou-se, na prática, como os processos artísticos são geradores de projetos educacionais, permitindo expandir as oportunidades educacionais e contribuir para a formação flexível, aberta, criativa e comprometida com a sociedade do século XXI.

A proposta foi finalizada com base na rede e tornou-se itinerante, territorializando diferentes espaços e lugares. Caminhamos concebendo o andar como uma prática estética (Careri, 2009), entendendo que a caminhada, de uma forma ou de outra, também é narração. A cidade de Porto Alegre se tornou uma escola.

Bibliografía

CAMNITZER (1994) Antonio Caro guerrillero visual = visual guerrilla. Revista Poliéster Vol. 4, no. 12. Michoacán: México.

CAMNITZER, L. (2015) Luis Canmitzer. Recuperado de http://www.arteinformado.com/magazine/n/luis-camnitzer-no-me-considero-un-artista-revolucionario-4896 consultado 8 de enero de 2016

CARERI (2009) Walkscapes: el andar como práctica estética. Gustavo Gili Edición: Barcelona

CARO, A. (2015) Antonio Caro explica su obra en Colombis. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=nZSpXnyBwi0

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1995). Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos: Valencia.

DEWEY, J. (1934) Art as experience. New York: Berkley. Repr. en español, (2008) El arte como experiencia. Trans. Jordi Claramonte. Barcelona: Paidos.

EISNER, E. (2003) Artistry in education. Scandinavian Journal of Educational Research 47, no. 3: 373–83.

GALLEGOS, Cristián G. (2015). En el vértigo de la eternidad. Revista Arte Contexto, plataforma multimedia, edición nº 8. http://www.artcontexto.com.br/agenda-cultural_edicao08.html . Acceso: 15 enero de 2016.

JOVÉ, G. & BETRIAN, E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. Arte, individuo y sociedad, 24 (2), 301-314.

JOVÉ, G., AYUSO, H, SANJUAN, R. VICENS, L, CANO, S. & ZAPATER, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta & R. Romà (eds.), Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos, pp. 127-138. Valencia: Universidad de Valencia.

JOVÉ, G., BETRIÁN, E., AYUSO, H. Y VICENS, L. (2012). E. Proyecto "Educ-arte - Educa(r) t": espacio Híbrido. Pulso, revista de educación , 34, 177-196.

JOVÉ, J. Y OLIVERA, O. (2014) Figuras homotéticas y otros diálogos con el brócoli romanesco. "Entre" el dibujo artístico y el técnico. Eari. educación artística. revista de investigación. On-line

KAYE, N. (2000) Site-Specific Art: Performance, Place and Documentation. Routledge: Canadá.

LARROSA, J. (2003). Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Ediciones Laertes S.A.: Barcelona

O'SULLIVAN, S. (2006) Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation. London: Palgrave Macmillan.

VAL DEL OMAR, J (1958-60) Fuego en castilla. Recuperado de http://www.dailymotion.com/video/xgw612_fuego-en-castilla-jose-val-del-omar_creation

VALCARCEL, I (2011) 144 Isidora Valcarcel Medina. Recuperado de http://rwm.macba.cat/es/sonia/sonia_isidoro_valcarcel_medina/capsula

ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado, 68 (24,2), 123-150.

EL ESPACIO HÍBRIDO COMO GENERADOR DE PROYECTOS EDUCATIVOS

Gloria Jové

Cuando Cristián G. Gallegos, dialogante y curador del programa Educativo en la 10ª Bienal de Mercosur me propuso participar en el programa educativo de la Bienal un sinfín de dudas entraron sigilosamente en mi quehacer cotidiano.

Nací en un pueblo de 1.800 habitantes y viví en él hasta los 18 años. Soy maestra y profesora en Lleida, ciudad de unos 140.000 habitantes, muy cerca de Barcelona. Estos datos de mi biografía contrastan con las propias dimensiones del país donde tenía que concretar la formación, Brasil.

¿Qué podría aportar en un contexto en el cual nunca había estado antes? No hablo la lengua, el portugués, si puedo entenderla por ser mi lengua materna el catalán a la vez que hablo el castellano por la situación territorial en la que me encuentro. La metodología que he desarrollado durante estos años en mi *becoming teacher*, término que significa que no hay una esencia del ser que estamos tratando de ser, sino que estamos en constante cambio (Deleuze & Guattari, 1995), la desarrollo y la concreto en un contexto y en un espacio. Me atrevo a afirmar que es una metodología que puede ser pensada en términos de *site specific* o *site specificity*. Deviene un encuentro único e irrepetible en el lugar donde se concreta y se desarrolla ya que parte de los recursos comunitarios y patrimoniales del lugar y único e irrepetible porque se construye con las personas que en él participan, desde la perspectiva de la creación de situaciones tal y como proponían los letristas y los situacionistas a mediados del Siglo XX. Estos conceptos nacieron y se aplica mayoritariamente en el ámbito artístico, en los que el artista crea la obra y esta tiene razón de existir para un lugar (Kaye, 2000). Desarrollarlos implica que el espacio forma parte de la "obra" y busca generar una interacción provocando nuevas formas de experimentar, de sentir, de percibir, de interactuar, de construir, de vivir con el espacio, el lugar y las personas que hi participan.

Mi formación no proviene del ámbito artístico. Soy maestra y pedagoga en formación de maestros y en mi quehacer diario intento crear situaciones en las que

todos podamos aprender y construirnos desde nuestras diferencias, como personas capaces de promover aprendizajes para todos en los contextos heterogéneos que son los centros educativos y las sociedades del siglo XXI. Mis años de experiencia y de conocimiento sobre ella me llevan a cuestionar: ¿Por qué en el mundo de la educación se habla tanto de la necesidad del cambio y cuesta tanto su implementación y sobretodo su continuidad? ¿Por qué en este mundo están tan arraigados algunos modelos docentes? ¿Por qué cuesta tanto de modificarlos? Y por tanto ¿de qué manera podemos articular los espacios formativos para deconstruir y reconstruir estos modelos que llevamos tan entroncados?

En 2003 en Lleida abrió sus puertas el Centro de Arte Contemporáneo La Panera y tuve un encuentro con las educadoras del servicio educativo, encuentro que generó posteriormente el proyecto Educ-arte / Educa(r) proyecto de trabajo en red entre la Facultad de Educación, algunas escuelas y el Centro de Arte (Jové, Ayuso, Sanjuan, Cano, Zapater, 2009) (Jove, Ayuso, Betrian, 2012) (Jove, Betrian, 2012). Este proyecto se está desarrollando desde la concepción del espacio híbrido en el que el conocimiento académico, el práctico y el existente convergen en nuevas formas más horizontales de aprendizaje (Zeichner, 2010) y por tanto pretende generar procesos de aprendizaje y de pensamiento para todos en torno al arte, especialmente el arte contemporáneo. La metodología que desarrollo promueve experiencias de aprendizaje y de pensamiento en torno al arte y con los recursos que la comunidad nos ofrece. El arte como estrategia, el arte como experiencia (Dewey, 1934, 2008). ¿Y porque el arte? Por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que propone contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos (Eisner, 2003). Basándonos en O'Sullivan (2006) consideramos el arte como un potenciador de posibilidades y de mundos posibles y como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomaticos (Deleuze & Guattari. 1995). Ellos usan la metáfora del rizoma para explorar múltiples y variadas posibilidades de crecimiento. Así, el pensamiento rizomático es visto como nómada, en busca de nuevas posibilidades. Acepté la propuesta.

Del 8 al 15 de septiembre de 2015 estuve participando como formadora en el marco del programa educativo de la 10ª Bienal de Mercosur *Posibilidades de lo Imposible.* La metodología se concretó en los Museos, Centros de Arte y con las exposiciones que en aquel momento había en la ciudad y para ello fue necesario un trabajo en red. Eran meses previos a la bienal y muchas instituciones estaban preparando la exposición que tendrían que albergar durante el evento.

La finalidad era mostrar mi metodología y los proyectos que ella genera, los cuales a la vez muestran como pensar y aprender en torno al arte expande las posibilidades educativas. Es una metodología que hibrida el arte y la educación y en base a Luis Canmitzer (2015) proponemos que el arte devenga una metodología para adquirir y expandir el conocimiento en lugar de continuar como medio de producción de objetos, porque como afirma Isidoro Valcarcel (2011), "el arte sólo

tiene sentido cuando nos hace conscientes y responsables de una realidad personal, normalmente a través del propio juego del arte ".

El primer encuentro fue con invitados y algunos de los profesores que formaban parte del primer Consejo Consultivo para el análisis, realización y validación de los materiales educativos propuestos para la 10ª bienal. Aquel tuvo lugar en la Galería Mamute, que albergaba la exposición "Antes era só o vão" de Antônio Augusto Bueno. Las obras que la componen son pintura, grabado, escultura y video. En su conjunto forman zonas no definidas ofreciendo al espectador relaciones con múltiples aberturas y posibilidades unas más inmediatas, otros menos explícitas. Su obra explora más allá de los límites del grabado y concreta una instalación en la escalera donde plantea la realización de una escultura con elementos naturales, convirtiendo el lugar en una situación.

Llegamos a la galería e iniciamos proponiendo visitar y observar libremente el espacio, documentando nuestro itinerario para mostrar las conexiones que cada uno de nosotros realizáramos.

Las voces emergen, compartimos las relaciones y conexiones realizadas. Cada uno relata las relaciones que ha establecido con sus vivencias y experiencias: un maestro lo relaciona con la conducta de su hijo de ir recopilando tronquitos de árbol y otros elementos naturales; un profesor de historia lo relaciona con la necesidad de dar orden a lo que no entendía y la necesidad de buscar la cartela donde había la información del artista y de la obra. Hacemos fotos y las tecnologías nos permiten poder ver la obra de la escultura situada en la escalera en diálogo con las obras de pintura y grabado situadas en otras salas.

Antônio, el artista escucha atentamente, siendo el último en hablar. Y dice: "Yo hago estructuras, esculturas, pero vosotros haciendo la foto habéis creado vuestras propias obras, habéis hecho vuestras propias estructuras. Viendo vuestras fotos habéis hecho vuestra propia composición escultórica y habéis creado nuevas posibilidades". Y agrega: ¡Previa a esta sesión yo no había visto estas posibilidades! Participar en esta sesión y estar callado observando lo que hacías y decíais me ha permitido expandir las posibilidades de la obra y las narraciones que genera"

Y en ese momento tomo sentido la obra de Luis Camnitzer (2009-2015) "El museo es una escuela. El artista aprende a comunicarse. El público aprende a hacer conexiones"

Vivimos la experiencia de lo que es, representa y deviene el espacio híbrido, espacio educativo, de comunicación, que posibilita realizar conexiones y en el que todos podemos aprender: Artista, galerista, profesores, formadora, profesionales de servicios educativos de otros museos de la ciudad y personas del equipo pedagógico de la bienal.

Finalizamos con la proyección de un video Sem Título [2015, medidas variáveis, vídeo com participação de Bebeto Alves, Eduardo Montelli e Luís Filipe Bueno, tiragem ilimitada] en el que se muestra una intervención en una casa abandonada. Después del visionado partimos de la galería hacia el "Atelier" de Antônio con la

consigna de estar atento a lo que veíamos en durante el trayecto. Con esta acción se pretende vivir lo que somos capaces de ver antes de tener una experiencia con el arte y después. ¿Seremos capaces de ver cosas distintas en la calle? ¿Seremos capaces de establecer relaciones distintas? Fuimos andando por la calle y llegamos al atelier del artista. Su atelier mostraba coherencia entre su obra y las acciones realizadas por Antônio. Había reutilizado un espacio abandonado para remodelarlo. En el patio de la casa la naturaleza hacía su curso, ramas, frutos y flores que caen de los árboles, se palpaba el paso del tiempo, el devenir. Y ello nos trasportó a poder relacionar intervenciones artísticas con lo que vemos en la vida cotidiana. Eisner (2008) en la conferencia de clausura del I Congreso Internacional. Los museos en la educación. La formación de los educadores, celebrado en Madrid en el Museo Thyssen, pregunto: ¿Por qué hay que visitar Museos y Centros de arte? Y afirmó: Para poder vivir y experienciar el arte en la vida cotidiana, porque el arte – añadió – está en la piedra, son los empedrados de la calle y las hierbas que crecen entre ellos los que nos permiten pensar metáforicamente en el *in between* en el espacio por donde crece la hierba, entre adoquín y adoquín como espacio de posibilidades, en definitiva en espacios híbridos, nuevos, aun por devenir.

Pudimos experienciar y vivenciar que cualquier elemento puede generar múltiples narraciones y múltiples propuestas que invitan a la reflexión. Y cabe preguntarnos, ¿Cómo establecemos las relaciones con las obras en función de nuestras experiencias, conocimientos y maneras de hacer? Teníamos al artista con nosotros y no toma la palabra hasta muy avanzada la sesión, por tanto con la experiencia pretendemos deconstruir como se concreta la visita a los Museos y a los Centros de Arte. ¿Escuchando al educador-mediador?, ¿escuchando al artista? ¿Cómo construimos el discurso, las narraciones y generamos pensamiento y conocimiento en torno al arte y a través de la narración conjunta de todos los participantes?

Es necesario deconstruir maneras de ver el mundo, pensamientos, conceptos, como nos invita a hacerlo la obra de Alfredo Jaar *A Logo for America* [Un Logo para América] en el que se usa frecuentemente la palabra América aplicada a una sola parte del continente. En palabras del propio artista "El lenguaje no es inocente y refleja una realidad geopolítica. El uso de la palabra América en los EE.UU., erróneamente se refiere únicamente a los EE.UU. y no a todo el continente como una manifestación clara de la dominación política, económica y cultural de los EE.UU. del resto del continente"

Finalizamos el día y hubo una propuesta para el día siguiente. Traer un objeto personal que dialogue con la experiencia vivida durante el día, en el sentido que apunta Larrossa (2003). Este autor entiende la experiencia como aquello que "nos" ha pasa, y no con aquello que pasa.

El jueves el taller lo iniciamos en el Museo Iberê Camargo con la exposición *La Reinvención de la Pintura* de Abraham Palatnik, artista que explora el arte en movimiento y experiencia sensorial. La exposición es una retrospectiva del considerado maestro del arte cinético. Incluye los aparatos cinecromáticos y objetos

cinéticos, trabajos basados en luces y movimiento. Las narraciones que se generan son en relación al movimiento y a la experiencia sensorial. Del espacio expositivo pasamos a otro espacio de la fundación en el que los objetos de Palatnik dejaron de tener el protagonismo para ser adquirido este por los objetos que cada uno había traído para compartir.

Continuamos explorando y deconstruyendo la experiencia sensorial con la presentación de un brócoli y la propuesta que hacemos de dialogar con él. Con esto propuesta se pretende desarrollar la capacidad de establecer Rhizomatic wanderings ya que en base a Allan (2012), afirmamos que las personas y los profesionales capaces de dar respuesta a las necesidades de nuestra sociedad, han de ser capaces de hacer conexiones y derivas rizomáticas y posibilitadoras. En la Universidad de Lleida, cada curso escolar aparece en nuestras aulas con un "brócoli" (Jove, Olivera, 2014). Les mostré un trabajo realizado por una de las estudiantes Laura Portillo, en el que se relacionaban los estudios que evidencian las cualidades del brócoli como alimento que contribuye a la prevención del cáncer. Su trabajo conectaba visualmente con la obra de Antonio Caro *Malboro* (1975), artista que tuvo su presencia en la bienal con la obra *Colombia* (1976).

Como afirma G. Gallegos (2015) los artistas desde la segunda mitad del siglo XX fijan la mirada en aspectos simples que les permiten y nos permiten reflexionar sobre distintas situaciones presentes en nuestra sociedad. Uno de ellos es Antonio Caro que fija la mirada en un producto masivo como es Coca-Cola y realiza su obra *Colombia* (1976). El propio Caro (2015) comenta que esta obra se produjo por sugerencia de una mujer que le dijo: "si usted ya hizo el Malboro pues haga la Coca-Cola"

Camnitzer (1994) considera a Caro un "guerrillero visual" e invita a los artistas latinoamericanos a seguir su ejemplo. Camnitzer rescata el funcionamiento de la obra de este artista como una posible alternativa de denuncia política: aquella que no asume la violencia si no explota las posibilidades poéticas del arte para realizar denuncias abiertas de forma indirecta. Y al andar por la ciudad….

Coca-Cola por todas partes.

Coca-Cola por todas partes.

Coca-Cola por todas partes.

La obra de Caro nos abría la mirada para hacer "visible lo que cotidianamente se nos hace invisible". Quizás las obras de George Perech (1992, 2008) nos ayudarían también en esta "tentativa"

Su obra que parte de fijar la mirada en un producto masivo, nos permite fijar nuestra mirada en la cotidianidad y ver, sentir, la presencia masiva de este producto en nuestras formas de vida. Fue mágico:

"Cuantas veces he pasado por aquí y nunca había visto tanta Coca-Cola, Coca-Cola, Coca-Cola" se oía en polifonía.

"Mira las sillas"

"Mira en los carteles"

"Mira en la camiseta"
"Mira en los cristales"
Coca-Cola,
Coca-Cola,
Coca-Cola,
Coca-Cola,
Coca-Cola

La obra nos permite ver la realidad de forma distinta, nos permite darnos cuenta de que hay en nuestro entorno que de forma sigilosa nos penetra, sin ni siquiera darnos cuenta.

La obra estaría en la bienal formando parte de la exposición *Biografia de la vida urbana* que tuvo lugar en el Memorial de Rio Grande do Sul y pudo generar aprendizajes y pensamientos en torno a ella haciendo hincapié en conceptos que aparecer en los materiales educativos propuestos.

El próximo encuentro fue en el Mercado Público Municipal, para continuar con la experiencia sensorial, el movimiento y la relación entre arte y vida cotidiana trazando una cartografía olfativa, y más. Ello permitió establecer relaciones entre la exposición *Olfatória: el olor en el arte* y el "olor en la vida cotidiana, conceptualizando sobre la importancia del arte para percibir la vida cotidiana de forma distinta.

Continuamos nuestro "andar" hacía el Museo Julio Castillos para ver una talla de las Misiones Jesuitas *Imágen de la Virgen María* (Siglo XVI) ya que esta talla estaría presente en la bienal formando parte de la exposición *Antropofagia Neobarroca* en Santander Cultural.

El objetivo era ver como una pieza dialoga y crea narraciones distintas en función del espacio y los elementos situados a su alrededor.

Y de allí fuimos al Santander Cultural donde finalizamos con la proyección de *fuego en castilla* de José Val del Omar (1958-60) , cineasta experimental que a partir de la visión táctil y de su laboratorio PLAT (Picto Lumínica Audio Táctil), nos ayuda en la expansión de la experiencia sensorial.

Mi aportación al proyecto curatorial del programa educativo *Posibilidades de lo Imposible* de la 10ª bienal de Mercosur, liderado por el Dialogante – Curador del programa Cristián G. Gallegos, ha sido establecer puentes entre el contexto de Porto Alegre, las exposiciones de la bienal y los proyectos generados en el contexto de Lleida en base a la metodología de aprender a comunicarnos y pensar en torno al arte contemporáneo. Se ha mostrado desde la práctica como los procesos artísticos son generadores de proyectos educativos y permiten expandir las posibilidades educativas y contribuir a la formación de personas flexibles, abiertas, creativas y comprometidas con la sociedad del siglo XXI.

Mi propuesta se concretó en base al trabajo en red y devino itinerante, territorializando distintos espacios y distintos lugares. Anduvimos, concibiendo el andar como una práctica estética (Careri, 2009), porque al andar de una u otra forma también narramos. Porto Alegre, la ciudad devino una escuela.

Bibliografia

CAMNITZER (1994) Antonio Caro guerrillero visual = visual guerrilla. Revista Poliéster Vol. 4, no. 12. Michoacán: México.

CAMNITZER, L. (2015) Luis Canmitzer. Recuperado de http://www.arteinformado.com/magazine/n/luis-camnitzer-no-me-considero-un-artista-revolucionario-4896 consultado 8 de enero de 2016

CARERI (2009) Walkscapes: el andar como práctica estética. Gustavo Gili Edición: Barcelona

CARO, A. (2015) Antonio Caro explica su obra en Colombis. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=nZSpXnyBwi0

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. (1995). Mil mesetas, capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos: Valencia.

DEWEY, J. (1934) Art as experience. New York: Berkley. Repr. en español, (2008) El arte como experiencia. Trans. Jordi Claramonte. Barcelona: Paidos.

EISNER, E. (2003) Artistry in education. Scandinavian Journal of Educational Research 47, no. 3: 373–83.

GALLEGOS, Cristián G. (2015). En el vértigo de la eternidad. Revista Arte Contexto, plataforma multimedia, edición nº 8. http://www.artcontexto.com.br/agenda-cultural_edicao08.html . Acceso: 15 enero de 2016.

JOVÉ, G. & BETRIAN, E. (2012). "Entretejiendo encajes" entre la universidad, los centros de arte y las escuelas. Arte, individuo y sociedad, 24 (2), 301-314.

JOVÉ, G., AYUSO, H, SANJUAN, R. VICENS, L, CANO, S. & ZAPATER, A. (2009). EDUC...arte. Un proyecto de trabajo en red entre universidad, centro de arte y centros educativos. En R. Huerta & R. Romà (eds.), Mentes sensibles. Investigar en educación y en museos, pp. 127-138. Valencia: Universidad de Valencia.

JOVÉ, G., BETRIÁN, E., AYUSO, H. Y VICENS, L. (2012). E. Proyecto "Educ-arte - Educa(r) t": espacio Híbrido. Pulso, revista de educación , 34, 177-196.

JOVÉ, J. Y OLIVERA, O. (2014) Figuras homotéticas y otros diálogos con el brócoli romanesco. "Entre" el dibujo artístico y el técnico. Eari. educación artística. revista de investigación. On-line

KAYE, N. (2000) Site-Specific Art: Performance, Place and Documentation. Routledge: Canadá.

LARROSA, J. (2003). Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel. Ediciones Laertes S.A.: Barcelona

O'SULLIVAN, S. (2006) Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation. London: Palgrave Macmillan.

VAL DEL OMAR, J (1958-60) Fuego en castilla. Recuperado de http://www.

dailymotion.com/video/xgw612_fuego-en-castilla-jose-val-del-omar_creation

VALCARCEL, I (2011) 144 Isidora Valcarcel Medina. Recuperado de http://rwm.macba.cat/es/sonia/sonia_isidoro_valcarcel_medina/capsula

ZEICHNER, K. (2010). Nuevas epistemologías en la formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado , 68 (24,2), 123-150.

ESPAÇO: TERRITÓRIOS, CIDADES, CONTEXTOS

Práticas de ensino fora da instituição

ESPACIO: TERRITORIOS, CIDADES, CONTEXTOS

Prácticas pedagógicas fuera de la institución

MUSEU, ESCOLAS, COMUNIDADES COMO POSSIBILIDADES DE UM TERRITÓRIO FÉRTIL

Olga Bartolomé

O compartilhamento de questões surgidas da implementação de uma intervenção pedagógica entre o Museu da Estância Jesuítica de Alta Gracia, a Casa del Virrey Liniers (sede do futuro Museu) e cinco escolas rurais do vale de Calamuchita e Paravachasca, todos localizados no estado de Córdoba, na Argentina, é o que proponho neste artigo. O projeto tem início em 2008, a partir da demanda de uma professora em trabalhar a temática identitária. Esta preocupação, compartilhada com outros professores da região e a área educativa do museu, nos permitiu desenvolver o programa *Museu e escolas rurais uma ida e volta. Um lugar para aprender a valorizar o nosso patrimônio.* Contando com sete anos de trabalho contínuo, marca um "antes" e um "depois" na forma em que nos vemos como instituição educacional e cultural, nos modos de pensar a transmissão e a construção de conhecimentos, bem como no questionamento acerca das definições políticas em torno da educação.

As características particulares que assumiu o projeto, à medida que a relação entre museu, escolas e comunidades se consolidava, são fruto das redefinições substantivas tomadas durante o processo.

O contexto no qual se enquadra o trabalho de Intervenção

As escolas estão localizadas a uma distância média de 80 km da cidade de Córdoba. Possuem apenas um(a) professor(a) para todos os níveis escolares – que é também responsável pela diretoria –, tendo sofrido um declínio no número de matrículas devido à migração dos moradores em direção à cidade vizinha de Alta Gracia. Esse decréscimo acentuado no número de matrículas escolares fica mais evidente em dois momentos históricos específicos, nos anos 1960 e 1990. Em conversas com professores e moradores locais, eles relatam que suas comunidades, no passado, eram de populações rurais que viviam de uma economia de subsistência

doméstica, complementando o trabalho de criação de animais com atividades artesanais e de mineração de pequena escala. Explicam que estas mudanças ocorreram por decisões políticas, associadas, num primeiro momento, ao fechamento das pedreiras e ao apoio aos empresários do setor madeireiro em detrimento dos trabalhos rurais, o que cerceou as possibilidades dos moradores locais de ficar no local. Isso provocou um primeiro deslocamento em direção à cidade vizinha na década de 60, todos em busca de melhores condições de empregabilidade.

O segundo momento, inserido no contexto das políticas neoliberais dos anos 90, é caracterizado pelo aumento da pobreza e do desemprego, relacionado ao avanço da expropriação fraudulenta e da venda de terras ligada ao agronegócio e ao turismo. Estas políticas têm afetado não só a economia local, mas também a vida cotidiana, resultando em processos de êxodo rural que têm impactado negativamente na adesão à matrícula escolar.

A descoberta de uma história compartilhada

À medida que fomos trocando informações com a comunidade, descobrimos uma história compartilhada e ignorada por muitos anos. A antiga área de edificações centrais da Estância Jesuítica, onde hoje é o museu, abrangia como parte da sua jurisdição o Posto de Argel, adquirido em 1754 pela Companhia de Jesus (atualmente localizam-se ali algumas escolas). Os "postos", para a Companhia, constituíam um elemento-chave no trabalho das estâncias; eram comandados por "posteiros", que lideravam um grupo de peões escravizados. Esse dado, que surge do trabalho de intercâmbio entre os conhecimentos do museu e os da comunidade, permitiu identificar mais precisamente os espaços geográficos relacionados com a história da estância. Possibilitou um trabalho que ultrapassasse a área educativa, envolvendo as áreas de pesquisa histórica e de documentação. Os moradores locais também manifestaram interesse em ter acesso a mais informações acerca da história do lugar. Assim, é realizada uma reconstrução cartográfica compartilhada que permite reconhecer paragens. Estas revelam a presença de escravos africanos na área – outro indício da história invisibilizada que o museu como lugar de memória tenta resgatar.

Esse vínculo concedeu um maior valor à relação pedagógica e abriu um leque de perguntas em torno das "experiências educativas" que vivenciam os alunos e as comunidades. Como são corporificadas nas escolas e nos museus essas relações históricas? Como se recupera, trabalha e reelabora a relação "casco de estância[1] – posto de estância" no devir histórico, quando existem famílias que por anos têm mantido uma relação de "peões e estancieiros"?

O desenvolvimento de oficinas ligadas aos ofícios tradicionais na região, também comuns à época da estância (tecido, couro, marcenaria), nos permitiram aprofundar

1. Nota do Tradutor: "Cascos da estância" eram chamados os espaços ocupados pelas edificações centrais de uma estância.

essa história compartilhada, mas também nos fizeram questionar o sentido da recuperação destas práticas. No atual contexto, o trabalho artesanal possui uma escassa saída de mercado; as exigências impositivas dificultam a entrada no circuito produtivo e, onde a escassez de matéria-prima é um condicionante, desenvolver essas oficinas parece responder à necessidade de manutenção de uma *tradição*.

Questionamos, assim, a ideia de tradição e patrimônio ligada ao que foi herdado e inevitável perpetuar, para dar vez à perspectiva de cultura como fato social e às disputas pela hegemonia daquilo que se constrói como tradição. Pensamos em termos de *tradição seletiva* (Williams:1980) e nos perguntamos se é possível, neste contexto, ressignificar as práticas para que possam contradizer o discurso hegemônico. Levantou-se, então, a possibilidade de que as produções das oficinas pudessem entrar em um circuito de venda mais genuíno, além da viabilização de alternativas econômicas.

Algumas mudanças no projeto

Com o tempo, as relações de confiança com a comunidade foram se consolidando. Começamos a nos ver em situações que levaram o trabalho a ser aprofundado de acordo com as problemáticas identitárias constatadas em cada localidade.

Desse modo, foram traçados dois sub-projetos de trabalho: o primeiro apontando à recuperação de práticas culturais, histórias locais e lugares da região (neste projeto concretizou-se um CD intitulado *Querência Serrana*, com canções compostas pela comunidade e os músicos independentes que se somaram ao trabalho comunitário). A partir deste material, foram realizadas várias apresentações em festas patronais e cenários de instituições públicas. Houve, também, a participação na Feira do Livro da cidade de Córdoba, com narrações de histórias do lugar. Grupos como o *La Murga Cuentera* e o *Agarrate Catalina*, e ainda artistas como Pescetti, tiveram as suas atividades compartilhadas.

Todas essas ações permitiram contar histórias cotidianas, transmitir o sentido das práticas, os saberes da região e também denunciar os direitos vulnerados. Este processo resultou numa participação cada vez mais ativa da comunidade, que se tornou palpável com a conformação da primeira *orquestra social serrana* da região formada por pessoas de todas as idades que compõem canções, tocam instrumentos e difundem a banda.

O segundo eixo do trabalho é vinculado ao patrimônio natural. Recorrendo ao conhecimento e à reflexão da nossa flora e fauna nativas, permite abordar a problemática socioambiental que vivem estas localidades. As políticas neoliberais e a prioridade dada aos empresários – fato evidenciado na devastação –, assim como a desvalorização do conhecimento local sobre a natureza, não são fatores levados em consideração para traçar os rumos e o desenvolvimento urbano. O chamado "progresso" se deu em detrimento das necessidades cotidianas e da paisagem autóctone.

Durante os anos trabalhados com essas comunidades, desenhou-se um caminho

de interpretação, que revalorizou as plantas nativas, seus usos e funções. Foram elaborados folhetos informativos para o turismo e editado um dicionário de flora e fauna autóctones, recuperando saberes locais. Deste último, surgiu a necessidade de montar uma biblioteca popular, cujo funcionamento se dá no ambulatório da comunidade. A biblioteca foi pensada pela população como *lugar de encontro para que juntos possamos fazer algo*. Embora a mesma esteja em processo de formação, a ideia é que fique em mãos dos moradores locais e permita *escrever o que nunca ninguém se ocupou de contar sobre estes lugares*.[2] Essas ações foram possíveis graças a numerosas instituições e profissionais que se somaram desinteressadamente ao projeto, consolidando uma rica vivência em parceria.

Algumas reflexões

No desenvolvimento do projeto se apresentaram situações que excediam o trabalho de articulação curricular, provocando questionamentos sobre as teorias escolhidas como sustentação das nossas práticas (Pedagogia e Museologia Crítica). Perguntamo-nos como sustentar um projeto de educação patrimonial entre escolas e museu, ambas instituições ligadas ao Estado, com crianças que, na parte da manhã, vivenciam situações didáticas em torno da cidadania e do patrimônio e, na parte da noite, são expostas ao desalojamento das suas terras.

As situações de exclusão, com rostos e nomes conhecidos, projetaram a noção de museus e escolas como dispositivos para construir cidadania, promovendo o questionamento de decisões políticas e gerando ações concretas para o exercício dos direitos (ou, ao menos, estimulando a denúncia daqueles que não são cumpridos).

Estes acontecimentos também impactaram nas decisões a respeito do alcance das nossas ações como educadores. Alguns professores objetaram os limites do projeto, manifestando a vontade de *ficar fora da política*. Podemos identificar dentro do projeto, assim, dois tipos de experiências educativas: a) encontros/oficinas organizadas e planejadas com professores que permitiram aprofundar o conteúdo escolar; b) outras também educativas, chamadas de *emergentes*, ligadas aos saberes locais e às práticas políticas comunitárias, de caráter espontâneo, fora do espaço escolar, tais como a *techa,*[3] a visita de autores, a participação em patronais e as oficinas de direito à terra. Em sua maioria, estas últimas transformaram o vínculo estabelecido entre comunidade e museu, permitindo maior apropriação do mesmo como espaço onde se é possível denunciar, narrar outras histórias, pensar alternativas.

O desenvolvimento deste programa ganhou importância à medida que pôde ancorar as situações de ensino em diferentes formatos e reconhecer que a construção e a transmissão de saberes em torno do patrimônio não caminham numa só direção. Mostrou que é necessário, sim, estruturar com as vivências cotidianas,

---

2. Em itálico expressões dos moradores locais.
3. Techa e minga são práticas comunitárias que consistem na troca do teto de palha dos ranchos de adobe – atividade ancestral que reúne a comunidade solidariamente.

que propiciam o exercício consciente de participação direta, em uma realidade complexa e cambiante, na qual a história que é ensinada demanda reconstruir as vozes da comunidade e compreendê-la como memória crítica, e não como nostalgia de um passado longínquo.

Nos últimos anos, duas das cinco escolas foram fechadas. No entanto, os moradores se engajaram para defendê-las como espaços públicos que a eles pertencem. Estreitamente ligados à cultura e à identidade, se veem apoiados por um museu que busca deixar de ser visto apenas como um prédio para ser compreendido como um território fértil à construção das identidades culturais e de sua diversidade – sem deixar de reconhecer, contudo, a linha tênue que a confunde com a desigualdade social.

MUSEO, ESCUELAS, COMUNIDADES COMO POSIBILIDAD DE UN TERRITORIO FÉRTIL

Olga Bartolomé

En este artículo me propongo compartir algunos interrogantes surgidos a partir de la puesta en marcha de una Intervención pedagógica entre el Museo de la Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers, (en adelante Museo) y cinco escuelas rurales del valle de Calamuchita y Paravachasca ubicados en la provincia de Córdoba Argentina.

El proyecto comienza en el 2008 a partir de la demanda de una docente de trabajar la temática identitaria. Esta preocupación compartida con los otros maestros de la región y el área educativa del museo, nos permite desarrollar el Programa *Museo y escuelas rurales un ida y vuelta.* Un espacio para aprender a valorar nuestro patrimonio que lleva siete años de trabajo sostenido. El mismo marca un antes y un después en la manera de pensarnos como institución educativa y cultural, en los modos de pensar la transmisión y construcción de conocimientos como así también interpelarnos acerca de las definiciones políticas en torno a la educación.

Las características particulares que asumió el proyecto a medida que la relación entre museo, escuelas y comunidades se afianzaba son fruto de las redefiniciones sustantivas que se fueron tomando durante el proceso.

El contexto que enmarca el trabajo de Intervención

Las escuelas están ubicadas a una distancia promedio de 80km de la ciudad de Córdoba, tienen solamente una o un docente para todos los grados y la dirección a su cargo, han sufrido un descenso en la matrícula debido a las migraciones de los pobladores hacia la vecina ciudad de Alta Gracia. Esta marcada disminución en la matrícula de las escuelas se evidencia en dos momentos históricos puntuales, los años 60 y los 90. Al conversar con los maestros y lugareños éstos relatan que éstas eran antiguamente poblaciones campesinas que vivían con una economía doméstica de subsistencia complementando el trabajo de cría de animales con

actividades artesanales y minería a pequeña escala. Explican estos cambios por decisiones políticas, asociadas en un primer momento, al cierre de las canteras y al respaldo a los empresarios de la madera, en detrimento de los trabajos rurales, lo que cercenó las posibilidades de los pobladores de quedarse en el lugar provocando un primer desplazamiento hacia la ciudad vecina en los años 1960, en busca de mejores condiciones laborales. El segundo momento, enmarcado en las políticas neoliberales de los 90, se caracteriza por el aumento de la pobreza y el desempleo asociado al avance de la expropiación fraudulenta y venta de tierras ligado a los agronegocios y al turismo. Estas políticas han afectado no solo la economía del lugar sino también la vida cotidiana trayendo como consecuencia procesos de descampesinización que han impactado negativamente en la matrícula escolar.

El descubrimiento de una historia compartida

A medida que fuimos intercambiando información con la comunidad descubrimos una historia compartida e ignorada por años. El antiguo casco de la Estancia Jesuítica (hoy museo) abarcaba como parte de su jurisdicción el Puesto de Argel, adquirido en 1754 por la Compañía de Jesús, que comprende la ubicación actual de alguna de las escuelas. Los "puestos" para la compañía constituían un elemento clave en el trabajo de las Estancias, estaban a cargo de "puesteros" al mando de grupos de peones esclavizados. Ese dato, que surge del trabajo del intercambio de conocimientos del museo y la comunidad, permitió identificar con mayor precisión los lugares geográficos relacionados con la historia de la estancia y habilitó un trabajo que excedió al área educativa involucrando también, el área de investigación histórica y documentación. También los lugareños manifestaron interés por acceder a más información acerca de la historia del lugar. De esta manera se realiza una reconstrucción cartográfica compartida que permite reconocer parajes que dan cuenta de la presencia de esclavizados africanos en la zona, otro indicio de una historia invisibilizada que el Museo como Sitio de Memoria intenta rescatar.

Este vínculo otorgó un plus a la relación pedagógica y abrió un abanico de preguntas en torno a las "experiencias educativas" que vivencian los alumnos y las comunidades. ¿Cómo cobran carnadura al interior de las escuelas y del Museo estas relaciones históricas? ¿Cómo se recupera, trabaja y reelabora la relación "casco de estancia" – puesto de estancia" en el devenir histórico, cuando existen familias que por años han mantenido una relación de "peones y estancieros"?

El desarrollo de talleres vinculados a los oficios tradicionales en la zona y también comunes a la época de la Estancia (tejido, cuero, carpintería) nos permitieron ahondar en esa historia compartida, pero también nos interpelaron acerca del sentido de recuperar estas prácticas. En el contexto actual, el trabajo artesanal tiene escasa salida laboral; las exigencias impositivas dificultan entrar en el circuito productivo y donde la escasez de la materia prima es un condicionante, desarrollar estos talleres pareciera responder a la necesidad de mantener una *tradición*. Nos cuestionamos entonces la

idea de tradición y patrimonio ligado a lo heredado y necesario de perpetuar, para darle carnadura en la cultura como hecho social y a las disputas por la hegemonía de aquello que se construye como tradición. Pensamos en términos de *tradición selectiva*, (Williams:1980) y nos preguntamos, si es posible, en este contexto resignificar las prácticas para que puedan contradecir lo hegemónico. Se planteó entonces la posibilidad que las producciones de los talleres pudieran entrar en un circuito de venta más genuino y la posibilidad de otra salida económica.

Algunos cambios en el proyecto

A medida que fue transcurriendo el tiempo, las relaciones de confianza con la comunidad fueron afianzándose y comenzamos a encontrarnos en situaciones que nos llevaron a profundizar el trabajo de acuerdo a las problemáticas identitarias identificadas en cada comunidad como necesarias de profundizar.

Se delinearon así dos sub proyectos de trabajo, uno de ellos que apunta a la recuperación de prácticas culturales, historias locales y lugares de la zona; en el marco de éste se pudo concretar un CD titulado *Querencia Serrana* con canciones compuestas entre la comunidad y los músicos independientes que se sumaron al trabajo comunitario. Con este material se realizaron varias presentaciones en fiestas patronales y escenarios de instituciones públicas. También se participó de la feria del Libro de la ciudad de Córdoba con narraciones de historias del lugar. Se compartieron otras actividades con los grupos *La Murga Cuentera* y *Agarrate Catalina* y artistas como Pescetti entre otros. Todas estas acciones permitieron contar historias cotidianas, transmitir el sentido de las prácticas, los saberes de la zona y también denunciar los derechos vulnerados. Este proceso dio lugar a la participación cada vez más activa de la comunidad que se hizo tangible, en la conformación de la primera orquesta social serrana en la zona con gente de todas las edades que además de componer las canciones, acompaña instrumentalmente las mismas y las difunde.

El segundo eje de trabajo se vincula al Patrimonio natural, apela al conocimiento y reflexión de nuestra flora y fauna nativa. Permite abordar la problemática socio ambiental que viven estas localidades. Las políticas neoliberales y la prioridad otorgada a los empresarios y se evidenciaron en el desmonte, la desvalorización de los conocimientos locales sobre la naturaleza tampoco son tenidos en cuenta para el trazado de caminos y desarrollo urbano. Lo conocido como "progreso" fue en detrimento de las necesidades cotidianas y del paisaje autóctono. Durante los años trabajados con estas comunidades se diseñó un sendero de interpretación, revalorizando las plantas nativas, sus usos y funciones, también se elaboraron folletos informativos para el turismo y se editó un diccionario de flora y fauna autóctona recuperando los saberes locales. De este último se planteó la necesidad de armar una biblioteca popular que funciona en el dispensario comunal, pensada por los lugareños como *lugar de encuentro para que juntos podamos hacer algo*. Si bien la misma está en proceso de conformación, la idea es que quede en manos de los

serranos y permita *escribir lo que nunca nadie se ocupó de contar de estos lugares*.[1] Estas acciones fueron posible gracias a numerosas instituciones y profesionales que se sumaron desinteresadamente al proyecto, aporte que comenzó a vivirse como mancomunado.

Algunas reflexiones

En el desarrollo del proyecto, se presentaron situaciones que excedieron el trabajo de articulación curricular y nos interpelaron acerca de la teoría que elegimos como sustento de nuestras prácticas (pedagogía y museología crítica) nos preguntamos ¿cómo sostener un proyecto de educación patrimonial entre escuelas y museo, ambas instituciones referente del Estado, con niños que a la mañana vivencian situaciones didácticas en torno a la ciudadanía y el Patrimonio y por la noche son expuestos al desalojo de sus tierras?. Estas situaciones de exclusión, con rostros y nombres conocidos, tensionaron la idea de museos y escuelas como dispositivos para construir ciudadanía, nos interpelan en decisiones políticas, en acciones concretas acerca del ejercicio de los derechos, o al menos la denuncia de aquellos que no se cumplen. Estas situaciones impactaron también en las decisiones a tomar sobre el alcance de nuestras acciones como educadores. En este sentido algunos maestros cuestionaron los alcances del proyecto, sintiendo la necesidad de *no meterse en política*. Así podemos identificar dentro de este proyecto dos tipos de experiencias educativas: A) las que denominamos encuentros/talleres organizadas y planificada con docentes que permitieron ahondar en el contenido escolar; y B) otras también educativas, que denominamos *emergentes*, ligadas a los saberes locales y prácticas políticas comunitarias, de carácter espontáneo, fuera del espacio escolar, como la *techa,*[2] la visita de autores, la participación en patronales o talleres de derecho a la tierra. En su mayoría estas últimas marcaron un antes y un después en el vínculo construido entre comunidad y museo, Y permitieron una mayor apropiación del mismo como espacio donde es posible denunciar, narrar otras historias, pensar alternativas.

El desarrollo de este programa cobró gran significatividad en la medida que pudo anclar las situaciones de enseñanzas en diferentes formatos y reconocer que la construcción y la transmisión de saberes en torno al patrimonio, no van en una sola dirección sino que es necesario vertebrar con las vivencias cotidianas que propician el ejercicio consciente de participación directa, en una realidad compleja y cambiante, en la cual la historia que se enseña, demanda reconstruir las voces de la comunidad y comprenderla como memoria crítica y no como nostalgia de un pasado.

En estos años, dos de las cinco escuelas se han cerrado, sin embargo los lugareños

---

1. En cursiva expresiones de lugareños.
2. Techa y minga practicas comunitarias que consiste en el cambio de techo de paja de los ranchos de adobe, practica ancestral que reúne a la comunidad solidariamente.

se convocan para defenderlas como espacio públicos que les pertenecen, estrechamente ligados a la cultura y a la identidad apoyadas por un museo que busca dejar de ser pensado como un edifico, para ser comprendido como un territorio fértil para la construcción de las identidades culturales y su diversidad pero sin dejar de reconocer la delgada línea que la confunde con la desigualdad social.

Bibliografía

WILLIAMS, R. (1980). *Marxismo y literatura*. Barcelona: Península.

COLETIVOS INTERCULTURAIS

David Portillo Morales

A iniciativa chamada *Coletivos Interculturais* é um projeto concebido na Bolívia que busca contribuir para o desenvolvimento de cidadania intercultural, promovendo relações dignas, equitativas e democráticas entre as diferentes identidades do pais, tendo em conta a diversidade de visões e legítimas aspirações existentes entre todos os bolivianos.

A iniciativa foi planejada com base em dois componentes essenciais: mobilização cultural e diálogo, ambos orientados para o conhecimento e valorização da diversidade identitária e sociocultural da Bolívia, na perspectiva da interculturalidade. Buscou-se, assim, contribuir para o encontro e construção democrática da paz nos diferentes cenários que possui nosso país – em histórico processo de transformação.

Durante a primeira experiência de gestão e implementação, que teve a duração de dois anos e meio, a iniciativa chegou a todo território nacional em suas cinco macrorregiões: Altiplano, Valle, Chaco, Amazonas e Oriente, intervindo em oitenta municípios urbanos e rurais. O que segue descreve, em detalhes, as características de cada um dos componentes mencionados.

Mobilização Cultural

Orientada a impulsionar a relação e interação entre diversos atores culturais, procurando gerar experiências de conhecimento e valorização da produção cultural própria e de outros, foi formada uma equipe interdisciplinar responsável por empreender um rigoroso processo de pesquisa, planejamento e desenvolvimento de propostas criativas. O desafio foi o de projetar e implementar uma exposição sobre a história das diversidades na Bolívia.

Diante do objetivo, após um ano e meio de trabalho intenso foi concluída a exposição intitulada *Do país que temos ao país que queremos*, proposta inovadora, expressa através de um *script* com muitos elementos e mensagens sobre a riqueza natural e cultural do país, além de sua complexa gama identitária e o valor da

diversidade narra, também, a história de discriminação dos povos indígenas e outros grupos sociais marginalizados. Relata, da mesma forma, as lutas e as conquistas de diversos personagens e setores da sociedade boliviana pelo reconhecimento dos seus legítimos direitos e pelo valor de suas culturas, seus saberes, cosmovisão, língua, usos e costumes – fundamentos para a construção de um país intercultural, mais equitativo, democrático e pacífico.

A exposição foi elaborada em três formatos diferentes, de modo que seja possível se ter um amplo espectro de difusão no extenso território nacional:

• Exposição itinerante: Montada em dois ônibus, projetados especificamente para levarem todos os materiais da exposição no interior da sua estrutura. Ambos os veículos foram criados com dedicação, criatividade e inovação, já que cada um está adaptado às condições geográficas do país. Um deles percorre terras elevadas, no que deve possuir a capacidade de cruzar montanhas, punas, ravinas. O outro coletivo tem diferentes particularidades, já que percorre terras planas, que são áreas quentes com caminhos de areia; este possui, inclusive, ar-condicionado para refrescar as pessoas que visitam a exposição; tem trilhos especiais nas rodas… Enfim, são autênticas "naves dos sonhos" dos bolivianos, porque cada uma destas "naves" transporta dentro de si uma exposição sobre a história da diversidade na Bolívia e de como os bolivianos a assumiram desde a época pré-colombiana até os tempos atuais.

Cabe perguntar como é possível caber uma exposição desta magnitude em um ônibus? Surgiram formas para que, em um espaço de aproximadamente 6 metros de comprimento por 2 metros de largura, entrassem painéis móveis com *design* gráficos e fotografias, além de uma tela para projeção audiovisual que estivesse, por sua vez, sincronizada a um sistema de áudio. Deste modo, e com o apoio de uma equipe de animadores culturais e facilitadores de diálogo (que foram os que viajaram na parte dianteira do ônibus), a exposição foi disposta com as condições básicas de um ônibus de transporte público.

A equipe foi constituída por um motorista/mecânico de automóvel, dois animadores culturais, dois facilitadores de diálogo e dois realizadores audiovisuais. Juntos, tiveram a missão de estabelecer contatos chaves com pessoas e instituições importantes em cada município visitado; promover e difundir a iniciativa em cada município para convocar pessoas a visitar a exposição e participar dos processos de diálogo; montar a exposição a cada dia e guiar com atenção profissional todos os grupos de pessoas que visitassem a mesma; organizar, em cada município visitado, diferentes atividades, tais como *shows*, encenações, projeções de vídeo e noites interculturais – onde participava, de modo voluntário, toda a comunidade, levando uma mensagem de unidade e integração.

Foi assim que aconteceu a aventura que percorreu os municípios e comunidades mais remotas do país, levando às suas cinco macrorregiões algo tão importante que foi fazer com que as pessoas que habitam nosso extenso território conheçam os marcos mais significativos da sua própria história, reflitam sobre o seu passado

com um olhar crítico para projetar seu futuro, com a esperança de procurar dias melhores com equidade, igualdade e justiça.

É pertinente afirmar que na história da educação boliviana, nas décadas anteriores, nunca foi assumido com propriedade que os estudantes aprendessem sobre a história da nossa diversidade. Tampouco foi considerado dentro dos currículos de educação formal a maneira como os bolivianos temos vivido e convivido com nossas diversidades – e, menos ainda, quais são os desafios que enfrentamos nos processos de mudança estrutural que atravessa o país, projetando o futuro. Por estas razões, os "museus rolantes" que levaram a exposição itinerante foram recebidos positivamente pela grande maioria das pessoas.

• Exposição fixa: Projetada para ser instalada e dinamizada em espaços de afluência pública massiva em capitais e cidades intermediárias da Bolívia, a fim de ampliar a difusão da iniciativa para atender a demanda de municípios com altos níveis populacionais. Esta exposição foi projetada, adaptada e desenvolvida de acordo com o *script* utilizado para a exposição itinerante.

Para que fosse funcional, investiram-se recursos para a construção de painéis montáveis, vitrines expositivas e telas de vídeo com recursos de áudio que pudessem ser factíveis de instalar em espaços públicos, tais como salas expositivas, museus, salões de propriedade municipal, centro de recursos pedagógicos, aulas abertas de universidades, entre outros.

Sob a supervisão dos responsáveis da iniciativa, contou-se com o trabalho de duas pessoas encarregadas de custodiar e dinamizar a exposição fixa por meio de gestões de contato com pessoas e instituições locais, assim como a organização do cronograma de visitas e, é claro, guiar os grupos de visitantes antes, durante e depois da exposição.

• Exposição virtual: Primeiro museu virtual idealizado e realizado na Bolívia, se constitui numa inovação pedagógica relacionada com a implementação das novas tecnologias de informação e comunicação. Esta exposição também responde ao *script* projetado pelos responsáveis da iniciativa, tanto para a exposição itinerante quanto para a exposição fixa.

A sua realização decorre da grande demanda proveniente da população boliviana em suas cinco macrorregiões. Primeiro, porque os ônibus-museus não davam conta da demanda da população de cada município. Segundo, porque as exposições fixas eram montadas somente nas capitais, de difícil acesso para as populações afastadas dos centros urbanos. Foi assim que surgiu a ideia de criar e elaborar um museu virtual, projetado em duas e três dimensões, dando ao espectador a sensação de estar atravessando pelas salas de um verdadeiro museu repleto de fotografias, áudio, vídeos e outras curiosidades interativas. O material é encontrado em formato de DVD e pode ser projetado em uma tela, o que supõe que, com um equipamento mínimo de áudio e imagem, seja possível chegar a qualquer município da Bolívia,

onde os ônibus-museus não tenham acesso e onde a demanda da população exija algo a mais do que uma exposição fixa, e sim uma alternativa de participação massiva, em que o uso de recursos tecnológicos possa se constituir em ferramenta com alto valor pedagógico.

Conforme descrito, a exposição virtual também contou, para a sua execução, com uma equipe de pessoas responsável pela gestão do afluxo de público massivo em universidades, colégios, instituições públicas e particulares, regimentos, associações variadas, movimentos sociais, entre muitos outros grupos organizados que tiveram o interesse genuíno em conhecer e refletir acerca da história da diversidade na Bolívia.

É muito importante apontar que os três formatos de exposição descritos – *itinerante*, *fixa* e *virtual* – tiveram a pertinência de considerar a diversidade linguística do país, atendendo a suas populações majoritárias. Portanto, o suporte de áudio foi desenvolvido em espanhol, possuindo versões bilíngues: aimará/espanhol, quéchua/espanhol e guarani/espanhol. Deste modo, se buscou atender a diferentes setores populacionais com predominância cultural e linguística. .

Durante o período da implementação da iniciativa, dentro do componente de Mobilização Cultural, foram beneficiadas mais de 100 mil pessoas, pertencentes à população das cinco macrorregiões do país. Cabe ressaltar que muitas pessoas que visitaram a mostra declararam que foi a primeira vez que tiveram acesso a uma exposição, sentindo-se privilegiada por conhecer aspectos da história do seu país que nunca aprenderam na escola ou noutro âmbito de suas vidas.

Diálogo

Com o propósito de gerar espaços de encontro, promover a reflexão crítica sobre a complexa diversidade identitária na Bolívia e encarar os processos que se requerem para contribuir ao desenvolvimento de um país intercultural sobre bases de equidade e justiça, os processos de diálogo implementados pelos Coletivos Interculturais se desenvolveram também em todo o território nacional, em intrínseca coordenação com o componente de Mobilização Cultural, para os quais foram planejados três níveis de intervenção:

- Diálogos locais: Processos de diálogo e momentos de encontro entre diferentes atores locais (estudantes, representantes de setores do Estado, autoridades locais, líderes de opinião, representantes de instituições locais, entre outros) que foram geridos e projetados em cada um dos municípios que os ônibus-museus tiveram acesso em suas rotas por terras planas e elevadas do país.

Estes processos foram ampliados com a implementação da exposição fixa e da exposição virtual, que possibilitaram uma maior quantidade de espaços destinados a gerar processos de diálogo entre as diversas regiões. Priorizando a participação pessoal sem título nem cargo profissional, buscou-se, em todos os momentos, o valor da palavra, assim como o incentivo à revalorização conjunta de qualidades humanas

como a solidariedade, o respeito, a convicção, a empatia, a humildade, entre outras.

A compreensão do significado de "diálogo genuíno" foi enfatizada – isto é, a expressão livre de pessoas que se vinculam através da palavra, sem confundir diálogo com negociação ou debate. Estabeleceu-se, então, uma metodologia de participação orientada a liberar capacidades expressivas e comunicativas nos *dialogantes*. No final das duas sessões de trabalho partilhado, cada grupo que participou do processo de interlocução local propôs dois representantes, que em seguida assistiriam aos diálogos organizados para cada macrorregião.

• Diálogos macrorregionais: Profundos processos de diálogo nos quais se encontraram todos os representantes escolhidos por seus próprios grupos nos diálogos locais. Cada encontro de macrorregião (Altiplano, Vale, Oriente, Chaco e Amazonas) reuniu líderes de diferentes idades e ocupações, dando-lhes uma valiosa oportunidade de convivência e participação plena. Além disso, nestes encontros de alto valor intelectual e confraternidade entre pessoas de regiões afins foi promovido, através de metodologias especialmente projetadas para esta finalidade, processos de autoconstrução, internalização e construção coletiva de conceitos, tais como o diálogo, a confiança, o respeito, a empatia etc. Foram identificadas, também, metas e objetivos comuns, com vista a levar o país para a frente por meio de ações coletivas e consensuais.

• Diálogos nacionais: Processos de diálogos onde foi reunida a diversidade de atores sociais que participaram dos diferentes encontros de cada uma das cinco regiões do país. Esta legião de *dialogantes* foi constituída por um particular e valioso grupo de pessoas, que teve a oportunidade de se relacionar com líderes de todo o país e representantes genuínos pertencentes a muitas das culturas que povoam o extenso território da Bolívia. Nestes eventos, se fortaleceram e se aprofundaram elementos relacionados com a compreensão sobre o diálogo e a confiança, além do modo pelo qual podem ser empregados ambos os valores na práxis da realidade sociocultural boliviana. Nos *Diálogos nacionais*, o país falou através de todos esses representantes, que se reuniram a título pessoal, e não institucional, resultando numa sólida convicção do valor de apresentar ideias e sentimentos orientados a construir um país de mudanças positivas e renovador por meio do diálogo, sem cargos preestabelecidos.

Nos *Diálogos nacionais* foi onde também se organizaram os chamados "círculos de diálogo e confiança", surgidos por iniciativa de grupos de líderes com afinidade territorial e cultural. Esses círculos se constituíram na aposta sustentável do componente de diálogo, já que, através da sua configuração no comprimento e na largura do território nacional, se difundiram e se ampliaram os processos de diálogo e confiança de modo permanente entre bolivianos. Deste modo, contribuiu-se para a estruturação de um país capaz de assumir suas mudanças históricas, com uma visão de integração e convivência.

Durante o tempo de implementação do componente de diálogo, foram concretizados 150 processos de diálogo local naqueles municípios onde foi implementada

a exposição *Coletivos Interculturais*. Foram desenvolvidos, ainda, encontros de diálogo macrorregional, um por cada macrorregião, e finalmente um grande diálogo nacional. Nele, os representantes dos municípios presentes se formaram para se transformarem em multiplicadores comunitários, através da configuração de círculos de diálogo e confiança – onde as condições o permitam e seja necessário estabelecer redes que permitam à população se apropriar do diálogo como uma ferramenta de ajuda permanente.

O diálogo intercultural, a partir da perspectiva do projeto, está orientado a promover espaços e capacidades para gerar processos de diálogo pacíficos e respeito mútuo (diálogos democráticos), direcionados para a prevenção e solução de conflitos e a geração de valores e princípios democráticos para viver uma interculturalidade baseada no respeito e nos direitos humanos.

A elaboração e validação de metodologias de diálogo participativo possibilitaram a reflexão e sensibilização dos participantes sobre o comportamento humano, a análise da sua situação atual em termos de relações humanas e a projeção de um futuro que pretenda superar as dificuldades pelas quais atravessamos, através de ideias e ações conjuntas que visam melhorar a qualidade de vida de bolivianas e bolivianos.

COLECTIVOS INTERCULTURALES

David Portillo Morales

La iniciativa denominada Colectivos Interculturales es un proyecto ideado en Bolivia que busca contribuir a desarrollar ciudadanía intercultural, promoviendo relaciones dignas, equitativas y democráticas entre las distintas identidades del país, tomando en cuenta la diversidad de visiones y legítimas aspiraciones existentes entre todos los bolivianos.

Dicha iniciativa ha sido diseñada sobre la base de dos componentes esenciales: movilización cultural y diálogo, ambos orientados al conocimiento y valoración de la diversidad identitaria y socio cultural de Bolivia, en la perspectiva de la interculturalidad, contribuyendo al encuentro y la construcción democrática de la paz en los diferentes escenarios que tiene nuestro país en histórico proceso de transformación.

Durante la primera experiencia de gestión e implementación que tuvo una duración de dos años y medio, la iniciativa pudo llegar a todo el territorio nacional en sus cinco macro regiones: Altiplano, Valle, Chaco, Amazonía y Oriente, interviniendo en ochenta municipios urbanos y rurales. A continuación se describe con mayor detalle las características de cada uno de los componentes mencionados.

Movilización Cultural

Orientado a impulsar el relacionamiento e interacción entre diversos actores culturales, buscando generar experiencias de conocimiento y valoración de la producción cultural propia y de otros. Para este fin se conformó un equipo interdisciplinario responsable por emprender un riguroso proceso de investigación, planificación y desarrollo de propuestas creativas, con el desafío de diseñar e implementar una exposición acerca de la historia de la diversidad en Bolivia.

Ante tal desafío, luego de año y medio de intenso trabajo se culminó la exposición que lleva por título "del país que tenemos al país que queremos", propuesta innovadora expresada a través de un guión que contiene muchos elementos y mensajes sobre la riqueza natural y cultural del país, además de su compleja gama identitaria

y el valor de la diversidad, pero también narra la historia de discriminación de las poblaciones indígenas y otros grupos sociales marginados, así como también las luchas y conquistas de diversos actores y sectores de la sociedad boliviana por el reconocimiento de sus legítimos derechos y por el valor de sus culturas, sus saberes, cosmovisión, lengua, usos y costumbres, como fundamento para la construcción de un país intercultural, más equitativo, democrático y pacífico.

La exposición a la cual se hace referencia fue elaborada en tres formatos distintos para que pueda tener un amplio espectro de difusión en el extenso territorio nacional:

- Exposición itinerante: Montada en dos buses museo, diseñados específicamente para que lleven todos los materiales de la exposición en el interior de su estructura. Ambos buses fueron creados con esmero, creatividad e innovación, ya que cada uno de ellos está adaptado para las condiciones geográficas del país. Uno de ellos recorre tierras altas, por lo que debe tener la capacidad de cruzar montañas, punas, quebradas. El otro bus tiene distintas peculiaridades ya que recorre tierras bajas, que son zonas cálidas con caminos de arena, este tiene inclusive aire acondicionado para refrescar a la gente que visita la exposición, lleva trillas especiales en las ruedas, en fin… por ello son auténticas "naves de los sueños", de los sueños de los bolivianos, porque cada una de estas naves lleva en su interior una exposición sobre la historia de la diversidad en Bolivia y cómo los bolivianos la hemos asumido desde la época precolombina, hasta nuestros días.

Cabe preguntarse, ¿cómo entra una exposición de esta magnitud en un bus?, pues surgieron modos para que en un espacio de aproximadamente 6 metros de largo, por 2 metros de ancho, ingresen paneles móviles con diseños gráficos y fotografías, además de una pantalla para proyección audiovisual, lo cual a su vez, estuviera sincronizado con un sistema de audio. De esta manera y, con el apoyo de un equipo de animadores culturales y facilitadores de diálogo, que fueron quienes viajaron en los 6 metros restantes de la parte delantera del bus, misma que fue acondicionada con las comodidades básicas de un bus de transporte público.

Dicho equipo estuvo constituido por: un conductor/mecánico automotriz; dos animadores culturales, dos facilitadores de diálogo y dos realizadores audiovisuales, quienes en conjunto tuvieron la misión de establecer contactos clave con personas e instituciones importantes en cada municipio visitado; promocionar y difundir la iniciativa en cada municipio visitado para convocar gente que visite la exposición y participe en los procesos de diálogo; montar la exposición cada día y guiar con atención profesional a todos los grupos de personas que asistan a ella; organizar en cada municipio visitado diferentes actividades tales como conciertos, escenificaciones, proyecciones de video y noches interculturales donde participe de manera voluntaria toda la comunidad, llevando un mensaje de unidad e integración.

Así fue como sucedió la aventura que recorrió por los municipios y comunidades más alejadas del país, llevando por sus cinco macro regiones algo tan importante, como es que la gente que habita nuestro extenso territorio, conozca los hitos

más significativos de su propia historia, reflexione sobre su pasado con criticidad para proyectar su futuro con la esperanza de procurar mejores días con equidad, igualdad y justicia.

Es pertinente afirmar que en la historia de la educación boliviana, en las décadas anteriores nunca se asumió como algo prioritario que los estudiantes aprendieran sobre la historia de nuestra diversidad, ni estuvo considerado dentro de los programas de estudio oficiales, el cómo los bolivianos hemos vivido y enfrentado nuestra diversidad y, menos aún, cuales son los desafíos que nos toca encarar en los procesos de cambio estructural que vive el país con proyección al futuro. Por todo lo expuesto, los museos rodantes que llevaron la exposición itinerante fueron recibidos positivamente por una gran mayoría de personas.

- Exposición fija: Diseñada para ser instalada y dinamizada en espacios de afluencia pública masiva en ciudades capitales y ciudades intermedias de Bolivia, con el fin de ampliar la difusión de la iniciativa satisfaciendo la demanda poblacional de municipios con alto nivel demográfico. Dicha exposición fue diseñada, adaptada y elaborada en concordancia con el guión utilizado para la muestra itinerante.

Para hacer operativa esta exposición se invirtieron recursos para la construcción de paneles armables, vitrinas de exposición y pantallas de video con recursos de audio que pudieran ser factibles de instalar en espacios públicos de acceso ciudadano, tales como: salas de exposición, museos, salones de propiedad municipal, centros de recursos pedagógicos, aulas amplias de Universidades, entre otros.

Bajo la supervisión de los responsables de la iniciativa, se contó con el trabajo de dos personas encargadas de custodiar y dinamizar la exposición fija por medio de gestiones de contacto con personas e instituciones locales, así como la organización de cronogramas de visita y, por supuesto, guiar a los grupos de visitantes antes, durante y después de la exposición.

- Exposición virtual: Primer museo virtual ideado y hecho en Bolivia, el cual se constituye en una innovación pedagógica relacionada con la implementación de las nuevas tecnologías de información y comunicación. Dicha exposición también responde al guión diseñado por los responsables de la presente iniciativa, tanto para la exposición itinerante como para la exposición fija.

Esta exposición surgió a raíz de la enorme demanda proveniente de la población boliviana en sus cinco macro regiones, primero porque los buses museo no daban abasto a la demanda de los pobladores de cada municipio, segundo porque las exposiciones fijas se montaban solamente en ciudades capitales, de difícil acceso para las poblaciones alejadas de los centros urbanos. Fue así que se generó la idea de crear y elaborar un museo virtual, diseñado en dos y tres dimensiones, dando al espectador la sensación de estar atravesando por las salas de un verdadero museo lleno de fotografías, audio, videos y otras curiosidades interactivas. Este material se encuentra en formato DVD y puede ser proyectado en una pantalla, lo que

supone que con un equipo mínimo de audio e imagen es posible llegar a cualquier municipio de Bolivia, allí donde los buses museo no tengan acceso y donde la demanda de la población exija algo más que una exposición fija, sino una alternativa de participación masiva donde del uso de recursos tecnológicos pueda constituirse en herramienta con alto valor pedagógico.

Por lo descrito, la exposición virtual también contó para su implementación con un equipo de personas encargadas de gestionar la afluencia de públicos masivos en Universidades, Colegios, instituciones públicas y privadas, regimientos, asociaciones varias, movimientos sociales, entre muchos otros grupos organizados que tuvieron el interés genuino por conocer y reflexionar acerca de la historia de la diversidad en Bolivia.

Es muy importante denotar que los tres formatos de exposición descritos: itinerante, fija y virtual, tuvieron la pertinencia de considerar la diversidad lingüística del país atendiendo a sus poblaciones mayoritarias, por ello los audios de apoyo fueron elaborados en lengua castellana y tienen versiones bilingües en castellano – aimara, castellano – quechua y castellano – guaraní, para así atender a diferentes sectores poblacionales con predominancia cultural y lingüística correspondientes a las culturas mencionadas.

Durante el tiempo de implementación de la iniciativa, dentro del componente de Movilización Cultural, fueron beneficiadas más de 100.000 personas, pertenecientes a poblaciones de las cinco macro regiones del país. En ello cabe resaltar que, una gran cantidad de personas que visitaron la muestra, declararon que fue la primera vez que accedían a una exposición y que además se sentían privilegiados por conocer aspectos de la historia de su país que nunca aprendieron en la escuela o en otro ámbito de sus vidas.

Diálogo

Con el propósito de generar espacios de encuentro, promover la reflexión crítica sobre la compleja diversidad identitaria en Bolivia y encarar los procesos que se requieren para contribuir al desarrollo de un país intercultural sobre bases de equidad y justicia, los procesos de diálogo implementados por los Colectivos Interculturales se desarrollaron también en todo el territorio nacional, en intrínseca coordinación con el componente de Movilización Cultural, para lo cual se planificaron tres niveles de intervención:

- Diálogos locales: Procesos de diálogo y momentos de encuentro entre diferentes actores locales (estudiantes, representantes de los estamentos del Estado, autoridades originarias, líderes de opinión, representantes de instituciones locales, otros) que fueron gestionados y planificados en cada uno de los municipios a los que accedieron los buses museo en sus rutas por tierras bajas y tierras altas del país. Dichos procesos se ampliaron con la implementación de la exposición fija y la exposición virtual, las cuales posibilitaron una mayor cantidad de espacios destinados a generar procesos

de diálogo en diversas regiones, donde se priorizó la participación personal sin título ni cargo ocupacional, se buscó en todo momento el valor de la palabra, como también se incentivó la revalorización conjunta de cualidades humanas tales como la solidaridad, el respeto, convicción, empatía, humildad, entre otras.

Es importante mencionar que se hacía hincapié en la comprensión de lo que significa un diálogo genuino, es decir la expresión libre de personas que se vinculan a través de la palabra, sin confundir diálogo con negociación o debate. Por ello se estableció toda una metodología de participación orientada a liberar capacidades expresivas y comunicativas en los dialogantes. Al final de las dos sesiones de trabajo compartido, cada grupo que participó en el proceso de diálogo local, propuso a dos representantes, quienes luego asistirían a los diálogos organizados para cada macro región.

• Diálogos macro regionales: Profundos procesos de diálogo en los que se dieron encuentro todos los representantes elegidos por sus propios grupos en los diálogos locales. Cada encuentro de macro región: Altiplano, Valle, Oriente, Chaco y Amazonía, agrupó a personas líderes de diferentes edades y ocupaciones otorgándoles una valiosa oportunidad de convivencia y participación plena. Además, en estos encuentros de alto valor intercultural y confraternidad entre personas de regiones afines se promovió, a través de metodologías especialmente diseñadas para el efecto, procesos de autoconstrucción, internalización y construcción colectiva de conceptos tales como el diálogo, la confianza, el respeto, la empatía, entre otros, y también se identificaron metas compartidas y objetivos comunes con la perspectiva de llevar adelante al país a través de acciones colectivas y consensuadas.

• Diálogos nacionales: Procesos de diálogo donde se reunió a la diversidad de actores sociales que participaron en los diferentes encuentros de cada una de las cinco macro regiones del país. Esta legión de dialogantes se constituyó en un particular y valioso grupo de personas que tuvo la oportunidad de relacionarse con líderes de todo el país y representantes genuinos pertenecientes a muchas de las culturas que pueblan el extenso territorio de Bolivia. En dichos diálogos se fortalecieron y profundizaron elementos relacionados con la comprensión sobre el diálogo y la confianza, además de la manera en la cual se pueden emplear ambos valores en la praxis de la realidad sociocultural boliviana. En los diálogos nacionales habló el país a través de todos estos representantes que se reunieron a título personal y no institucional, por lo que resultó evidente su convicción de aporte y el valor de plantear ideas y sentimientos orientados a construir un país de cambio positivo y renovador por medio del diálogo, sin consignas preestablecidas.

En los diálogos nacionales fue donde también se organizaron los denominados "círculos de diálogo y confianza", los cuales surgieron por iniciativa de grupos de líderes que tienen afinidad territorial y cultural. Estos círculos se constituyeron en la apuesta sostenible del componente de diálogo ya que a través de su configuración

a lo largo y ancho del territorio nacional, se difundieron y ampliaron los procesos de diálogo y confianza de manera permanente entre bolivianos, contribuyendo de esta manera a la construcción de un país capaz de asumir sus cambios históricos con una visión de integración y convivencia.

Durante el tiempo de implementación del componente de diálogo se llevaron a concreción 150 procesos de diálogo local en aquellos municipios donde se implementó la exposición de Colectivos Interculturales, además se desarrollaron encuentros de diálogo macro regional, uno por cada macro región y finalmente un gran diálogo nacional donde los representantes de los municipios presentes se formaron para convertirse en replicadores comunitarios a través de la configuración de círculos de diálogo y confianza allí donde las condiciones lo permitan y sea necesario establecer redes que permitan a los pobladores apropiarse del diálogo como una herramienta de ayuda permanente.

El diálogo intercultural, desde la perspectiva del proyecto, está orientado a promover espacios y capacidades para la generación de procesos de diálogo pacífico y respeto mutuo (diálogo democrático) dirigidos hacia la prevención y resolución de conflictos y la generación de valores y principios democráticos para vivir una interculturalidad basada en el respeto de los derechos humanos.

La elaboración y validación de metodologías de diálogo participativo posibilitaron la reflexión y sensibilización de los participantes en torno al comportamiento humano, el análisis de su situación actual en cuanto a sus relaciones humanas, la proyección de un futuro que pretenda superar las dificultades por las cuales se atraviesa, por medio de ideas y acciones conjuntas tendentes a mejorar la calidad de vida de bolivianas y bolivianos.

AVENIDA VENEZUELA

Janaína Melo

Cada manhã nos ensina sobre as atualidades do globo terrestre.
E, no entanto, somos pobres em histórias notáveis.
Como se dá isso? Isso se dá porque mais nenhum evento
nos chega sem estar impregnado de explicações.
Em outras palavras: quase nada mais
do que acontece beneficia o relato;
quase tudo beneficia a informação.
Walter Benjamin[1]

O encontro com a região – aportar

O Museu de Arte do Rio (MAR) nasce como museu de arte da cidade do Rio de Janeiro. Tê-la como eixo transversal das ações significa reconhecer que as experiências educativas do museu constituem-se nos movimentos da cidade, sendo necessário levar em conta os fluxos, os atravessamos e as complexidades. Tais circunstâncias e contextos geram possibilidades desafiadoras quando lembramos tratar-se do primeiro projeto cultural concluído do programa de transformação urbana da região portuária.

Chegar ali em 2012, seis meses antes da abertura, foi essencial para identificar pontos de partida para o desenvolvimento da Escola do Olhar. Sim! O museu nasceu com uma escola, cuja proposta era implementar uma plataforma de formação continuada em arte e cultura visual pautada na formação do professor, mas também atenta ao que chamamos de "arco da educação", que vai da educação infantil à pós-graduação.

Olá, venha tomar café conosco!

Se pensarmos no papel da educação em um museu, em termos do que

1. BENJAMIN, Walter. Contar arte: rua de mão única. In: *Obras Escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 276.

habitualmente se espera dela, veremos que há desde ações com a comunidade escolar – visitas educativas e formação com professores, seminários, cursos e oficinas para diferentes públicos – até propostas para a participação do visitante espontâneo. Em sua grande parte, tais experiências têm um tempo determinado ou, desenvolvidas enquanto projeto, direcionam-se a públicos específicos. Por isso, elaborar ações continuadas entre museu e comunidade, particularmente aquela onde está inserido, contribui para construir outras maneiras de experimentar a prática da educação (abrindo a oportunidade de aprender e entendê-la melhor) ao serem criados espaços de diálogo nos quais se compartilham inquietações e dúvidas enriquecedoras de nossas perspectivas e ampliadoras de nossas possibilidades de atuar com o território.

Compreendemos a educação para além das paredes do museu, como numa relação pessoal que se fortalece e se transforma com o passar do tempo. Tomar café é um bom pretexto para conversas, por isso convidamos a cada mês nossos vizinhos para tomar café no MAR. Ao redor de uma mesa com bolos, sucos e pão de queijo, conversamos, reconhecemos as histórias locais, compartilhamos programações e identificamos oportunidades para atuar juntos. O morador ajuda-nos a reconhecer a região e, por meio do seu olhar, aprendemos sobre histórias, personagens, desafios, oportunidades e contradições da vida no porto.

Esse lugar tem histórias...

[...] História do imponente edifício Joseph Gire, conhecido como *A Noite*, primeiro arranha-céus da América Latina que, entre os anos 1940-1950, sediou a Rádio Nacional, ícone da era do rádio no Brasil; do Morro da Providência, primeira favela da cidade (na verdade, o próprio termo "favela" foi cunhado nesse morro).[2] Marco na história da escravidão no Brasil, o porto abrigou Cais do Valongo, um dos locais de maior desembarque de escravos nos séculos XVIII-XIX. Como lugar destinado aos usos "sujos" da cidade, abrigou o Cemitério dos Pretos Novos e também a prisão do Aljube (instalada em 1733), o Hospital da Saúde (para doenças contagiosas) e o Cemitério dos Ingleses. "Ali, a meio caminho entre o porto e a favela, na chamada Pequena África, entre o preconceito e a resistência à dura realidade social, nasceu o samba, acalantado pelos estivadores e pelas prostitutas que frequentavam seus botequins".[3]

---

2. Parte dos moradores do Morro da Favela era formada por soldados egressos das guerras de Canudos (1896-1987), na Bahia, que com muita dificuldade avançavam contra o povoado em meio a um tipo de cactos chamado "favela". Depois de terem arrasado a população, de volta ao Rio de Janeiro, instalaram-se nas encostas do morro próximo ao porto, esperançosos de receber propriedades como parte do soldo, aguardando ali as terras que nunca chegaram. Esses "favelados" construíram suas casas como lhes foi possível, integrando-se à população local de trabalhadores do porto, muitos deles recém-saídos da degradante condição de escravos.

3. O termo "uso sujo" foi cunhado pela urbanista e historiadora Nina Maria de Carvalho E. Rabha, nos anos 1980, para descrever as funções que são indispensáveis ao funcionamento da cidade, mas que maculam sua imagem simbólica. Disponível em: <http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/node/1105>. Acesso em 15 de agosto de 2015.

Uma história parte de estórias, lugares vividos e personagens.

Praça Mauá, centro. Dali parte uma das principais avenidas da cidade, a Rio Branco. Porém, há outra, chamada Venezuela, à esquerda do museu; ela começa com um pequeno largo que reúne comércio local, bares, restaurantes, lojas populares, ponto de ônibus. Na Venezuela, há um bar, o *Maravilhas do Porto*. Performances musicais de karaokê fazem parte da rotina e, "Entre tapas e Beijos", "Borbulhas de Amor" e mais canções brasileiras e estrangeiras, a noite segue com cerveja e o microfone passando de mão em mão – acompanhantes, trabalhadores dos navios, homens solitários e, mais recentemente, trabalhadores do MAR, assíduos do lugar.

Entre os frequentadores, está o Senhor Brasil, aposentado da estiva, morador local há mais de 40 anos. Ele visita frequentemente o museu e costuma levar seus filhos e netos, além de participar dos programas da Escola do Olhar. Em um seminário realizado em 2013, a partir da exposição *Turvações Estratigráficas*, do artista Yuri Firmeza, discutiram-se temas como a monumentalização das cidades, as políticas públicas, o planejamento urbano, a especulação imobiliária, as remoções forçadas e a transformação da região, marcada pela perda de memória e identidade local. O Senhor Brasil, após assistir a tudo, pediu a palavra. Falou sobre a desocupação ocorrida anos antes na Avenida Presidente Vargas para a construção do metrô. Relatou os despejos. Estava lá e chorou com as famílias removidas. Disse como vê as mudanças onde vive e trabalhou: "Percebo as transformações, mas estou aqui e faço desse um lugar que também é meu!".[4]

Embora toda transformação cause um processo de desaparecimento e apagamento, a principal pergunta lançada pelo Senhor Brasil é a seguinte: o que vamos fazer juntos a partir das transformações? Como podemos estar aqui e fazer do museu também o seu lugar? Essas perguntas movem e moldam o programa de educação do MAR. Assim como a sua coleção, valoriza-se a relação com as pessoas e o modo como elas se envolvem ou se apropriam desse espaço, encontrando oportunidades de (co)mover-se – mover-se junto vai moldando o próprio museu. O contexto em que se insere, as realidades heterogêneas e o diálogo com o morador obrigam-nos a redefinir constantemente nossa missão a partir da relação e do diálogo. Agir *com* o território – e não *para* o território – multiplica, adapta e gera espaços de aprendizagem.

Nesse sentido, o programa Vizinhos do MAR representa uma oportunidade de aprendizado. Dialogar com o lugar, aprender com as pessoas que vivem ali e inventar com elas novas maneiras de habitar o museu, de estar nele. Dos encontros surgiu uma agenda desenvolvida conjuntamente com ações no espaço expositivo (o vizinho, por exemplo, conduz a visita a partir de uma questão que lhe chamou atenção ou de seu fazer, de suas histórias e memórias), processos de formação (Ofícios e Saberes da Região) com cursos de capoeira, serigrafia, fotografia, máscara

4. Sr. Brasil é um morador de rua da cidade do Rio De Janeiro e a citação acima pertence ao arquivo da autora.

para teatro, narrativas poéticas e produção de estampas, apresentações musicais (MAR de Música) e instalação de barraquinhas de comidas e bebidas dos vizinhos, as quais dão energia para as festas. No espaço das relações sociais, o museu ganha corpo, deixa de ser um lugar estanque, silencioso (e silenciado). No convite para um café da manhã, para exposições, eventos ou programações, encaramos com o vizinho a tarefa de trabalhar coletivamente a questão "o quê fazer juntos?".

Muitas vezes, as experiências de educação em museus começam com a visita às exposições. Elas podem ser o ponto de partida, mas é fundamental perceber que aquilo que (co)move, afeta e desdobra-se, integra contribuições por vezes inesperadas, possíveis somente por meio do convívio e da relação.

Uma Escola do Olhar, interface entre arte e cultura visual com a educação formal, a formação do artista, do agente cultural e de todo e qualquer cidadão, demanda a instauração desse lugar outro. Partir de *outros* olhos incute a responsabilidade de agente na vida social e cultural da região para além das paredes do edifício.

O objeto artístico é um significante à espera de significado. O território, as pessoas do lugar, a experiência do real, a história de vida e do local transbordam significantes. O programa Vizinhos do MAR é um importante significante cujos significados são atribuídos pelas pessoas do porto. Como dizia João do Rio, "porto é uma região de ruas viajadas com a visão de outros horizontes. Desejo continuar viajando com elas."

AVENIDA VENEZUELA

Janaína Melo

Cada mañana nos instruye sobre las novedades del orbe.
A pesar de ello somos pobres en historias memorables.
Esto se debe a que ya no nos alcanza acontecimiento
alguno que no esté cargado de explicaciones.
Con otras palabras: casi nada de lo que acontece
beneficia a la narración, y casi todo a la información.
Walter Benjamin[1]

El encuentro con la región – aportar

El Museo de Arte de Río (MAR) nace como museo de arte de la ciudad de Río de Janeiro. Tenerlo como eje transversal de las acciones significa reconocer que las experiencias educativas del museo constituyen movimientos de la ciudad, siendo necesario tener en cuenta los flujos, las transversalidades y complejidades. Tales circunstancias y contextos crean posibilidades desafiantes cuando recordamos que fue el primer proyecto cultural concluido del programa de transformación urbana de la zona portuaria.

Llegar allí en 2012, seis meses antes de la apertura, fue esencial para identificar puntos de partida en el desarrollo de la Escuela de la Mirada. Si! El museo nació con una escuela cuya propuesta era implementar una plataforma de formación continuada en arte y cultura visual pautada en la formación del profesor, pero también atenta a lo que llamamos el "arco de la educación", que comprende desde la educación infantil al postgrado.

Hola, venga desayunar con nosotros!

Si pensamos en el papel de la educación en un museo, en términos de lo que habitualmente esperamos de ella, veremos que existen desde acciones con la comunidad escolar – visitas educativas y formación de profesores, seminarios, cursos y talleres para distintos públicos – hasta propuestas para la participación del visitante espontáneo. En su mayor parte, estas experiencias tienen un tiempo

1. BENJAMIN, Walter. Contar arte: rua de mão única. In: *Obras Escolhidas II*. São Paulo: Brasiliense, 1995, p. 276.

determinado o, desarrolladas como proyecto, se dirigen a un público específico. Por esta razón, elaborar acciones continuadas entre museo y comunidad, particularmente aquellas donde se inserta, contribuyen para construir otras maneras de experimentar la práctica de la educación (abriendo la oportunidad de aprender y entenderla mejor) al crear espacios de diálogo en los que se comparten inquietudes y dudas que enriquecen nuestras perspectivas y amplían nuestras posibilidades de actuar como territorio.

Entendemos la educación más allá de las paredes del museo, como en una relación personal que se fortalece y se transforma con el tiempo. Desayunar es un buen pretexto para conversar, por eso invitamos cada mes a nuestros vecinos para desayunar en el MAR. Alrededor de una mesa con tortas, jugos y panes de queso, conversamos, reconocemos las historias locales, compartimos programaciones e identificamos oportunidades para actuar juntos. El residente nos ayuda a reconocer la región y, a través de su mirada, aprender acerca de historias, personajes, desafíos, oportunidades y contradicciones de la vida en el puerto.

Este lugar tiene historias...

[...] Historia del imponente edificio Joseph Gire, conocido como *La Noche*, primer rascacielos de América Latina que, entre los años 1940-1950, fue sede de la Radio Nacional, ícono de la era de la radio en Brasil; del Morro de la Previdencia, primera *favela* de la ciudad (de hecho, el propio término *favela* fue acuñado en este morro).[2] Marco en la historia de la esclavitud en Brasil, el *Cais do Valongo*, uno de los locales de mayor desembarque de esclavos en los siglos XVIII-XIX. Como lugar destinado a los usos "sucios" de la ciudad, abrigó al Cementerio de los *Pretos Novos* y también a la prisión del *Aljube* (instalada en 1733), el Hospital de la Salud (para enfermedades contagiosas) y el Cementerio de los Ingleses. "Allí, a medio camino entre el puerto y la favela, en la llamada Pequeña África, entre los prejuicios y la resistencia a la realidad social dura, nació el samba, interpretado por estibadores y las prostitutas que frecuentaban sus tabernas."[3]

Una historia parte de historias, lugares vividos y personajes.

Plaza Mauá, centro. De allí parte una de las principales avenidas de la ciudad, la Rio Braco. Sin embargo, hay otra llamada Venezuela a la izquierda del museo;

2. Parte de la población del Morro de la Favela era formada por soldados egresos de las guerras de Canudos (1896-1987), en Bahía, que con mucha dificultad avanzó contra el pueblo en medio de un tipo de cactus llamado "*favela*". Después de que devastaron a la población, de regreso a Río de Janeiro, se establecieron en los morros próximos al puerto, con la esperanza de recibir propiedades como parte de pago, esperando allí las tierras que nunca llegaron. Esos "*favelados*" construyeron sus casas como les fue posible, integrándose a la población local de trabajadores del puerto, muchos de ellos recién salidos de la degradante condición de esclavos.

3. El término "uso sucio" fue acuñado por la urbanista e historiadora Nina Maria de Carvalho E. Rabha, en los años 1980, para describir las funciones que son esenciales para el funcionamiento de la ciudad, pero que maculan su imagen simbólica. Disponible en: http://www.museudeartedorio.org.br/pt-br/node/1105. Acceso: 15 ago. 2015.

esta comienza con una pequeña plaza que reúne comercio local, bares, restoranes, negocios populares, parada de ómnibus. En la avenida Venezuela hay un bar, el *Maravilhas do Porto*. Performances musicales de karaoke son rutinarias y *Entre tapas e Beijos*, *Borbulhas de Amor* más canciones brasileñas y extranjeras, la noche sigue con la cerveza y el micrófono que pasa de mano en mano – acompañantes, trabajadores a bordo de buques, hombres solitarios y, más recientemente, los trabajadores del MAR, frecuentan el lugar.

Entre los frecuentadores, está el señor Brasil, jubilado de la estiba, residente de la zona desde hace más de 40 años. A menudo visita el museo , acostumbra llevar a sus hijos y nietos, además de participar de los programas de la Escuela de la Mirada. En un seminario realizado en 2013, a partir de la exposición *Turbidez Estratigráfica*, del artista Yuri Firmeza, se discutieron temas como la monumentalización de las ciudades, las políticas públicas, la planificación urbana y la especulación inmobiliaria, las remociones forzadas y la transformación de la región, marcada por la pérdida de la memoria e identidad local. El señor Brasil, después de ver todo tomó la palabra. Habló sobre el desalojo que sucedió a principios de año en la Avenida Presidente Vargas para construir el subterráneo. Relató los desalojos. Estaba allí y lloró con las familias removidas. Contó como el vé los cambios donde vive y donde trabajó: "Percibo las transformaciones, pero estoy aquí y hago de este un lugar que también es mío!".

Aunque toda transformación provoca un proceso de desaparición y eliminación, la principal pregunta lanzada por señor Brasil es la siguiente: ¿qué haremos juntos a partir de las transformaciones? ¿Cómo podemos estar aquí y hacer del museo también su lugar? Estas preguntas mueven y moldean el programa de educación del MAR. Así como a su colección, se valora la relación con las personas y el modo de como estas se involucran o se apropian de este espacio, encontrando oportunidades de (con)moverse – moverse junto, va moldando el propio museo. El contexto en el que opera, las realidades heterogéneas y el diálogo con los residentes nos obligan a redefinir constantemente nuestra misión desde la relación y el diálogo. Actuar *con* el territorio – y no *para* el territorio – multiplica, adapta y genera espacios de aprendizaje.

En consecuencia, el programa Vecinos del MAR representa una oportunidad de aprendizaje. Dialogar con el lugar, aprender con las personas que allí viven e inventar con ellas nuevas maneras de habitar el museo, de estar en él. De los encuentros surgió una agenda desarrollada conjuntamente con acciones en el espacio expositivo (el vecino, por ejemplo, conduce la visita a partir de una cuestión que le llamó la atención o de su quehacer, de sus historias y memorias), procesos de formación (Oficios y Saberes de la Región) con cursos de capoeira, serigrafía, fotografía, máscara para teatro, narrativas poéticas y producción de estampas, presentaciones musicales (MAR de Música) e instalaciones en puestos de venta para alimentos y bebidas de los vecinos, los que dan energía para las fiestas. En el espacio de las relaciones sociales, el museo toma forma, deja de ser un lugar estanco, silencioso

(y silenciado). En la invitación para un desayuno, para exposiciones, eventos o programaciones, encaramos con el vecino la tarea de trabajar colectivamente la pregunta "¿qué hacer juntos?".

A menudo, las experiencias de educación en museos comienzan con una visita a la exposición. Ellas pueden ser el punto de partida, pero es crucial para percibir aquello que (con)mueve, afecta y se despliega, integra contribuciones a veces inesperadas, posibles sólo a través de la convivencia y de la relación.

Una Escuela de la Mirada, interfase entre arte y cultura visual con la educación formal, la formación del artista, del agente cultural y cualquier ciudadano, demanda la instauración de ese otro lugar. Partir de *otras* miradas infunde la responsabilidad de agente en la vida social y cultural de la región más allá de las paredes del edificio.

El objeto artístico es un significante a la espera de significado. El territorio y el personal del lugar, la experiencia de lo real, la historia de vida y del local transbordan significantes. El programa Vecinos del MAR es un importante significante cuyos significados son atribuidos por las personas del puerto. Como decía João do Rio, "el puerto es una región de calles viajadas con la vista de otros horizontes. Deseo continuar viajando con ellas".

TERRITÓRIOS E CULTURA: A EXPERIÊNCIA DAS FÁBRICAS DE CULTURA

Renata Bittencourt

O que seria a cultura, senão algo que identificamos sobretudo entre nós? Na cidade, entre cada indivíduo ou grupo, a conectar e estabelecer diferenças, está a cultura. Sabemos que a cultura é simbólica, herdada, aprendida, compartilhada e reinventada continuamente. Encerra em sua dimensão material nossos objetos, nossos modos de subsistência e o relacionamento que estabelecemos com o meio ambiente, enquanto uma dimensão social desenha nossos modos de organização e interação. Formulamos, motivados por certa vertigem, as grandes perguntas geradas por nossas crenças, nossos valores e ideais, encerrados em sua dimensão ideológica. Criamos hipóteses para explicar como funciona o mundo, deitamos as leis do certo e do errado, nomeamos alvos a serem almejados individual ou coletivamente. A dimensão das artes, distinta em natureza das mencionadas anteriormente, está imbricada em todas as anteriores.

Muito cabe na cultura, mesmo que nem todas as concepções deitadas sobre ela pareçam hoje nos servir da melhor maneira, quando pensamos no relacionamento entre cultura e nosso espaço urbano. Cultura prefixada pelos termos "alta" e "baixa" não nos serve; concebida em função de indivíduos "com" ou "sem" já não cabe; tampouco a identificação que desqualifica o que é "periférico" em detrimento do que é "central", como antes se estabelecia um polo de valoração superior para as sociedades "civilizadas" ou para os indivíduos tidos como "cultivados". Essas formulações não mais respondem ao que é necessário para facilitar a compreensão da complexidade que nos apresenta o cenário urbano contemporâneo. Precisamos, mais do que nunca, observar a ideia da diversidade como pressuposto, garantindo o abandono de perspectivas em que hierarquias arbitrárias criam divisões cegas e imobilizadoras. Da mesma forma, só avançamos ao reconhecer que todos os indivíduos, grupos e sociedades que constituem a tessitura viva da cidade possuem cultura, mesmo que a polifonia não possa ser apreendida com facilidade por nossa percepção ou, ainda, que nossos sistemas classificatórios não deem conta de cenários onde os vocabulários são dinâmicos.

Nesse contexto, parece interessante que a ação cultural almeje para os territórios a conciliação de duas vertentes fundamentais: a valorização da herança cultural e o estímulo à voz criativa. A herança nos referencia quanto ao que pertencemos, a que damos continuidade, de que modo podemos interpretar nossa história pessoal e coletiva. A voz que se manifesta no presente antecipa futuros potenciais e também se impulsiona a partir da autonomia que, ao desafiar a história e a tradição, prioriza a expressão.

Ao observar o campo artístico, trazemos a expectativa pelo novo, pela manifestação exacerbada da criatividade, externalizada em ideias e obras das diferentes artes. As referências acumuladas são trituradas pela mente, máquina de improvisar combinações e relacionamentos a partir dos elementos da cultura. Dessa operação misteriosa participam coração e entranhas, sombras e inconsciente, para ativar a faísca: *fiat lux*. Nem sempre nos lembramos ou reconhecemos que a capacidade de invenção é também o resultado da interação social. A criatividade artística dialoga com as convenções e produtos culturais existentes, assim como depende das habilidades e dos conhecimentos dos indivíduos criadores desenvolvidos na convivência e no intercâmbio. Criar é, portanto, um modo de participação cultural, um ato individual e sociocultural.

Para além do gênio artístico, inexplicável, há os impulsos de expressão dos indivíduos que fazem com que dinâmicas de expressão artística que importam não sejam apenas aquelas dos que se dedicam às artes como ofício. Todos nós podemos ter uma vida expressiva: a criança, o velho, eu, você leitor e todos os que querem cantar ou ouvir a quem canta. A atividade artística conecta-nos aos atributos da natureza humana, conectados às capacidades latentes do ser humano. Precisamos da arte, das artes – todas, misturadas, ativadas em toda parte – se desejamos cultivar a utopia de um mundo mais humanizado.

As Fábricas de Cultura da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo assumem compromissos concretos nessa direção e reconhecem a natureza colaborativa dos processos e criação. No contexto do programa, desenvolvem-se ações pautadas pelo respeito, estímulo e fortalecimento de manifestações, tradições, interesses e modos de expressão dos habitantes dos territórios em que se situam, ao mesmo tempo em que oportunizam a ampliação de seu universo cultural. Há um investimento na valorização do capital cultural entendido em sua pluralidade e a abertura para vozes expressivas, fortalecendo-se dinâmicas de intercâmbio entre circuitos culturais.

As dez unidades totalizam uma capacidade instalada de atendimento que supera a marca de um milhão e quatrocentas mil pessoas por ano, tendo sido instaladas em bairros identificados como aqueles com os mais altos índices de vulnerabilidade juvenil: Cidade Tiradentes, Sapopemba, Vila Curuçá, Itaim Paulista, Belém, Capão Redondo, Jardim São Luiz, Vila Nova Cachoeirinha, Jaçanã e Brasilândia. Crianças e jovens com idade entre 8 e 18 anos são o público prioritário de atividades educativas, concebidos como laboratórios planejados para investigação constante. Os ateliês adotam uma perspectiva interdisciplinar e contemporânea para criar

situações de convivência, troca e aprendizado nas artes visuais, nas artes cênicas, na produção audiovisual, nas artes musicais e nas artes da palavra. No projeto *Fábrica Aberta*, produtores culturais, grupos artísticos e instituições locais encontram um espaço facilitador da criação e difusão, enquanto as unidades funcionam como centros culturais locais, atendendo a públicos de diferentes idades perfis.

As estratégias adotadas buscam engajar diferentes públicos em possibilidades de vida criativa em territórios da cidade onde há muita cultura, mas limitada contribuição mediadora de instituições culturais. Dessa forma, pode-se configurar a ampliação da potência criativa dos indivíduos e impulsionar possibilidades de produção coletiva e solidária de cultura.

TERRITORIOS Y CULTURA: LA EXPERIENCIA DE LAS FÁBRICAS DE CULTURA

Renata Bittencourt

Qué sería la cultura, sino algo que hemos identificado principalmente entre nosotros. En la ciudad, entre cada individuo o grupo a conectar y establecer diferencias, está la cultura. Sabemos que la cultura es simbólica, heredada, aprendida, compartida y reinventada continuamente. Contiene en su dimensión material nuestros objetos, modos de subsistencia y las relaciones que establecemos con el medio ambiente, en cuanto la dimensión social diseña nuestros modos de organización e interacción. Formulamos, motivados por cierto vértigo, las grandes preguntas generadas por nuestras creencias, valores e ideales, contenidos en su dimensión ideológica. Creamos hipótesis para explicar cómo funciona el mundo, lanzamos las leyes del bien y el mal, trazamos objetivos para alcanzar individual o colectivamente. La dimensión del arte, distinta en su naturaleza a aquellas nombradas, está imbricada en todas las anteriores.

Mucho cabe en la cultura, aunque no todas las concepciones volcadas sobre ella parezcan servirnos hoy de la mejor manera, cuando pensamos en la relación entre cultura y nuestro espacio urbano. Culturas prefijadas por los términos "alta" y "baja", no nos sirven; diseñada de acuerdo con individuos "con" o "sin", ya no corresponde; tampoco la identificación que descalifica lo que es "periférico" en detrimento de lo que es "central", como antes se establecía un polo de valoración superior para las sociedades "civilizadas" o los individuos considerados "cultos". Estas formulaciones ya no responden a lo que se necesita para facilitar la comprensión de la complejidad que nos presenta un escenario urbano contemporáneo. Necesitamos más que nunca observar la idea de la diversidad como presupuesto, garantizando el abandono de perspectivas en las que jerarquías arbitrarias crean divisiones ciegas y paralizantes. Del mismo modo solamente podemos avanzar mediante el reconocimiento de que todos los individuos, los grupos y las sociedades que componen el tejido vivo de la ciudad poseen cultura, incluso si la polifonía no puede ser captada fácilmente por nuestra percepción o nuestros sistemas de

clasificación no den cuenta de escenarios donde los vocabularios son dinámicos.

En este contexto, parece interesante que la acción cultural tenga como objetivo para los territorios conciliar dos vertientes fundamentales: la valoración de la herencia cultural y el fomento de la voz creativa. La herencia nos referencia sobre a lo que pertenecemos, a lo que damos continuidad, de qué modo podemos interpretar nuestra historia personal y colectiva. La voz que se manifiesta en el presente anticipa futuros potenciales, y se impulsa desde la autonomía que al desafiar la historia y la tradición, da prioridad a la expresión.

Al observar el campo artístico, se presenta la expectativa por lo nuevo, por la manifestación exacerbada de la creatividad, exteriorizada en las ideas y las obras de diferentes artes. Las referencias acumuladas son trituradas por la mente, máquina de improvisar combinaciones y relaciones desde los elementos de la cultura. En esta operación misteriosa, participan el corazón y las entrañas, las sombras y el inconsciente, para activar la chispa: *fiat lux*. No siempre recordamos o reconocemos que la capacidad de invención es también el resultado de la interacción social. La creatividad artística dialoga con las convenciones y productos culturales existentes, dependiendo de las habilidades y conocimientos de los individuos creadores desarrollados en la convivencia y el intercambio. Por lo tanto, crear es una forma de participación cultural, acto individual y socio-cultural.

Más allá del genio artístico inexplicable, existen los impulsos de expresión de los individuos que hacen que la dinámica de expresión artística que importe no sea tan sólo aquella de quienes se dedican a las artes como oficio. Todos podemos tener una vida expresiva, el niño, el viejo, yo, usted lector, y todos los que quieren cantar y oír al que canta. La actividad artística nos conecta con los atributos de la naturaleza humana, conectado a las capacidades latentes del hombre. Precisamos del arte, de las artes, todas, mezcladas, activadas en todas partes, si deseamos cultivar la utopía de un mundo más humanizado.

Las Fábricas de Cultura de la Secretaria del Estado de São Paulo asumen compromisos concretos en esta dirección y reconocen la naturaleza colaborativa de los procesos y creación. En el contexto del programa se desarrollan acciones basadas en el respeto, fomento y fortalecimiento de manifestaciones, tradiciones, intereses y formas de expresión de los habitantes de los territorios donde se ubican, al mismo tiempo que favorecen la ampliación de su universo cultural. Existe una inversión en la valoración del capital cultural entendido en su pluralidad, y la apertura para voces expresivas, y también el fortalecimiento de dinámicas de intercambio entre circuitos culturales.

Las diez unidades totalizan una capacidad instalada de atención que supera el millón y cuatrocientas mil personas por año, y fueron insertadas en barrios identificados como aquellos con más altos índices de vulnerabilidad juvenil: Cidade Tiradentes, Sapopemba, Vila Curuçá, Itaim Paulista, Belém, Capão Redonda, Jardim São Luiz, Vila Nova Cachoeirinha, Jaçaná y Brasilândia. Los niños y jóvenes de edades comprendidas entre 8 y 18 años son los destinatarios principales

de las actividades educativas, concebidas como laboratorios diseñados para la investigación constante. Los talleres adoptan una perspectiva interdisciplinaria y contemporánea para crear situaciones de convivencia, intercambio, y aprendizaje en las artes visuales, en las artes escénicas, en la producción audiovisual, en las artes musicales y en las artes de la palabra. En el proyecto *Fábrica Abierta*, productores culturales, grupos artísticos e instituciones locales encuentran un espacio facilitador de creación y difusión, y las unidades funcionan como centros culturales locales, sirviendo al público con diferentes perfiles de edades.

Las estrategias adoptadas tratan de involucrar a distintas audiencias en las posibilidades de vida creativa, en territorios de la ciudad donde existe mucha cultura, pero limitada contribución mediadora de instituciones culturales. De esta manera se puede configurar la ampliación de la potencia creativa de los individuos, e impulsar posibilidades de producción colectiva y solidaria de cultura.

MUSEU E TERRITÓRIOS

Carlos E. Rendón Espinosa

Fui convidado a escrever um texto sobre a nossa experiência e, mais do que um relato que consiga abranger o que é o *Museu e Territórios* do Museu de Antioquia, localizado em Medellín, Colômbia, será uma reflexão das proposições que temos realizado e continuamos a descobrir a cada passo. Reinventamo-nos a cada ano, a fim de transcender a cultura do simples evento ou espetáculo, num processo de contribuição para a comunidade, onde ela se reconheça como parte, sentido, protagonista e agregadora, e que é constituído a partir de suas vidas e de seu cotidiano até a cultura transcrita diariamente. Assim, se torna um tema que aposta na apropriação da arte e na transformação do patrimônio e das pessoas. É a partir deste lugar, das comunidades e da aposta na construção conjunta do conhecimento, onde se instauram nossas ações com dignidade e respeito, que se dá origem a esta estratégia de diálogo do museu com as comunidades, chamada *Museu e Territórios*.

Num período de oito anos, *Museu e Territórios* estabelece habilidades didáticas e pedagógicas que nos permitem ser coerentes com o papel da cultura na contemporaneidade, fazer novas propostas para nos aproximar dos públicos. Sem esperar, portanto, que eles cheguem até o museu, e sim indo ao encontro deles e ficando de frente para os territórios e as necessidades reais das comunidades, onde a arte e a cultura sejam realmente uma tática de transformação social.

A estratégia desenvolvida para este macro processo é:

1. Deixamos o escritório, o espaço de conforto, onde os projetos são pensados de costas para as comunidades, para realizar as tarefas citadas, diretamente no campo, de cara para as comunidades. Deslocamos toda a equipe de trabalho diretamente ao território e construímos a partir das suas necessidades, preconceitos, interesses, memórias, temores, angústias e contextos, aquilo se seja realmente significativo e que contribua com a coletividade. Quando trabalhamos com a comunidade temos toda a liberdade de nos colocar em qualquer uma destas quatro posições: trabalhar *para* a comunidade, trabalhar *pela* comunidade, trabalhar *com* a comunidade, trabalhar *na* comunidade. Nós, do *Museu e Territórios,* trabalhamos nas duas últimas: *com* a comunidade e *na* comunidade, conseguindo passar da elaboração de projetos à construção de

processos significativos para a população – é aqui que reside a riqueza do assunto.

2. Atrever-se a nomear as coisas de forma diferente para o convite a uma participação ativa e igualmente atrever-se a fazer as coisas de maneira que causem uma brusca ruptura: chegamos a esta estratégia, porque todos, de uma maneira ou de outra, temos nossos próprios significados, significantes e imaginários. Quando se trata de arte e cultura, por conseguinte, consideramos desde a nossa percepção e, a partir de 8 anos de experiência pelo menos, damos o primeiro passo para convidar o outro à construção coletiva do conhecimento; Uma vez resultado do encontro que provoca as primeiras reflexões, o significado designado ao trabalho em equipe não é a definição trazida por outro, nem a interpretação realizada por outro a partir de algum referente, e sim a nossa própria definição, a que possui, como valor agregado, nível de pertencimento, apropriação, inclusão, visibilização e investigação viva dos processos socioculturais da comunidade. Esta estratégia não é um método único, senão um referente que se pode juntar, ajustar, reinterpretar, transformar, adotar ou adaptar conforme o território e a idiossincrasia da população com a qual se deseja interagir.

Disto, nos agrada que os processos culturais não são algo estático, atrofiados ou modelos precisos de aplicação rigorosa; pelo contrário, se transformam e mudam de território para território, de comunidade para comunidade, permitindo enriquecer nossas ações, renovar a linguagem constantemente, derrubando os discursos ultrapassados e tornando mais próximo e próprio o fazer cultural.

3. A dignidade e o respeito com o qual se interage com as comunidades são pilares fundamentais para alcançar ações que consolidem os processos, obtendo, deste modo, apropriação, continuidade, nível de pertencimento, que nos permitem estar em chave "re-": *refletir*, *reinventar*, *reinterpretar*, *reelaborar*, *revalorizar*, *renovar* e *reencontrar* – o que nos oportuniza vislumbrar e visibilizar os novos patrimônios em consonância com os já em vigor.

Essas estratégias nos possibilitaram compreender que um museu é mais do que um edifício que salvaguarda um patrimônio: um lugar de experiências sensíveis e significativas. Um museu não necessariamente é inalterável e atrofiado; muito pelo contrário: é ágil, orgânico, móvel, que caminha e que pode ser instaurado em qualquer lugar – pois pode acontecer em uma esquina, na rua, no bairro, no campo. Entendemos que um museu deva refletir sobre o maior patrimônio que existe em um território: as pessoas, suas memórias, suas estéticas, suas realidades.E mais: que o patrimônio é um exercício para descobrir coletivamente os sentidos que nos habitam, para além dos monumentos, porque nos preocupamos com a experiência sensível. Assim, os patrimônios são múltiplos e coletivos e o seu valor não reside nas coisas, mas nos vínculos que criamos em torno delas, e também na comunicação que nos permite com o outro e com os outros.

Compreendemos que as memórias são também plurais e obedecem a saberes, experiências, dores e alegrias que habitam essas memórias. Gerar espaços que

proporcionem o seu encontro é importante para construir convivência. Que o território é fundamental em qualquer reflexão sobre o ser, e que isso esteja presente, faz com que o trabalho de um museu esteja de acordo com o que se intenciona. Entendemos, também, que confrontar nossas posturas culturais é uma urgência; temos que nos perguntar sobre a pertinência dos nossos costumes, avaliar os seus sentidos, enfrentar os preconceitos, nos aproximar do olhar dos outros.

Tudo isso nos permite descentralizar a arte e ser mais generoso com o conhecimento, para assim compartilhá-lo, oferecê-lo para que qualquer pessoa possa fazer modificações, ajustes, transformações e alcançar uma verdadeira apropriação do mesmo. É essencial disponibilizar a toda comunidade esses saberes abrigados pelo museu para, assim, poder participar ativamente de seus espaços e do seu conteúdo – onde se deve ser modesto e ouvir ativamente para que a informação seja construída a partir da colaboração horizontal, de projetos colaborativos e, desta forma, o conhecimento parta da comunidade em direção ao museu. Isso obriga as instituições a se perguntar constantemente e a buscar espaços de encontro, de reflexão, de debate, deixando para trás modelos ou estereótipos para evoluir e encontrar outras linguagens desde a contemporaneidade, onde todos estamos comprometidos (mantendo-se independente, mas responsável pelo trabalho colaborativo);

Dessa maneira, gerenciamos nosso próprio processo cultural, possibilitando novas formas de valorizar o patrimônio e compartilhar as reflexões. Fortalecendo o desenvolvimento colaborativo, passa-se de um modelo egoísta, egocêntrico e hegemônico para outro onde é reconhecido que o conhecimento não é unidirecional, mas de diversas fontes, e que desde sempre foi coletivo, permitindo um contato mais direto entre Museu – Arte – Cultura e Comunidade. Estará se gerando um conhecimento compartilhado, que promove eixos temáticos de interesses comuns, além da eliminação de barreiras, gerando novos conhecimentos de intercâmbio cultural, onde justamente o território é o espaço propício para fortalecer os processos culturais;

A implementação de didáticas alternativas, o reforço às capacidades existentes das comunidades e das organizações sociais de base comunitária ajudam a projetar o museu como um verdadeiro território da cultura, com foco no diálogo de associações e uma cidadania participativa que interage com a arte. No indício de novas concepções de museu, a comunidade pode envolver-se neste lugar de encontro, em um contexto comunitário para a convergência colaborativa, aprendendo com os outros. A motivação é um pretexto, é uma ocasião para o encontro, para o reconhecimento, para nos inventar, para pensar de outros modos, para se ter esperanças, para nos permitir sonhar, imaginar, criar, evoluir dia a dia, explorando e compartilhando como parte de um todo chamado território – arte – cultura – patrimônio – museu.

O que seria, então, *Museu e Territórios?*

Museu e Territórios pretende ser uma experiência transformadora, onde se possibilita definir os espaços de maneira diferente, tirando o cidadão comum das concepções emancipadas e estereotipadas que temos preconcebidas para outras onde a participação ativa e a integração dos conhecimentos se transformem em oportunidade para a criação coletiva. Assim, permitir-se-á o empoderamento, o sentido de pertencimento e a aproximação daquilo que não consideramos tão próximo e nosso.

Então, temos conseguido, a partir da arte e cultura, instaurar nos territórios tais processos como Museu Itinerante, Museu+Comunidade, MAWI, Simpósio de Líderes Culturais e Acompanhamento Cultural como Responsabilidade Social, bem como ações como biografia nos territórios, patrimônio e diálogo, creches comunitárias, o direito das crianças, arte e igualdade de gênero, bem comum – ambiente e patrimônio, "Sou natureza", "Sou pessoa", "Sou criança", "Conto e Reconto", "Fronteiras", entre outros. A arte e a cultura são fontes inesgotáveis de experiências, saberes, pretextos e iniciativas para nos reescrever e nos pensar. É assim como atualmente o *Museu e Territórios* continua se transformando e se reescrevendo, pois, a este macroprocesso, somou-se o desafio de refletir outras áreas, tais como educação e cultura, além do centro de documentação do Museu de Antioquia. No momento, chamam a todo esse grande grupo de "Programas Públicos" – que em breve continuará a se transformar e a crescer, na busca de uma coerência e um nome que dê conta das oportunidades que oferecem os museus para construir cidadania, apropriação e orgulho do que é nosso. Isto é uma parte do que temos sonhado e conseguimos realizar. Continuaremos nos harmonizando com a cultura viva para seguir de mãos dadas com os outros, construindo este referente que não deseja ser um modelo, e sim um ponto de partida para continuar sonhando. Pintemos uma paisagem para nos perder nela, fazendo com que esse sonho se torne viral e que muitos de nós possamos nos encontrar.

MUSEO Y TERRITORIOS

Carlos E. Rendón Espinosa

Me invitaron a escribir un texto sobre nuestra experiencia y más que un relato que dé cuenta de lo que es Museo y Territorios del Museo de Antioquia ubicado en Medellín Colombia, será una reflexión de lo que hemos planteado y seguimos descubriendo a cada paso, pues nos reinventamos cada año con el fin de transcender lo cultural del simple evento o espectáculo, a un proceso de aporte a la comunidad en donde se reconozcan como parte, sentido, protagonistas e incluyentes que construyen desde sus vidas y cotidianidad la cultura que se trascribe a diario; convirtiéndose en un asunto que le apuesta a la apropiación del arte y la transformación del patrimonio más importante, las personas, y es justo desde aquí, las comunidades y de la apuesta a la construcción conjunta del conocimiento en donde se instaura nuestras acciones con dignidad y el respeto, dando origen a esta estrategia de diálogo del Museo con las comunidades llamada Museo y Territorios.

Museo y Territorios en estos ocho años instaura habilidades didácticas y pedagógicas que nos permite ser coherente con el que hacer de la cultura en la contemporaneidad, hacer nuevas propuestas para acercarnos a los públicos y no esperar la llegada de las audiencias al museo sino salir al encuentro de ellos, de cara a los territorios y las necesidades reales de las comunidades en donde el arte y la cultura si sea realmente una táctica de transformación social.

La estrategia que desarrollamos para este macro proceso es:

1. Salimos del escritorio, espacio de confort, donde se piensan los proyectos de espalda a las comunidades, para gestar dicha tarea directamente en campo, de cara a las comunidades; volcamos todo el equipo de trabajo directamente al territorio y construimos a partir de sus necesidades, prejuicios, intereses, memorias, temores, angustias y contexto, aquello que sea realmente sea significativo y aportante para la comunidad. Pues cuando trabajamos con la comunidad estamos en toda la libertad de pararnos en cualquiera de cuatro preposiciones (trabajar *para* la comunidad, trabajar *por* la comunidad, trabajar *con* la comunidad, trabajar *en* la comunidad), nosotros desde Museo y Territorios trabajamos en las dos últimas: con comunidad y en comunidad, logrando pasar de la elaboración de proyectos a la construcción de procesos significativos para la población, aquí radica la riqueza del asunto.

2. Atrevernos a nombrar las cosas de manera diferente para invitar a la participación activa e igualmente atrevernos hacer las cosas de manera disruptiva; llegamos a esta estrategia pues todos de una u otra manera tenemos nuestros propios significados, significantes e imaginarios cuando de arte y cultura se trata, por ende consideramos desde nuestra percepción y a partir de estos 8 años de experiencia, que si nombramos las acciones de manera diferente por lo menos damos el primer paso para invitar al otro a la construcción colectiva del conocimiento, dado que del resultado del encuentro para realizar las primeras reflexiones, el significado que se asigne al trabajo en equipo no es la definición traída por el otro, ni la interpretación efectuada por otro a partir de algún referente, sino que es nuestra propia definición, la cual posee como valor agregado nivel de pertenencia, apropiación, inclusión, visibilización e investigación viva de las procesos socioculturales de la comunidad; esta estrategia no es un método único sino un referente que se puede acoplar, ajustar, reinterpretar, transformar, adoptar o adaptar según el territorio y la idiosincrasia de los pobladores con los cuales se desea interactuar.

A partir de ello apreciamos que los procesos culturales no son una cosa estática, anquilosadas o modelos precisos de aplicación rigurosa; por lo contrario es algo que se transforma y cambia de territorio a territorio, de comunidad a comunidad, lo cual permite enriquecer nuestras acciones, renovar constantemente el lenguaje, derrumbando los discursos decimonónicos y hacer más cercano y propio el hacer cultural.

3. La dignidad y el respeto con el cual se interactúa con las comunidades es pilar fundamental para lograr realizar acciones que consoliden los procesos, alcanzando de esta manera apropiación, continuidad, nivel de pertenencia, la cual nos permite estar en clave de *re:* reflexionar, reinventar, reinterpretar, reelaborar, revalorar, renovar, y reencontrar, permitiéndonos vislumbrar y visibilizar los nuevos patrimonios en consonancia con los ya instaurados.

Estas estrategias nos han permitido comprender que un museo es más que un edifico que salvaguarda un patrimonio, es un lugar de experiencias sensible y significativas, un museo no necesariamente es inalterable y anquilosado, todo lo contrario, es ágil, orgánico, móvil, que camina, y que se puede instaurar en cualquier parte, pues puede ocurrir en una esquina, en la calle, en el barrio, en el campo. Comprendimos que un museo debe reflexionar sobre el mayor patrimonio que existe en un territorio: las personas, sus memorias, sus estéticas, sus realidades. Que el patrimonio es un ejercicio para descubrir colectivamente los sentidos que nos habitan, más allá de los monumentos, pues nos importa la experiencia sensible. Así, los patrimonios son múltiples y colectivos y su valor no reside en las cosas, sino en los vínculos que creamos alrededor de ellas. En la comunicación que nos permiten con el otro y con los otros.

Comprendimos que las memorias también son plurales y obedecen a saberes,

experiencias, dolores y alegrías; que habitamos esas memorias y que generar espacios para que se encuentren es importante para construir convivencia, para habitar la ciudad. Que el territorio es fundamental en cualquier reflexión sobre el ser y que tener eso presente hace que la labor de un museo esté acorde a los contextos a los que se debe. Comprendimos también que confrontar nuestras posturas culturales es una urgencia, que hay que preguntarnos por la pertinencia de nuestras costumbres, evaluar sus sentidos, enfrentar los prejuicios, acercarnos a las miradas de mundo de los otros.

Todo ello nos permite descentralizar el arte y ser más generosos con el conocimiento para compartirlo, para brindarlo, para que cualquiera pueda hacer modificaciones, ajustes, transformaciones, y lograr una verdadera apropiación de ellos. Es poner a disposición de toda la comunidad esos saberes que alberga el museo y de esta manera pueda participar activamente de sus espacios y de su contenido, en donde se debe ser modesto y tener escucha activa para que la información se construya a partir de la colaboración horizontal, de proyectos colaborativos, para que de esta manera el conocimiento parta de la comunidad hacia el museo. Para obligar a las instituciones a que se hagan preguntas constantemente y busquemos espacios de encuentro, de reflexión, de debate; dejar de lado modelos o estereotipos para evolucionar y encontrar otros lenguajes desde lo contemporáneo, donde todos estamos comprometidos, sin dejar de ser autónomos pero sí responsables del trabajo colaborativo; de esta manera gestionamos nuestro propio proceso cultural, permitiéndonos nuevas formas de valorar el patrimonio y compartir las reflexiones, potenciando el desarrollo colaborativo, pasando de un modelo egoísta, egocéntrico y hegemónico a otro donde se reconoce que el conocimiento no es unidireccional sino de múltiples fuentes y que desde siempre ha sido colectivo, permitiendo un contacto más directo entre Museo – Arte – Cultura y Comunidad, generando un conocimiento compartido, promoviendo ejes temáticos de interés común, eliminando las barreras, generando nuevos conocimientos de intercambio cultural, donde justamente el territorio es el espacio propicio para fortalecer los procesos culturales, implementar didácticas alternativas, potenciar las capacidades existentes de las comunidades y organizaciones sociales de base comunitaria; logrando proyectar al museo como un verdadero territorio de la cultura, centrado entre el dialogo de organizaciones y una ciudadanía participativa que interacciona con el arte, que visualiza las nuevas concepciones de museo, donde la comunidad puede participar de este lugar de encuentro en un contexto comunitario para la convergencia colaborativa, aprendiendo de otros; en donde la motivación es un pretexto, es una ocasión para el encuentro, para el reconocimiento, para inventarnos, para pensarnos de otro modo, para tener esperanzas, para permitirnos soñar, imaginar, crear, evolucionar el día a día, explorando y compartiendo como parte de un todo que se llama territorio – arte – cultura –patrimonio – museo.

Qué es entonces Museo y Territorios

Museo y Territorios pretende ser una experiencia transformadora en donde se pueda definir los espacios de otra manera, para sacar al ciudadano de a pie de los concepciones emancipadas y estereotipadas que tenemos preconcebidas, en otras donde la participación activa de los ciudadanos y la integración de los conocimientos se convierte en una oportunidad para la creación colectiva, que nos permita empoderamiento, sentido de pertenencia y acercamiento a eso que de pronto no consideramos tan cercano y nuestro.

Es así como hemos logrado a partir del arte y la cultura instaurar en los territorios procesos tales como Museo Itinerante, Museo + Comunidad, MAWI, El Simposio de Líderes Culturales por el Desarrollo y Acompañamiento Cultural como Responsabilidad Social, además de acciones como biografía en los territorios, patrimonio en dialogo, jardines comunitarios, el derecho de los niños y las niñas, arte y equidad de género, bien común ambiente y patrimonio, soy naturaleza, soy persona, soy niño soy niña, cuento y recuento, fronteras, entre otros. El arte y la cultura es una fuente inagotable de experiencias, saberes, pretextos e iniciativas para reescribirnos y repensarnos, es así como hoy Museo y Territorios se sigue transformando y reescribiendo, pues a este macro proceso se le ha sumado el reto de pensar otras áreas como educación, cultura y el centro de documentación del Museo de Antioquia. Por ahora a toda esta gran masa misional nos llaman Programas Públicos, el cual muy pronto se seguirá transformando y creciendo en la búsqueda de una coherencia y un nombre que dé cuenta de las oportunidades que ofrecen los museos para construir ciudadanía, apropiación y orgullo de lo nuestro. Esta es una parte de lo que hemos soñado y logrado realizar, continuaremos apropiándonos de la cultura viva para seguir de la mano de los otros construyendo este referente que no desea ser un modelo sino punto de partida para seguir soñando; pintemos un paisaje y perdámonos en él para que este sueño sea viral y muchos más nos podamos encontrar.

QUEM TE CONVIDOU PARA VIVER AQUI? POLÍTICAS DA PROXIMIDADE E LIMITES DO CONHECIMENTO SITUADO

José Llano
Paulina Varas

Uma das questões que mais rodeiam as gestões da chamada "arte periférica"[1] é como organizar conteúdos e ações no atual sistema de ordem neoliberal nos países da América Latina, eludindo ou respondendo criticamente às suas lógicas de economia cultural, que, no geral buscam um lugar de exploração comercial em todos os âmbitos da vida. Afinal, tratar-se-ia da tentativa de evadir os processos de gentrificação que há muitos anos deixaram de se aplicar somente a prédios e bairros, expandindo-se até os processos culturais e iniciando novos movimentos de gentrificação cultural ajustados às especificidades de cada lugar.

Existem ferramentas claras utilizadas para expulsar o conhecimento local e suplantá-lo por outro que esteja mais de acordo com as lógicas do capitalismo mundial. Isto significa que, onde residam os desejos sensíveis e as resistências, é comum se instalar a instrumentalização das mesmas para categorizá-las e enquadrá-las em um suporte fácil de ser digerido e, sobretudo, administrar.

As indústrias criativas – ou "economia criativa" – têm sido usadas para descrever processos e procedimentos ligados à gestão e administração da cultura sob a lógica da acumulação privada. Do acima exposto, é possível questionar: como repensar as lógicas de troca de saberes em época das indústrias criativas sob o regime das instituições culturais com caráter governamental?

Em primeiro lugar, devemos reconhecer que o que tem sido chamado de

1. Arte periférica pode ser entendida sob o binômio centro/periferia, tão presente na política cultural e escritural dos anos noventa, e anterior ao debate mais atual de arte globalizado. Ou, ainda, como aquelas práticas de arte que não residem nos grandes centros de legitimação da arte internacional – inclusive nos grandes centros de arte metropolitana num país anteriormente chamado de periférico.

"capitalismo cognitivo" é baseado no uso da "criatividade" do sujeito como um novo ativo de transações. Já não se trata do trabalho material, mas sim de criar mundos que possam ser consumidos. Aquilo que chamamos de subjetividade, um tipo de construção indivisível e propensa ao coletivo para ativar uma propriedade de uso, localiza o desejo do sujeito, que possui um valor de troca nesta nova ordem do mundo capitalista, onde "somos constantemente levados e levadas a redesenhar nossos próprios contornos e os dos nossos territórios de existência".

A partir da relação de subjetividade e comunidade, cabe perguntar se o que faz a gestão da arte periférica é justamente gerir a arte de uma comunidade específica e se alcança estabelecer ferramentas específicas, ou talvez "situadas", em relação a esse contexto determinado, livrando-se do lugar comum das generalidades tão presentes na gestão cultural tradicional, onde pouco importa se as ferramentas utilizadas se aplicam a um centro de arte contemporânea ou a um centro social ou cultural de bairro na Cidade do México, Nova York ou Johannesburgo.

Como acomodar esse corpo nesse cenário de transformação que, diante dos nossos olhos, se transmuta num cenário por atravessar? Nosso desafio seria abandonar a etnografia clássica de certa "distância controlada" e estabelecer vínculos com processos sociais em comunidades/grupos diversos, expandindo os limites da etnografia, tornando-a outra coisa e transformando-nos nesses cartógrafos sensíveis, onde a paisagem deixa de ser física, os mapas deixam de se referir somente ao terreno fixo e estático e se convertem em psicossociologia. Esses movimentos e transformações da paisagem, então, tornam a cartografia uma ferramenta. Suely Rolnik (1989) diz que "a cartografia, nesse caso, acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos – sua perda de sentido – e a formação de outros mundos, que se criam para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos."[2] Isto é, sem uma transformação das nossas referências disciplinares, não poderíamos trazer esses outros rumos que exige o trabalho.

Gostaríamos de compartilhar uma série de conceitos para construir uma caixa de ferramentas de termos e definições que provêm de diferentes campos de pensamentos e têm identificado, por sua vez, diversos momentos do nosso projeto em Valparaíso (em relação ao trabalho das produções artísticas e dos conhecimentos envolvidos). Este é um convite para ressignificá-los e encontrar o seu potencial revelador nos lugares onde vejamos que sejam úteis, ou de onde possam incitar debates transformadores do nosso quefazer.

Existe uma exigência a esses conceitos: para se tornarem um glossário comum, devem ser capazes de representar a si mesmos e operar em um novo vínculo, que os torne efetivos no presente e que não dependam de modas que os viciem de sentido. Por isto, é necessário nos perguntar sobre a incidência da linguagem que

---

2. ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental, Transformações Contemporâneas do Desejo*. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

utilizamos – que não seja transformada num jargão sem uso efetivo nas nossas práticas.

1. Políticas de proximidade: As políticas de proximidade variam nos diferentes momentos históricos que estão presentes. Não são lógicas fixas e imutáveis aos devires do contexto que as produzem. As aproximações que se manifestam nas relações comunitárias entre produtores culturais e comunidades/grupos são múltiplas e diferentes, ou inexistentes, conforme as possibilidades de envolvimento gerado em comum. É a possibilidade de co-pesquisar formas de se relacionar, atritos que produzem perguntas dos agentes que as incorporam. Que nova vida pode ter esse corpo afetado pela presença e pela fricção da relação dialogante?

2. Cartografia sentimental: É o título de um livro de Suely Rolnik editado no Brasil em 1989. Ela aponta neste livro o uso da noção de cartografia em um sentido específico: "para os geógrafos, a cartografia – diferentemente do mapa, representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Paisagens psicossociais também são cartografáveis". É através do seu próprio corpo que o cartógrafo mapeia o estado das coisas e cria sentido, troca certezas por incertezas e arrisca razões por acasos. Que cartografias registam o intervalo das nossas relações e saberes a partir das comunidades/grupos? Como mapear as relações de poder que nos causam impacto e nos modificam?

3. Conhecimento situado: Este termo provém inicialmente do livro *Ciência, cyborgs e mulheres. As reinvenções da natureza*, de Donna Haraway, escrito em 1991. A obra estuda a quebra das versões do humanismo feminista euro-americano na sua adoção de narrativa canônica, profundamente enraizadas no racismo e no colonialismo. Postula, entre outras coisas, o feminismo como uma forma de questionar o conhecimento estabelecido. Então, considerando que os conhecimentos estão mediados pelos sujeitos que produzem esses saberes, já não é possível, tanto no modo de produzi-los nem no que se é produzido como conhecimento, que sejam neutros ou objetivos. Esta é uma tomada de posição a respeito de quem está ligado com as comunidades/grupos na gestão de um conhecimento que estaria atravessado pela experiência de quem o produz e, sobretudo, pelo contexto em que surge. O que significa esse "estar ao lado" das comunidades?

4. Conhecimento vivo: Termo definido a partir da rede e plataforma EduFactory e da Universidade Nômade. Os pesquisadores Anna Cursio e Gigi Roggero têm argumentado, em diferentes textos, que, na atual situação de crise mundial, o conhecimento já não é mais produzido nas universidades, e apontam que a autoformação é uma luta ética contra uma universidade global que está apenas interessada na rentabilidade econômica como parâmetro de valorização principal. Esses conhecimentos que estão dentro e fora da universidade são, ao mesmo tempo, uma luta contra os critérios disciplinares de controle, fragmentação,

legitimação etc. destas instituições. O desafio é levar assuntos e pontos de vista marginalizados para dentro da universidade, prática que estudantes e professores vêm realizando há décadas. É concreto que "a autoformação é a reapropriação da capacidade de se auto-organizar através do conhecimento *vivo.*"

5. Pesquisa militante (situações coletivas): Fundada em posição de resistência à opressão capitalista, o trabalho de investigador militante é o de desenvolver um trabalho técnico e prático orientado a coproduzir os conhecimentos e as formas de uma sociabilidade alternativa. A partir do potencial desses *conhecimentos subalternos*, não trabalha a partir de um conjunto de conhecimentos próprios sobre o mundo, nem sobre como as coisas deveriam ser. Muito pelo contrário, a única e árdua condição do militante pesquisador é a de permanecer fiel ao seu "não saber". Neste sentido é uma autêntica *anti-pedagogia*. Diferencia-se do pesquisador acadêmico, do militante político, do humanitarista das ONGs, do alternativo, ou do simples bem-intencionado. Neste sentido, a pesquisa militante estabelece composições que potencializam a busca e os elementos de sociabilidade alternativa. Trata-se de trabalhar em coletivos autônomos que não obedeçam às regras impostas pela academia. Esta posição implica estabelecer um vínculo positivo com os conhecimentos subalternos, dispersos e ocultos, sendo também uma resistência aos poderes estabelecidos. Como refundar metodologias que encontrem seu lugar nesse conhecimento produzido no aqui e agora?

A experiência do CRAC provém de uma memória em crise, um conflito sobre o que significa produção cultural, modelos de desenvolvimento, gestão de ortopedia cultural – práticas instituídas atualmente em Valparaíso e em todo o Chile. Desde 2007 temos desenvolvido atividades concentradas na esfera pública, abordando criticamente questões como a gentrificação cultural e urbana, a patrimonialização neoliberal, o turismo cultural global, a estetização da participação e a memória instituinte.

O trabalho desenvolvido a partir da nossa célula de ações e da plataforma de pesquisa coletiva tem apresentado possibilidades para nos referir às condições de vida com base na socialização de conhecimentos inscritos na prática e pensamento da arte contemporânea. Uma maneira de apresentar a efetividade do nosso projeto tem sido trabalhar a partir das afeições e distribuição das experiências. Isto é, à medida em que podemos incentivar novas relações sociais por meio das ações artísticas, nos influenciamos coletivamente e compartilhamos, trocamos e trançamos nossas formas de trabalho numa plataforma colaborativa, baseada na economia solidária dos conhecimentos. Os interlocutores já não são apenas os atores culturais envolvidos neste cenário, mas sim cidadanias críticas, organizações sociais, redes de apoio basal e observatórios cidadãos que ativam formas de conhecimento local que, por sua vez, produzem pedagogias comuns, solidárias e emancipadoras.

A construção das ações de arte – discursivas e materiais – muitas vezes se apresentam como catalisador, ou seja, como diferentes práticas ou ações que derivam de uma inter-relação conceitual ou material com os contextos, lugares ou espaços,

que também permitem identificar e desenvolver um tipo de trabalho de trocas que vai além da própria obra. Fomentam, assim, um tipo de conhecimento, participação e experimentalidade.

É indispensável, atualmente, repensar a produção socioartística a partir de modelos cooperativos, nos quais as cidadanias coletivas possam nos ensinar, e que nós possamos dar apoio às diversas formas de interpretar e conviver com a cidade contemporânea da América Latina, numa rede orgânica de conhecimentos coletivos transferíveis. Procuramos, portanto, ativar as pedagogias como memórias em desenvolvimento que expõem um certo tipo de espaço de aprendizado coletivo, que se conjura e se pensa a partir da configuração de uma caixa de ferramentas das ações de obras ou das suas práticas discursivas. Esses exercícios de aprendizado coletivo permitiram elaborar conceitos e imaginários localmente, regenerando seu sentido e significado. É importante para o desenvolvimento deste exercício entender que as práticas no espaço são e criam sistemas de trabalho, fazem emergir uma didática e, por sua vez, criam e geram um aprendizado dialógico e colaborativo, partindo da obra em direção ao sujeito, ao interlocutor, ou vice-versa.

¿QUIÉN TE INVITÓ A VIVIR AQUÍ? POLÍTICAS DE LA PROXIMIDAD Y LOS LÍMITES DEL CONOCIMIENTO SITUADO

Paulina Varas
José Llano

Una de las preguntas que más rodean las gestiones del llamado "arte periférico"[1] hoy en día, es como organizar contenidos y acciones en el actual sistema de orden neoliberal de los países de América Latina eludiendo o respondiendo críticamente a sus lógicas de economía cultural que en general buscan un lugar de explotación comercial en todos los ámbitos de la vida. A fin de cuentas, se trataría de intentar evadir los procesos de gentrificación que hace años se dejaron de aplicar solamente en los edificios y barrios, expandiéndose hasta los procesos culturales, comenzando nuevos movimientos de gentrificación cultural ajustados a la especificidad de cada lugar.

Hay herramientas claras que se utilizan para expulsar el conocimiento local y suplantarlo por otro que va más acorde con las lógicas del capitalismo mundial: esto significa que donde residan los deseos sensibles y las resistencias, instalar la instrumentalización de las mismas para categorizarlas y enmarcarlas en un soporte fácil de digerir y sobre todo administrar.

Las industrias creativas o "economía creativa" se han utilizado para describir procesos y procedimientos ligados a la gestión y administración de la cultura bajo la lógica de la acumulación privada. Desde lo anterior es posible plantearse ¿Cómo repensar las lógicas de intercambio de saberes en el tiempo de las industrias creativas bajo el régimen de la institucionalidad cultural con carácter gubernamental?

En primer lugar hay que reconocer que lo que se ha llamado "Capitalismo cognitivo" se basa en la utilización de la "creatividad" de los sujetos como nuevo

1. Arte periférico puede ser entendido bajo el binomio centro/periferia tan presente en la política cultural y escritural de los años noventa previo al debate mas actual de arte globalizado. O también como aquellas practicas de arte que no residen en los grandes centros de legitimización del arte internacional o incluso en los grandes centros de arte metropolitanos en un país anteriormente llamado periférico.

activo de transacciones. Ya no se trata del trabajo material sino que de crear mundos que puedan ser consumidos. Aquello que llamamos subjetividad, un tipo de construcción indivisible y propensa a lo colectivo para activar una propiedad de uso, ubica al deseo del sujeto, que posee un valor de cambio en este nuevo orden del mundo capitalista, donde "somos constantemente llevados y llevadas a rediseñar nuestros propios contornos y los de nuestros territorios de existencia."

En relación a lo anterior y desde la relación subjetividad y comunidad, cabe preguntarse si lo que hace la gestión de arte periférico es justamente gestionar el arte de una comunidad especifica y si logra establecer herramientas especificas o tal vez "situadas" en relación a ese contexto puntual, evadiendo el lugar común de las generalidades tan presentes en la gestión cultural tradicional, donde importa poco si las herramientas que se utilizan se aplican a un centro de arte contemporáneo, un centro social o cultural de barrio en México D.F., Nueva York o Johannesburgo. ¿Cómo acomodar el cuerpo a ese escenario de transformación que ante nuestros ojos se vuelve un escenario por atravesar? Nuestro desafío sería dejar la etnografía clásica de cierta "distancia controlada" y establecer vínculos con procesos sociales en comunidades/grupos diversos, expandiendo los límites de la etnografía volviéndola otra cosa y transformándonos en esos cartógrafos sensibles donde los paisajes dejan de ser físicos, los mapas dejan de referirse solo al terreno fijo y estático y se tornan psicosociales, esos movimientos y transformaciones del paisaje entonces vuelven la cartografía una herramienta: Suely Rolnik dice "La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos."[2] Es decir, que sin una transformación de nuestros referentes disciplinarios no podríamos trazar esas otras rutas que requiere el trabajo situado.

Nos gustaría compartir una serie de conceptos para construir una caja de herramientas de términos y definiciones que provienen desde diferentes campos de pensamiento y que han ido identificando a su vez diversos momentos de nuestros proyectos en Valparaíso en relación al trabajo de las producciones artísticas y los conocimientos situados. Esta es una invitación a resignificarlos y encontrar su potencia reveladora en los lugares donde veamos que son útiles o desde donde puedan incitar debates transformadores de nuestro quehacer. Hay eso si una exigencia a estos conceptos, para que se vuelvan un glosario común, deben ser capaces de repensarse a sí mismos y operar en un nuevo vínculo que los torne efectivos en el presente y no dependiente de modas que los vacíen de sentido, por ello se hace necesario preguntarnos sobre la incidencia del lenguaje que utilizamos y que no sea transformado en una jerga sin un uso efectivo en nuestras prácticas.

---

2. ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental, Transformações Contemporâneas do Desejo*. Editora Estação Liberdade, São Paulo, 1989.

1. Políticas de la proximidad: Las políticas de la proximidad van variando en los diferentes momentos históricos en los que se hacen presentes. No son lógicas fijas e inmutables a los devenires del contexto que las produce. Las proximidades que se manifiestan en las relaciones comunitarias entre productores culturales y comunidades/grupos son múltiples y diferentes o inexistentes de acuerdo a las posibilidades de envolverse por la condición que se genera en común. Es la posibilidad de co-investigar formas de relacionarse, roces que producen preguntas de los agentes que las incorporan ¿Qué nueva vida puede tener ese cuerpo afectado por la presencia y fricción de la relación dialogante?
2. Cartografía sentimental: Titulo de un libro de Suely Rolnik editado en Brasil en 1989. Ella señala en este libro la utilización de la noción de cartografía en un sentido especifico, "Para los geógrafos, la cartografía, a diferencia del mapa, que es una representación de un todo estático, es un diseño que acompaña y se hace al mismo tiempo que los movimientos de transformación del paisaje. Los paisajes psicosociales son también cartografiables. La cartografía, en este caso, acompaña y se hace mientras se desintegran ciertos mundos, pierden su sentido, y se forman otros: mundos, que se crean para expresar afectos contemporáneos, en relación a los cuales los universos vigentes se tornan obsoletos". Es a través de su propio cuerpo, que el cartógrafo mapea el estado de las cosas y crea sentido, ceder seguridades por incertidumbres, a arriesgar razones por azares. ¿qué cartografías registran el intervalo de nuestras relaciones y saberes desde las comunidades/grupos? ¿cómo mapear las relaciones de poder que nos impactan y modifican?
3. Conocimiento situado: Este término proviene inicialmente del libro *Ciencia,cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza* de Donna Haraway escrito en 1991 que estudia el quiebre de las versiones del humanismo feminista euro-estadounidense en sus adopciones de narrativas canónicas profundamente arraigadas en el racismo y el colonialismo. Postula entre otras cosas al feminismo como una manera de cuestionar los conocimientos establecidos. Entonces, considerando que los conocimientos están mediados por los sujetos que producen esos saberes, entonces no es posible ya que tanto en la forma de producirlo ni en lo que se produce como conocimiento sea neutro u objetivo. Esta es una toma de posición respecto a quien se vincula con las comunidades/grupos en la gestión de un conocimiento que estaría atravesado por la experiencia de quienes lo producen y sobre todo por el contexto que lo ve emerger. ¿qué significa este "estar al lado de" las comunidades?
4. Conocimiento vivo: Término definido desde la red y plataforma EduFactory y Universidad Nómade. Los investigadores Anna Cursio y Gigi Roggero han argumentado en diferentes textos que en la actual situación de crisis mundial, ya no se produce el conocimiento en las universidades y señalan que la autoformación es una lucha ética contra una universidad global que solo está interesada en la rentabilidad económica como parámetro de valorización fundamental.

Estos saberes que están dentro y fuera de la universidad son a la vez una lucha a los criterios disciplinarios de control, fragmentación, legitimación, etc. de estas instituciones del conocimiento. Llevar temas y puntos de vista maginados al interior de la universidad, practica que estudiantes y docentes han hecho desde hace décadas. Es concreto "la autoformación es la reapropiación de la capacidad de autoorganizarse por parte del saber vivo."

5. Investigación militante (colectivo situaciones): Fundado en posición de resistencia a la opresión capitalista, la labor del investigador militante es la de desarrollar una labor teórica y práctica orientada a coproducir los saberes y los modos de una sociabilidad alternativa, a partir de la potencia de estos *saberes subalternos*, no trabaja a partir de un conjunto de saberes propios sobre el mundo, ni sobre cómo debieran ser las cosas. Muy por el contrario, la única y dificultosa condición del militante investigador es la de permanecer fiel a su "no saber". En este sentido, es una auténtica *antipedagogía*. Se diferencia del investigador académico, del militante político, del humanitarista de las ONGs, del alternativo, o del simple bienintencionado. En este sentido la investigación militante establece composiciones que potencien las búsquedas y los elementos de sociabilidad alternativa. Se trata de trabajar en colectivos autónomos que no obedezcan a reglas impuestas por la academia, esta posición implica establecer un vínculo positivo con los saberes subalternos, dispersos y ocultos. Es también una resistencia a los poderes establecidos. ¿Cómo refundar metodologías que encuentren su lugar en este saber producido en este aquí y ahora?

La experiencia de CRAC proviene de una memoria en crisis, un conflicto sobre lo que significa producción cultural, modelos de desarrollos, gestión de ortopedia cultural, prácticas instituidas hoy día en Valparaíso y Chile. Desde 2007 hemos desarrollado actividades que se focalizan en la esfera pública abordando críticamente temas como: la gentrificación cultural y urbana, la patrimonialización neoliberal, el turismo cultural global, la estetización de la participación y la memoria instituyente. El trabajo desarrollado desde nuestra la célula de acciones y plataforma de investigación colectiva, ha dibujado posibilidades para referirnos a las condiciones de vida con base en la socialización de conocimientos inscritos en la práctica y el pensamiento de arte contemporáneo. Una manera de plantear la efectividad de nuestro proyecto ha sido trabajar desde las afecciones y la distribución de la experiencia, es decir, en la medida que podemos incitar a nuevas relaciones sociales desde las acciones artísticas, es que nos influimos colectivamente y compartimos, intercambiamos y tranzamos nuestras formas de trabajo en una plataforma colaborativa, basada en la economía solidaria de los saberes. Los interlocutores no son ya solamente los actores culturales involucrados en este escenario, sino que ciudadanías críticas, organizaciones sociales, redes de apoyo basal y observatorios ciudadanos que activan formas de conocimiento local que, a su vez, producen pedagogías comunes, solidarias y emancipadoras.

La construcción de las acciones de arte – discursivas y materiales – se presentan muchas veces a modo de un catalizador, es decir, diferentes prácticas o acciones que derivan en una interrelación conceptual o material con los contextos, lugares o sitios, que también permiten identificar y desarrollar un tipo de trabajo de intercambios más allá de la misma obra. Fomentando un tipo de conocimiento, participación y experimentalidad.

Hoy en día se hace necesario repensar la producción socio-artística a partir de modelos cooperativos, en los que las ciudadanías colectivas puedan enseñarnos y nosotros podamos apoyar las diversas formas de interpretar y convivir la ciudad contemporánea latinoamericana, en una red orgánica de saberes colectivos transferibles. Buscamos, entonces, activar las pedagogías como memorias en desarrollo que exponen un cierto tipo de espacio de aprendizaje colectivo, uno que se conjura o plantea a partir de la configuración de una caja de herramientas de las acciones de obra o sus prácticas discursivas. A su vez, estos ejercicios de aprendizaje colectivo permiten elaborar conceptos e imaginarios de forma local, regenerando su sentido y significado. Es importante para el desarrollo de este ejercicio entender que las prácticas en el espacio son y crean sistemas de trabajo, hacen emerger una didáctica y, a su vez, crean y gestionan un aprendizaje dialógico y colaborativo desde la obra hacia el sujeto, el interlocutor, o viceversa.

EXPERIÊNCIAS LOCAIS: EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E O DIÁLOGO SOCIAL DA ARTE

Jaime Sánchez

Este texto é apenas um primeiro passo na formação de um processo educativo que envolve a prática social da arte e da educação universitária. Tendo em conta este objetivo, a Carreira de Artes Visuais da Pontifícia Universidade Católica do Equador se propõe a enfrentar o desafio de repensar a prática artística dentro do âmbito social, a reflexão e a pedagogia crítica para gerar processos participativos. A proposta nasce e é nutrida a partir de experiências de diferentes coletivos e iniciativas, como as de *Bonde Zero*, de Quito, *Ala Plástica*, da Argentina, *Todos Pela Praxis* e *Left Hand Rotation*, da Espanha, e as metodologias pedagógicas do coletivo *Transductores*, também da Espanha. São coletivos nascidos da arte para se inserir em processos que discutem questões de território, o uso político da memória, direitos e construção de cidadania, processos ativados a partir do coletivo e dialógico e, como diz a gestora cultural equatoriana Paola de la Vega, que ultrapassam a dualidade "arte-outras práticas culturais e produtos de bens simbólicos-consumidor" (2013).

Na Carreira de Artes Visuais se estrutura a oficina-laboratório *Experiências Locais*, que tem como objetivo a abordagem de projetos colaborativos e participativos que relacionem as comunidades à prática social da arte.[1] Esses projetos são apresentados pelos e pelas estudantes, depois de fazer um diagnóstico preliminar dentro do mesmo território. A complexidade que representa um trabalho de abordagem participativa em diferentes comunidades faz com sejam realizadas parcerias com instituições culturais de preocupações similares. Desta forma, trabalhamos já há três anos na área de pesquisa e Mediação Comunitária da Fundação Museos de la Ciudad en Quito [Museus da Cidade em Quito]. Dentro do corpo docente desta oficina, estão os colegas Manuel Kingman e Paola de la Vega, que realizam funções específicas na gestão, ensino e estrutura da própria oficina. *Experiências Locais* é

1. Devo esclarecer que o conceito "prática social da arte" parece-me problemático, considerando que a arte se apresenta e é exercida dentro de um contexto social, mas seu objetivo nem sempre é a mobilização social. No entanto, esta discussão é muito mais ampla, e para este texto deve ser entendido como práticas artísticas sobre processos dialógicos dentro de contextos sociais.

uma maneira de pensar a arte e seus recursos como forma de mobilizar discussão e reflexão dos problemas sociais gerados a partir da imposição de regulamentos e políticas públicas e privadas.

Por um longo tempo em universidades equatorianas, que têm carreiras ou faculdades de arte, tem sido considerada a prática social da arte como intervenções em espaços públicos, ou intervenções com um formato mais próximo da linguagem do espetáculo, e não a de processos de diálogo mediados por práticas artísticas. Com frequência, muitos destes lugares de intervenção incluem espaços considerados como "periféricos ou marginais". Os projetos tentavam se inserir no espaço físico sem levar em consideração a própria discussão de cada contexto. A proposta tentava ser justificada sob o status de arte e, portanto, de cultura. Ou seja, a presença paternalista da arte nestes casos teve a ver com a possibilidade "iluminadora" que possuía a própria arte para levar "cultura" aos espaços carentes da mesma.

A perspectiva, muitas vezes legitimada na própria aula, era claramente excludente aos possíveis espectadores que assistiam, obrigatoriamente, ao mencionando evento cultural. Em outras ocasiões, a confusão desses projetos se alinhava a questões de patrimonialização das dinâmicas sociais de determinados setores – que, de modo muito arriscado, se aproximavam a práticas que correspondem ao turismo. Em todos os casos, o que se buscava era estimular as concepções de "cultura" e "culturais", conceitos que partiam de um entendimento homogeneizador e monolítico do próprio conceito e de um espaço de *status* de arte e cultura. Esta forma de entender a arte e o cultural gera mais tensões que encontros com os habitantes dos espaços onde se realizam as intervenções, além de fortalecer a ideia de arte como um objeto elevado que não constrói pontes com o expectador e que não possui outra função a não ser se autoconformar e se autocomprazer com a sua própria presença,afastando totalmente a possibilidade reflexiva e educativa que é intrínseca à arte.

Mas como subverter este modo de entender a função social da arte? Como incluir no currículo de uma carreira em artes visuais conteúdos que se afastam do tradicional caminho da formação de artistas? Qual é a responsabilidade da universidade diante destes processos sociais abordados a partir da arte? Estas eram algumas das questões com as quais nasceu a oficina *Experiências Locais* – questões que se transformaram em práticas e projetos artísticos dentro das comunidades e que, considerando estas perguntas, procuram se afastar dos convencionalismos anteriormente descritos. Para atingir essa distância, a oficina se colocou um conceito amplo de cultura, que não era sinônimo de "bom gosto" ou conhecimento especializado e acadêmico. Foi repensada a função da arte como prática com possibilidades reflexivas e, sobretudo, pedagógicas. Foi questionada, desde o início, a autoridade do autor, com a tentativa de gerar projetos participativos que nascessem do diálogo prévio com a comunidade com a qual se estivesse trabalhando. Foi repensada uma metodologia de produção que "trafega" (Andrade:2007) com metodologias próprias da Antropologia. Foi proposta uma intersecção com a pedagogia crítica

de Freire e as possibilidades emancipadoras que apresentavam as práticas artísticas, como ferramentas em processos onde se relaciona arte e sociedade.

No entanto, como observado anteriormente, esses três anos da Oficina-laboratório "Experiências Locais" são apenas o início de um processo que questiona a formação dos artistas dentro da universidade. Partimos da ideia de que "a educação artística é produzida dentro de contextos culturais" (Chalmers, 2003:35) e, consequentemente, os resultados dessa educação não devem responder apenas a uma maneira, hegemônica e ocidental, de entender a cultura e a arte, mas deve se alimentar da diversidade multicultural, como proposto por Chalmers, o multicultural, "significa reconhecer algo a mais que as simples diferenças étnicas. As diferenças com relação a gênero, religião, orientação sexual, classe social, nível econômico, linguagem, idade e habilidade física, são também fatores culturais que têm de ser respeitados e celebrados nos currículos contemporâneos" (2003:30).[2] A partir dessa premissa, o objetivo seria, então, levantar diálogos de caráter sinérgicos que proponham processos de integração oriundos do reconhecimento das diferenças. O que pretendemos, com esta oficina, não é formar artistas que dediquem sua produção profissional a projetos que transitem pelo compromisso social e as práticas dialógicas da arte. O propósito desse enfoque curricular tem por objetivo formar artistas que sejam sensíveis à própria diversidade cultural e que isto se veja refletido na sua produção profissional – uma produção que não esteja afastada da realidade do seu próprio contexto.

Outras das questões que muitas vezes surgem a partir dos próprios estudantes é referente à característica "participativa" da oficina. Devo esclarecer que o termo "participativa" me traz muitas dúvidas, que ainda não posso resolver por completo. Para alimentar o debate, quero utilizar a discussão que propõem Nora Sternfeld, professora da universidade Aalto da Finlândia. A professora diz que o "imperativo participativo" é uma tendência atual dentro do discurso das instituições de caráter cultural que "destinam-se alcançar a inclusão social". Coloca em questão a ideia do "participativo", quando, a partir desta categoria, tenta-se incluir a "todos". Todos como um conjunto homogêneo que deve sacrificar algumas vontades para alcançar objetivos coletivos, que muitas vezes tentam preencher as lacunas (educativas) institucionais e respondem a interesses dentro da agenda de cada instituição.

Esta característica da "arte participativa", como recurso "de visibilidade" de um coletivo que inclui setores periféricos, torna-se ainda mais problemática quando utilizada como uma ponte entre os marginalizados e os interesses institucionais. Segundo Sternfeld, "é óbvio que a estratégia apresentada aqui não é totalmente emancipadora, mas responde a uma intenção institucional-hegemônica" (Sternfeld, 2014:2). Estratégia, ressalta-se, que Gramsci define como "transformismo", isto é a ideia de que a hegemonia nunca é criada apenas através da coerção, mas também

2. Chalmers construiu este argumento a partir dos debates propostos por J. A Banks e C.A. McGee Banks em "*Multicultural education issues and perspectives,*" 1989.

a partir da criação de consensos. Nessa medida, os processos educativos podem ser parte das estratégias para alcançar e manter a hegemonia; toda relação de "hegemonia", de acordo com Gramsci, é necessariamente uma relação educacional.

Este raciocínio representa milhares de questões na prática pedagógica e sua finalidade e, sobretudo, dentro da oficina *Experiências Locais*. Não posso garantir que conseguimos resolver estas inquietações e que, inclusive, não caiamos mais de uma vez nesse diagnóstico que parece ser impossível de evitar. No entanto, a possibilidade de resgatar a categoria do participativo e sua ligação no educativo aparece quando Carmen Mörsch reconhece "quatro tipos diferentes de educação e nos fala de abordagens afirmativas, reprodutivas, desconstrutivas e transformativas" (Sternfeld, 2014:2). As três primeiras abordagens, que podem ser coletivas, em diálogo e em acordo com as instituições, não modificam em nada a mesma instituição, ocasionando uma relação de poder onde a instituição representa a parte hegemônica. A quarta abordagem, o transformismo, representa uma relação em que tanto a comunidade como a própria instituição são transformadas, ou seja, o processo participativo nesta abordagem é verdadeiramente democrático, e a tomada de decisões é livre para cada uma das partes que se encontram dialogando e têm a possibilidade de condicionar os termos de participação. Para Sternfeld, somente este caminho pode ser considerado participativo.

Agora, fazendo uma "panorâmica" dos projetos realizados na oficina *Experiências Locais*,[3] posso encontrar diferentes nuances na metodologia, abordagem e produto final que partiram de decisões conjuntas de acordo com as regras do participativo.

Antes de concluir, gostaria de retomar a discussão sobre o significado da cultura e da arte na sociedade. Acredito que este debate é de fundamental importância para entender sob diferentes perspectivas as futuras abordagens de projetos participativos em sua relação com a prática social da arte. Recentemente se tornou público, através da imprensa[4] e meios de comunicação, os resultados de uma pesquisa realizada por CEDATOS[5] sobre o conhecimento da população com relação à arte equatoriana, a cultura e seus protagonistas. As respostas coincidiam em 18% quando consideravam a *Equador tem talento*, um programa que está entre o *reality*, o *talk show* e programa de concursos, como a referência cultural do país; enquanto isso, apenas 9% se reconhece em Gerardo Morán, um cantor popular de música "chicha", como chamamos no Equador. Como uma das figuras principais no âmbito da arte equatoriana, nesta lista também se encontra *Eu me chamo*, com 8% (programa-concurso que premia a melhor imitação de cantores "famosos") e com 7%, o programa *Combate* (que premia o estado físico e a presença física de cada participante).

Por que, nestas estatísticas, pelo que pudemos ver, o que é considerado como

---

3. http://experienciaslocales.wix.com/experienciaslocales
4. Jornal o COMERCIO, Quito – Equador http://www.elcomercio.com/tendencias/arte-entretenimiento-cultura-ecuador-confusion.html
5. CEDATOS: Centro de estudos e dados. Empresa privada de pesquisas que "tem desenvolvido metodologias direcionadas para a concepção, implementação e execução de, pesquisa de mercado econômico social e opinião pública." (informação extraída do site : http://www.cedatos.com.ec/quienes_somos.php)

arte e cultura é tão baixo? A resposta é fácil: a maioria das pessoas entrevistadas respondem não conhecer nada sobre o campo artístico e cultural do país. Isto é um pouco decepcionante quando pensamos nas práticas sociais de arte e projetos participativos que tentam chegar às diferentes comunidades. Antes de qualquer queixa, creio que deveríamos realizar um processo de autocrítica e reflexão sobre a nossa própria noção de arte e cultura.

Por um lado, é claro que por parte da academia e das instituições culturais se mantêm, de algum modo, o significado elitista da arte e da cultura (e não quero com isto apontar culpados, ou acusar processos). É claro que esse problema se apresenta na maior parte das instituições culturais, como museus e universidades em toda América Latina, e se tenta repensar os conteúdos. Mas acredito que deva estar claro algo que Victor Manuel Rodríguez nos propunha no encontro realizado em Quito sobre a arte e educação, em 2012: para que a arte comece a ter um significado social, deve se libertar do estatuto da arte e seu *status*. Ou seja, que a arte começa a significar dentro da sociedade quando não significa arte dentro de uma noção acadêmica. Que dentro da sociedade o significado da arte está associado ao que se considera ter um valor simbólico, funcional e muitas vezes requerendo o conhecimento de manufatura artesanal (a arte da panificação, a arte da sapataria etc).

Isso dá conta de que os resultados dessas pesquisas não são tão alarmantes fora dos muros das instituições culturais e artísticas, e comprova que as características epistemológicas que determinam cada campo são demasiado frágeis e estão em constante reformulação – não a partir do campo acadêmico, mas sim do campo social. Considero que esta característica do entendimento social da arte e da cultura deva estar sempre presente no momento em que se concebam projetos que envolvam a prática social da arte e as práticas participativas.

Bibliografia

ANDRADE, X. (2007) *Del tráfico entre Antropología y Arte Contemporáneo*. Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia. Quito: Universidad Andina del Ecuador.

BANKS, J.A e MCGEE BANKS, C.A. (comps) (1989) *Multicultural education issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bancon.

CHALMERS, F. Graeme (2003) *Arte, educación y diversidad cultural.* Barcelona, Espanha: Paidós.

DE LA VEGA, P. (2013) *Práctica social del arte y usos de lo cultural en los procesos de desarrollo*. II Forúm de Economia e Cultura, UNAM, UAM, UACM. Texto inédito sem publicação.

GRAMSCI, A. (1984) *Cuadernos de la cárcel.* Tomo 3. México, D.F:ERA S.A.

RODRÍGUEZ, V. M. (2012) *El diablo tiene caminos insondables*. Seminário arte e educação: Buscando pontos de encontro e ativação. Carreira de Artes Visuais

– PUCE, Centro de Arte Contemporânea – FMC. Publicado em http://artesvisualesquito.org/victor-manuel-rodriguez/.

STERNFELD, N. (2014) *Jugando bajo las reglas del juego: Participación en el museo post-representativo*. Texto inédito sem publicação.

EXPERIENCIAS LOCALES: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EL DIÁLOGO SOCIAL DEL ARTE

Jaime Sánchez

Este texto es apenas un paso inicial en el conformación de un proceso pedagógico que involucra la práctica social del arte y la formación universitaria. Teniendo en cuenta este objetivo, la Carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador, se propone afrontar el reto de replantear la práctica artística dentro del marco de lo social, la reflexión y la pedagogía crítica para generar procesos participativos. Esta propuesta nace y se nutre a partir de experiencias de distintos colectivos e iniciativas como las de Tranvía Cero en Quito, Ala Plástica en Argentina, Todo por la Praxis y Left hand rotation en España, y las metodologías pedagógicas del colectivo Transductores, también de España. Colectivos que nacen desde el arte, para insertarse en procesos sociales que discuten temas de territorio, el uso político de la memoria, derechos y construcción de ciudadanía, procesos que se activan desde lo colectivo y lo dialógico y que a decir de la gestora cultural ecuatoriana Paola de la Vega superan la dualidad "arte-otras prácticas culturales y productor de bienes simbólicos-consumidor" (2013).

De esta manera, en la Carrera de Artes Visuales, se estructura el taller – laboratorio *Experiencias Locales* que tiene como objetivo el planteamiento de proyectos colaborativos y participativos que relacionan las comunidades y la práctica social del arte.[1] Estos proyectos son planteados por los y las estudiantes, luego de realizar un diagnóstico previo dentro del mismo territorio. La complejidad que representa el planteamiento de un trabajo participativo en diferentes comunidades, hace que conformemos alianzas con instituciones culturales con preocupaciones similares, de esta manera trabajamos ya desde hace tres años con el área de investigación y Mediación Comunitaria de la Fundación Museos de la Ciudad en Quito. Dentro

1. Debo aclarar que el concepto "práctica social del arte" me resulta problemático, teniendo en cuenta que el arte se plantea y se lo ejerce dentro de un contexto social pero su objetivo no siempre son procesos de movilización social. Sin embargo esta discusión es mucho más amplia, y para este texto se entenderá como las prácticas artísticas en relación con procesos dialógicos dentro de contextos sociales.

del equipo docente de este taller, se encuentran los colegas Manuel Kingman y Paola de la Vega, que realizan relevos de funciones específicas en la gestión, docencia y estructura del mismo taller. "Experiencias Locales" es una forma de pensar al arte y sus recursos como una vía para movilizar la discusión y reflexión de las problemáticas sociales que se generan desde la imposición de reglamentos y políticas públicas y privadas.

Durante mucho tiempo dentro de las universidades ecuatorianas, que tienen carreras o facultades de arte, se ha considerado la práctica social del arte como intervenciones en espacios públicos, intervenciones con un formato más cercano al lenguaje del espectáculo y no al de procesos de diálogo mediadas por prácticas artísticas. Con frecuencia muchos de estos lugares de intervención incluyen espacios considerados como "periféricos o marginales". Los proyectos intentaban acoplarse al espacio físico sin tener en cuenta el debate propio de cada contexto. La propuesta se intentaba justificar bajo el status del arte y por ende de la cultura. Es decir que la presencia paternalista del arte en estos casos, tenía que ver con la posibilidad "iluminadora" que poseía el mismo arte para llevar "cultura" a los espacios carentes de ella.

Esta perspectiva que muchas veces era legitimada desde la misma cátedra, era claramente excluyente con los posibles espectadores que iban a asistir obligatoriamente a dicho evento cultural. En otras ocasiones, la confusión de estos proyectos se alineaban a temas de patrimonialización de las dinámicas sociales de determinados sectores que muy arriesgadamente se acercaban a prácticas que corresponden al turismo. En todos los casos, lo que se buscaba, es estimular los conceptos de cultura y lo cultural, conceptos que partían de un entendimiento homogenizador y monolítico del mismo concepto y desde un espacio de status del arte y la cultura. Esta manera de entender el arte y lo cultural, genera más tensiones que encuentros con los habitantes de los espacios en donde se realizan las intervenciones, además de reforzar la idea del arte como un objeto elevado que no tiende puentes con el espectador y que no posee otra función más, que auto conformarse y autocomplacerse con su propia presencia y alejarse totalmente de la posibilidad reflexiva y educativa que es intrínseca al arte.

Pero ¿Cómo subvertir esta forma de entender la función social del arte?¿Cómo incluir dentro de la malla curricular de una carrera de artes visuales, contenidos que se alejaban del tradicional camino de la formación de artistas? ¿Cuál es la responsabilidad de la universidad frente a estos procesos sociales abordados desde el arte? Estos eran algunos de los cuestionamientos con los que nació el taller *Experiencias Locales*, cuestionamientos que se transformaron en prácticas y proyectos artísticos dentro de las comunidades y, que teniendo en cuenta estas preguntas, tratan de alejarse de los convencionalismos antes descritos. Para lograr esta distancia, el taller *Experiencias Locales* se planteó un concepto amplio de cultura, que no era sinónimo de "buen gusto" o conocimiento especializado y académico, se replanteó la función del arte como práctica con posibilidades reflexivas y sobre todo pedagógicas. Se cuestionó desde el principio la autoridad del autor para intentar generar proyectos participativos que nazcan del diálogo previo con la comunidad con la que se esté trabajando, se

replanteó una metodología de producción que "trafica" (Andrade:2007) con metodologías propias de la Antropología, se propuso un cruce con la pedagogía crítica de Freire y las posibilidades emancipadoras que presentaban las prácticas artísticas, como herramientas, en procesos en donde se relaciona arte y sociedad.

Sin embargo, y como anoté antes, estos tres años del Taller-laboratorio "Experiencias Locales" apenas son el inicio de un proceso que cuestiona la formación de los artistas dentro de la universidad. Partimos de la idea, de que "la educación artística se produce dentro de contextos culturales" (Chalmers, 2003:35), y que en consecuencia, los resultados de esta educación no deben responder a una sola manera, hegemónica y occidental, de entender la cultura y el arte, sino que debe alimentarse de la diversidad multicultural, como lo propone Chalmers, lo multicultural "significa reconocer algo más que las simples diferencias étnicas. Las diferencias respecto del género, la religión, la orientación sexual, la clase social, el nivel económico, el lenguaje, la edad y la habilidad física, son también factores culturales que han de ser respetados y celebrados en los currículos contemporáneos" (2003:30)[2], desde esta premisa el objetivo sería entonces, plantear diálogos con carácter sinérgico que propongan procesos de integración que parten desde el reconocimiento de las diferencias. Lo que pretendemos con este taller, no es formar artistas que dediquen su producción profesional a proyectos que transiten por el compromiso social y las prácticas dialógicas del arte. El propósito de este replanteo curricular tiene el objetivo de formar artistas que sean sensibles a la diversidad cultural y esto se vea reflejado en su producción profesional, una producción que no esté alejada de la realidad de su propio contexto.

Otro de los cuestionamientos que a menudo surge de los mismos estudiantes, es referente a la característica "participativa" del taller. Debo aclarar, que lo "participativo" me trae muchas dudas que aún no puedo resolver del todo. Para alimentar este debate, quiero utilizar la discusión que propone Nora Sternfeld, profesora de la universidad del Aalto de Finlandia, La profesora Sternfeld dice que "el imperativo participativo" es una tendencia actual dentro del discurso de las instituciones de carácter cultural que "se proponen alcanzar la inclusión social". Pone en crisis la idea de lo "participativo", cuando desde esta categoría se intenta incluir a "todos". "Todos" como un conjunto homogéneo que debe sacrificar algunas voluntades para lograr objetivos colectivos, que muchas veces intenta cubrir los vacíos (educativos) institucionales y responde a intereses dentro de la agenda de cada institución. Esta característica del "arte participativo" como recurso "visibilizador" de un colectivo, que incluye a sectores marginados, se vuelve más problemático cuando se lo utiliza como un puente entre los marginados y los intereses institucionales. Según Sternfeld, "es obvio que la estrategia desplegada aquí no es, mayoritariamente, emancipadora, sino que más bien responde a una

2. Chalmers construye este argumento desde los debates propuestos por J. A Banks y C.A. McGee Banks en "*Multicultural education issues and perspectives*", 1989.

intención institucional-hegemónica" (Sternfeld, 2014:2), estrategia que, desde Gramsci lo define como "Transformismo", continúa aclarando que el "transformismo" es la idea de que la hegemonía jamás es creada únicamente a través de la coerción, sino también a partir de la creación de consensos, en esa medida, los procesos educativos pueden ser parte de las estrategias para lograr y mantener hegemonía. "Toda relación de 'hegemonía'", escribe Gramsci, "es necesariamente una relación educacional".

Este razonamiento, representa miles de cuestionamientos dentro de la práctica pedagógica y su propósito, y sobre todo, dentro de los objetivos del Taller Experiencias Locales. No puedo asegurar que hemos logrado despejar estas interrogantes, y que incluso no caigamos más de una vez en este diagnóstico que pareciera imposible de evitar. Sin embargo, la posibilidad de rescatar la categoría de lo participativo y su vinculación con lo educativo aparece cuando Carmen Mörsch "reconoce cuatro tipos diferentes de educación y nos habla de abordajes afirmativos, reproductivos, deconstructivos y transformativos" (Sternfeld, 2014:2). Los tres primeros abordajes, que pueden ser colectivos y en diálogo y en acuerdo con las instituciones, no modifican en nada a la misma institución y se genera una relación de poder en donde la institución representa a la parte hegemónica, El cuarto abordaje, el transformativo, representa una relación en donde, tanto la comunidad, como la misma institución terminan transformadas, es decir que el proceso participativo en este abordaje, es verdaderamente democrático y la toma de decisiones es libre para cada una de las partes que se encuentran dialogando y tienen la posibilidad de condicionar los términos de la participación, para Sternfeld, solo este camino puede considerarse como participativo.

Ahora bien, haciendo un "paneo" de los proyectos que se han llevado a cabo en "Experiencias Locales"[3], puedo encontrar distintos matices en la metodología, el abordaje y el producto final que han partido de una toma de decisiones conjunta y se han acordado las reglas de lo participativo.

Antes de finalizar, quiero retomar la discusión sobre el significado de cultura y arte dentro de la sociedad. Creo que este debate, es de suma importancia para entender desde perspectivas diferentes los futuros planteamientos de proyectos participativos en relación con la práctica social del arte. Hace poco, se hizo público, a través de la prensa[4] y medios de comunicación, los resultados de la encuesta realizada por CEDATOS[5] sobre el conocimiento ciudadano en cuanto al arte ecuatoriano, la cultura y sus protagonistas. Las respuestas coincidían en un 18% cuando consideraban a "Ecuador tiene talento" un programa que está entre el *reality*, el "*talk show*" y un programa de concursos, como el referente cultural del país, en un 9%; se reconoce a Gerardo Morán, un cantante popular de música "chicha" como lo llamamos en Ecuador, como una de las figuras principales en el

3. http://experienciaslocales.wix.com/experienciaslocales
4. Diario el COMERCIO, Quito – Ecuador http://www.elcomercio.com/tendencias/arte-entretenimiento-cultura-ecuador-confusion.html
5. CEDATOS: Centro de estudios y datos. Compañía privada de encuestas que "ha desarrollado metodologías dirigidas al diseño, implementación y ejecución de estudios económicos, sociales, de mercado y opinión pública." (tomado de su página web: http://www.cedatos.com.ec/quienes_somos.php)

ámbito del arte ecuatoriano, en esta lista, también se encuentra "Yo me llamo", con el 8%, programa concurso que premia la mejor imitación de cantantes "famosos" y con el 7 %, el programa "Combate", que premia más bien el estado físico y la presencia física de cada participante. ¿Por qué estas estadísticas, que nos dejan ver lo que se considera como arte y cultura son tan bajas?, la respuesta es fácil, la mayoría de personas encuestadas responden no conocer nada sobre el campo artístico y cultural del país. Esto es un poco desalentador cuando pensamos en las prácticas sociales del arte y todos los proyectos participativos que intentan llegar a las distintas comunidades. Antes de rasgar nuestras vestiduras, creo que deberíamos realizar un proceso de autocrítica y reflexión sobre nuestra misma noción del arte y la cultura. Por una parte, es claro que desde la academia y desde las instituciones culturales se mantiene de alguna manera el significado elitista del arte y la cultura, y no quiero con esto señalar culpables, o acusar procesos, es claro que este problema está planteado en gran parte de las instituciones culturales como museos y universidades a lo largo de Latinoamérica y se intenta replantear estos contenidos. Pero creo que hay que tener claro algo que Victor Manuel Rodríguez nos proponía en el encuentro realizado en Quito sobre arte y educación en el 2012. Victor Manuel decía que, para que el arte empiece a tener un significado social, debe liberarse del estatuto del arte y su *status*. Es decir, que el arte empieza a significar dentro de la sociedad cuando no significa arte dentro de una noción académica. Que dentro de la sociedad el significado del arte está asociado a lo que se considera tiene un valor simbólico, funcional y que muchas veces requiere de un conocimiento de manufactura artesanal: el arte de la panadería, el arte de la zapatería, etc. Esto da cuenta de que los resultados de esta encuesta no son tan alarmantes fuera de los muros de las instituciones culturales y artísticas y comprueba que las características epistemológicas que determinan cada campo son demasiado frágiles y que están en constante reformulación, no desde el campo académico, sino desde lo social. Considero que esta característica del entendimiento social del arte y la cultura debe estar siempre presente el momento en que se está planteando proyectos que involucren la práctica social del arte y las prácticas participativas.

Bibliografía

ANDRADE, X. (2007) *Del tráfico entre Antropología y Arte Contemporáneo*. Procesos: Revista Ecuatoriana de Historia. Quito: Universidad Andina del Ecuador.

BANKS, J.A y MCGEE BANKS, C.A. (comps) (1989) *Multicultual education issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bancon.

CHALMERS, F. Graeme (2003) *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona, España : Paidós.

DE LA VEGA, P. (2013) *Práctica social del arte y usos de lo cultural en los*

procesos de desarrollo. II Foro de Economía y Cultura, UNAM, UAM, UACM. Texto inédito sin publicar.

GRAMSCI, A. (1984) *Cuadernos de la cárcel.* Tomo 3. México, D.F:ERA S.A.

RODRÍGUEZ, V. M. (2012) *El diablo tiene caminos insondables*. Seminario arte y educación: Buscando puntos de encuentro y activación. Carrera de Artes Visuales – PUCE, Centro de Arte Contemporáneo – FMC. Publicado en http://artesvisualesquito.org/victor-manuel-rodriguez/. Último acceso 17 noviembre 2015.

STERNFELD, N. (2014) *Jugando bajo las reglas del juego: Participación en el museo post-representativo.* Texto inédito sin publicar.

O VAZIO: ESPAÇO PEDAGÓGICO DE SUBVERSÃO

Verónica Zela

Pistas de partida

Sempre, entre dois corpos, por menores que sejam e por mais juntos que se encontrem, existe um espaço que comumente chamamos de "vazio". Este é um elemento de análise das ciências duras, mas, evidentemente, também da investigação social. Sendo nossos corpos as menores partículas da sociedade, é a sua interação a que define os espaços e momentos vazios dentro dela. Aqueles que o percebem, se veem confrontados com a diferença e a ideia do não-semelhante.

Na malha social, o vazio pode ser concebido como a latência permanente de um lugar a ser ocupado, físico ou não. Um lugar imaginariamente não habitado, incompleto e sem conteúdo, por conseguinte extremamente magnético. O Vazio atrai e nos faz reagir, evadindo-o ou intervindo nele. Posso evadi-lo colonizando-o ao saturá-lo com projeções e valorizações que criam uma aparente realidade de não-vazio, onde me sinta segura ou incluída por outro. Intervir, no entanto, implica em não colonizar esse espaço, mas usá-lo como plataforma de onde se perguntar de formas diferentes. Podemos aproveitar seu estado não regulamentado para produzir práticas que em outras circunstâncias se tornam difíceis de desenvolver, transformando o mesmo em um laboratório para nos regenerar com novas formas de memória e conhecimento. Em ambos os casos, a ideia de vazio implica riscos e nos interpela produzindo incertezas e até rejeição. A isto se soma a percepção de que o vazio conota erro. No entanto, o vazio é tão inevitável como necessário. Se assim for decidido, ele pode acionar sobre o que não somos, sobre o que nos conecta e sobre o que não queremos que nos norteie, partindo de quatro ideias:

1. Onde o entorno parece completamente *mesclado,* existem sempre interstícios onde intervir.
2. As *diferenças* criam incertezas que podemos aproveitar.
3. A *colonização* dos interstícios acaba com as características plurais, questionadoras

e subversivas do vazio.

4. A potência do vazio é sua permanente *incompletude*.

A Escola Peruana Colonizada

Premissas sociopolíticas para a aproximação da atual realidade educativa

- Os cenários de colonialismo global na atualidade impedem modos equívocos de uso dos territórios, tornando a malha social pela qual transitamos cada vez mais densa, hermética e homogênea.
- O Peru, ou território assim batizado, está atravessando uma rede de ideologias que afiança formas cada vez mais complexas e sutis de discriminação. Sua interferência na criação de relações horizontais, coletivas, imprevistas e heterogêneas minimiza as capacidades regenerativas e críticas que deveria ter toda sociedade.
- A ideia contemporânea do "projeto-país" promove a aliança do Estado com a empresa privada, e situa a economia acima da sociedade.[1] Esta realidade impede a autogestão dos vazios como canteiros de conhecimento e ignorâncias.

Se os vazios são fenômenos sociais inevitáveis e necessários, por que seguir considerando-os espaços negativamente marginais e de erro, contra os quais se deva lutar? Por que usá-los para dizer mais do mesmo?

A educação oficial peruana é um sistema operativo rígido e difícil de modificar. Existem, no currículo, áreas relegadas que poderiam reverter esta situação: história, artes e comunicação. Ao não ser as mesmas formuladas criticamente, reproduzem discursos coloniais com formas únicas e verticais. Esta padronização carente de autoria pessoal bloqueia a descoberta de versões mais complexas da nossa realidade. Mais do que áreas do conhecimento, se transformam, desse modo, em areais do vazio.

Para abrir/descolonizar o currículo, é preciso despojar-se da ideia de que a escola possui um dentro e um fora. O pedagógico é um universo permeável de interação social, sem ser exclusivo de alunos e professores. Precisa ser encontrado um novo lugar para o conceito de *sala de aula* entre a rua e a escola, entre o público e o privado, assim como questionar/intercambiar os papéis – quem ensina quem. Trata-se, então, de afirmar a pedagogia como prática política que germina em um laboratório e que intervém em almoços familiares, em mercados, em bares, em praças e em camas conjugais – sozinhas ou em companhia. Neste âmbito, o ensino do quéchua e outras línguas originais (não somente em contextos educativos chamados intelectuais[2]) colaboraria com o surgimento de panoramas sociais mais democráticos e cognitivamente mais ricos.

Gostaria, agora, de falar sobre os territórios e histórias como duas zonas que vinculo para subverter o avanço de visões monolíticas das nossas realidades.

---

1. LAZZARATO, Maurizio. *Signs and Machines*: *Capitalism and the production of subjectivity*. Los Ángeles: Semiotext(e), 2014, p. 8-21.

2. Embora existam escolas interculturais, atualmente estão relegadas a certas áreas rurais. O intercultural deveria estar presente em todas as escolas.

Vazio no território: sítios arqueológicos da capital

Lima é como um papel rabiscado onde aparentemente não há um espaço em branco. Seu urbanismo contemporâneo é perseguido pela sua própria decadência e tugurização: o que se constrói muitas vezes se deteriora antes mesmo de haver sido concluído.

Esta realidade não é exclusiva dos distritos com menos recursos. Com o rápido avanço desta megalópole, bairros e centros habitacionais cercam as *huacas*[3] (sítios arqueológicos), invadem seus arredores e as utilizam como aterros de lixo. As *huacas* são grandes monumentos de barro; muitas possuem vários andares e são encontradas em todos os bairros de Lima. Sua condição de objeto do passado e do presente funciona como dispositivo que apela aos sentidos e às memórias. Estas quase paisagens lunares, então, são arquivos intensamente sugestivos, mas ao mesmo tempo neutrais, pois não participam "da modernidade".

Por que criar aqui programas que falem somente "do pré-colombiano" e "do arqueológico"? Minhas ações estão deliberadamente situadas nestes espaços marginais, que me servem de plataforma para formular novas cidadanias. Nestes espaços, entram em conflito os componentes do *status quo* de Lima: urbanismo improvisado, discriminação, direitos civis, violência, patrimônio nacional, individualismo, des-memória.

Nas *huacas*, como espaços públicos e de fronteira, podem ser investigados os temas que nos dizem respeito atualmente como cidadãos/cidadãs. Seu poder contemporâneo consolida que possam ser usadas como espaços de enunciação e interpelação. Desde a sua resistência ao avanço urbano, dão abertura a novas fantasias sobre o mundo. As *huacas* falam do seu tempo, porém nunca o transmitem por inteiro. Essa "incompletude" permanece como um polo atraente por reinterpretar desde a atualidade.[4] Visto assim, brindam também a oportunidade de "desacademizar" e "desfetichizar" seu uso.

Vazio no relato da história

Comumente as narrativas históricas são consideradas como verdade únicas e inquestionáveis, escritas por poucos – os "ganhadores", em geral condicionando política e, socialmente, um projeto de estado-nação. A história, no entanto, é muito mais vasta. Seu sentido é o de seleção e interpretação de acontecimentos passados, a partir da perspectiva das atuais gerações. Ao acessar as mesmas, principalmente como texto/palavra, estamos assumindo somente um tipo de relato de memórias específicas. Contudo, o texto pode-se manifestar formalmente em sinais, signos, movimentos e desenhos. A história como corpo relator, a exemplo das *huacas*, é um arquivo em permanente construção, de onde podem ser despertadas transformações.

---

3. Huaca: lugar sagrado em quéchua.
4. AUGÉ, Marc. *O tempo em ruínas*. Barcelona: Editora Gedisa, 2003, p. 30,31.

Na minha prática, a história é um material plástico para modelar ações e múltiplos enunciados. Neste percurso, me interessa construir narrativas não oficiais e muito particulares. Aos conteúdos e metodologias da educação oficial, lhes agrego outras visões, inclusive em contradição com "os fatos", revelando, desse modo, através da ironia, as incoerências do relato oficial. Acredito que a voz de uma minoria acadêmica que se colocou como relatora da história deva ceder seu monopólio para dar lugar a novos autores, com outros interesses e necessidades – a visão histórica das crianças, por exemplo. Não me interessa pesquisar sobre a história do Peru senão para questionar o presente que nos constitui desde uma visão eurocêntrica, e para tanto realizo perguntas como:

- Por que continuar narrando nossas histórias de modo polarizado – perdedores/ganhadores?
- Por que queremos heróis? Por que, além disso, são sempre homens e militares?
- É válido que na escola ainda continuem a nos falar sobre independência? Somos realmente independentes? De quem?

Como criar um espaço? Identificar – Ocupar – Acionar – Desocupar

Como identificar os vazios do pedagógico? No meu parecer, estão divididos em dois universos interconectados. Os físicos podem ser encontrados nas intersecções e zonas de fronteira, como os vestígios arqueológicos, os limites entre um distrito e outro e, inclusive, em lugares anônimos muito movimentados. De outro modo, os vazios não-físicos residem nos temas incômodos, ou seja, na incapacidade e proibição de falar sobre guerra, sexo, religião e suas moralizações, sobre a discriminação ou até das histórias não conhecidas.

Uma vez identificados, podem ser ocupados acionando através de projetos de laboratório, assumindo a incerteza como parte constitutiva do vazio. Neste sentido, partir de objetivos fechados *a priori* me é impossível, já que não permitem temperar o diálogo entre a coletividade. A arte de práticas e produções interdisciplinares é a ferramenta que viabiliza esta atmosfera de ensaios e processos que se relacionam com o entorno. Esta não é uma arte manual – se bem possa ter resultados decorativos –; acredito que sua função possa ser, sobretudo, política e/ou testemunhal. Uma vez concluído o laboratório, o espaço deve ser ocupado por outras iniciativas.

Os projetos pedagógicos que realizo partem de uma vontade de investigar em companhia. São laboratórios de média e longa duração, nos quais convoco grupos de realidades e idades variadas, podendo ser escolares, membros de projetos culturais, amigos do bairro e também familiares.

Acredito que a diferença seja o ponto de partida onde se cria o vazio perfeito, do qual começamos um processo criativo em que podemos conceber os corpos como territórios contínuos sem cercá-los ou nacionalizá-los. Considero que o coletivo e o diverso têm uma repercussão multilateral, variada, dinâmica e democrática. Por isso, o que realizamos em nossas oficinas e apresentamos publicamente, tais como livros,

vídeos, áudios e instalações, são todos produtos de autoria coletiva. Cada uma destas experiências de pesquisa faz parte de um ímpeto em particular, uma memória alternativa – que seja um corpo de obra, analítico e histórico do presente. Nenhum dos meus projetos está isolado do outro, já que compartilham temáticas e metodologias nas suas ideias centrais (embora cada um seja único). A discriminação e o reescrever "da história" se assentam como práticas temáticas e multivocais.

Minhas intervenções estão relacionadas à educação não-formal; entretanto, se inserem muitas vezes em contextos de educação formal. Criar essa dobradura é ocupar um vazio. Os vazios entre os corpos, nos territórios ou na história, são os lugares de onde o pedagógico viralizou, criando processos equívocos que continuam deixando espaços para a criatividade, a política e a autonomia, a comunicação e a autorreflexão. Como ser criativos e não autômatos? Como amadurecer e ser mais empáticos, assumindo o direito de entrar em zonas desconhecidas? Nestes vastos espaços de risco, nem sempre é possível prever o que ocorrerá, mas é possível, sim, perguntar-se sobre o que se deseja fazer para subverter.

EL VACÍO: ESPACIO PEDAGÓGICO DE SUBVERSIÓN

Verónica Zela

Pistas de partida

Siempre, entre dos cuerpos, por más pequeños que sean y por más juntos que estén, existe un espacio que comúnmente llamamos vacío. Éste es un elemento de análisis de las ciencias duras pero evidentemente también de la investigación social. Siendo nuestros cuerpos las partículas más pequeñas de la sociedad, es su interacción la que define los espacios y momentos vacíos dentro de ella. Quienes los perciben, se ven confrontados con la diferencia y la idea del no-semejante.

En la malla social, el vacío puede ser concebido como la latencia permanente de un lugar por ocupar, sea éste físico o no. Un lugar imaginariamente no habitado, incompleto y sin contenido, pero por lo mismo extremadamente magnético. El vacío atrae y nos hace reaccionar evadiéndolo o interviniendo en él.

Puedo evadirlo colonizándolo al saturarlo con proyecciones y valoraciones que crean una aparente realidad de no-vacío donde sentirme segura o incluida por otro. Intervenirlo, en cambio, implica no colonizar ese espacio sino usarlo como la plataforma desde donde preguntar de modo distinto. Podemos aprovechar su estado no reglamentado para producir prácticas que en otras circunstancias resultan difíciles de desarrollar, volviéndolo una suerte de laboratorio para re-generarnos con nuevas formas de memoria y conocimiento. En ambos casos, la idea de vacío implica riesgos y nos interpela produciendo incertidumbre y hasta rechazo. A ello se suma la percepción de que el vacío connota error. Sin embargo, el vacío es tan inevitable como necesario. Si así lo decidimos, en él podemos accionar sobre lo que no somos, sobre lo que nos conecta y sobre lo que no queremos que nos norme partiendo de cuatro ideas:

1. Ahí donde el entorno parece completamente *abigarrado* hay siempre intersticios dónde intervenir.
2. Las *diferencias* crean incertidumbres que podemos aprovechar.

3. La *colonización* de los instersticios termina con las caracaterísticas plurales, cuestionadoras y subversivas del vacío.
4. La potencia del vacío es su permanente *in-completitud*.

La escuela peruana colonizada

Premisas sociopolíticas para aproximarme a la realidad educativa de hoy:

- Los escenarios global-coloniales de la actualidad impiden modos equívocos de uso de los territorios, volviendo la malla social por la que nos desplazamos cada vez más tupida, hermética y homogénea.
- El Perú, o el territorio así bautizado, está atravesado por una red de ideologías que afianza formas cada vez más complejas y sutiles de discriminación. Su interferencia en la creación de relaciones horizonatales, colectivas, imprevistas y heterógeneas, minimiza las capacidades re-genaritvas y críticas que debiera tener toda sociedad.
- La idea contemporánea del proyecto país promueve la asociación del estado con la empresa privada y sitúa la economía por encima de la sociedad.[1] Esta realidad impide la autogestión de los vacíos como cantera de conocimentos e ignorancias.

Si los vacíos son fenómenos sociales inevitables y necesarios, ¿por qué seguir considerándolos espacios negativamente marginales y de error contra los cuales luchar? ¿Por qué usarlos para decir más de lo mismo?

La educación oficial peruana es un sistema operativo rígido y difícil de modificar. Existen en la currícula áreas relegadas que podrían revertir esta situación: la historia, el arte y la comunicación. Al no ser éstas formuladas críticamente, reproducen discursos coloniales con fórmulas únicas y verticales. Esta estandarización carente de autoría personal bloquea el descubrimiento de versiones más complejas de nuestra realidad. Más que áreas de conocimiento se convierten así en areales de vacío.

Para abrir/descolonizar la currícula, es necesario despojarse de la idea que la escuela tiene un adentro y un afuera. Lo pedagógico es un universo permeable de interacción social sin ser exclusivo de escolares y docentes. Hay que re-ubicar el concepto de *salón de clases* entre la calle y la escuela, entre lo público y lo privado así como cuestionar/intercambiar los roles: quién enseña a quién. Se trata entonces de afirmar la pedagogía como práctica política que germina en un laboratorio y que interviene en almuerzos familiares, en mercados, en bares, en plazas y en camas conyugales, en compañía o en solitario. En este marco, la enseñanza del quechua y otras lenguas originarias, no solo en contextos educativos llamados interculturales,[2] colaboraría con

1. LAZZARATO, Maurizio: *Signs and Machines: Capitalism and the production of subjectivity* (Los Ángeles: Semiotext(e), 2014), p. 8-21.
2. Si bien existen escuelas interculturales, acutalemente están relegadas a ciertas zonas rurales. Lo intercultural debiera estar presente en todas las escuelas.

el surgimiento de panoramas sociales más democráticos y congnitivamente más ricos.

Desearía ahora hablar de los territorios y las historias como dos zonas que vinculo para subvertir el avance de visiones monolíticas de nuestras realidades.

Vacío en el territorio: sitios arqueológicos de la capital

Lima es como un papel garabateado donde al parecer no queda un espacio en blanco. Su urbanismo contemporáneo es perseguido por su propia decadencia y tugurización. Lo que se construye entra muchas veces en deterioro incluso antes de ser concluído. Esta realidad no es exclusiva de los distritos menos pudientes. En el veloz avance de esta megalópolis, barriadas y centros habitacionales cercan las huacas[3] (sitios arqueológicos) comen sus bordes o los usan de basurales. Las huacas son grandes monumentos de barro, muchas tienen varios pisos y se las encuentra en todos los barrios de Lima. Su condición de objeto del pasado y del presente funciona como dispositivo que apela a los sentidos y a las memorias. Estos cuasi paisajes lunares son entonces archivos intensamente sugerentes pero a la vez neutrales porque no participan de "la modernidad".

¿Por qué diseñar aquí sólo programas pedagógicos que hablen de *lo* precolombino o *lo* arqueológico? Mis acciones están deliberadamente ubicadas en estos espacios marginales y me sirven de plataforma para formular nuevas ciudadanías. En ellos entran en conflicto los componentes del *status quo* de Lima: urbanismo improvisado, discriminación, derechos ciudadanos, violencia, patrimonio nacional, individualismo, des-memoria.

En las huacas, como espacios públicos y fronterizos, se pueden investigar temas que nos incumben hoy como ciudadanos/as. Su poder contemporáneo radica en que pueden ser usados como espacios de enunciación e interpelación. Desde su resistencia al avance urbano dan cabida a nuevas fantasías sobre el mundo. Las huacas hablan de su tiempo pero nunca lo transmiten por entero. Esa "incompletitud" permanece como un polo atrayente por re-interpretar desde la actualidad.[4] Visto así, brindan además la oportunidad de desacademizar y "des-fetichizar" su uso.

Vacío en el relato de la historia

Comúnmente, las narraciones de la historia son consideradas como verdades únicas e incuestionables, escritas por pocos – los "ganadores" generalmente – y que condicionan política y socialmente un proyecto de estado-nación. Sin embargo, la historia es mucho más vasta. Su sentido es la selección e interpretación de acontecimientos pasados, desde la perspectiva de las generaciones actuales. Al acceder a ella principalmente como texto/palabra, estamos asumiendo sólo un tipo de relato de memorias específicas. Sin embargo, el texto puede manifestarse formalmente en señales, signos, movimientos, dibujos. La historia como cuerpo

---

3. Huaca: lugar sagrado en quechua.
4. AUGÉ, Marc: *El tiempo en ruinas* (Barcelona: Editorial Gedisa, 2003), p. 30,31.

relator, al igual que las huacas, es un archivo en permanente construcción desde donde detonar transformaciones.

En mi práctica, la historia es un material plástico para modelar acciones y enunciados múltiples. En esa ruta, me interesa construir narraciones no oficiales y muy particulares. A los contenidos y metodologías de la educación oficial, inalterados por décadas, les acoplo otras visiones, inclusive en contradicción con "los hechos", revelando así, a través de la ironía, las incoherencias del relato oficial. Pienso que la voz de una minoría acedémica que se ubicó como relatora de la historia debe ceder su monopolio absoluto para dar cabida a nuevos autores con otros intereses y necesidades: la visión histórica de los niños por ejemplo. No me interesa investigar sobre la historia del Perú sino para cuestionar el presente que nos construye desde una visión eurocéntrica y para ello empleo preguntas como:

- ¿Por qué seguir narrando nuestra historia de manera polarizada: perdedores – ganadores?
- ¿Por qué queremos héroes? ¿Por qué además son siempre hombres y militares?
- ¿Es válido que en la escuela se nos siga hablando de una independencia? ¿Somos realmente independientes? ¿De quién?

¿Cómo hacerse un espacio?: Identificar – Ocupar – Accionar – Desocupar

¿Cómo identificar los vacíos desde lo pedagógico? A mi parecer están divididos en dos universos interconectados. Los físicos los podemos encontrar en las intersecciones y zonas fronterizas como son los vestigios arqueológicos, los límites entre un distrito y otro e incluso en lugares anónimos de alto tránsito. De otro lado, los vacíos no-físicos viven en los temas incómodos, es decir, en la incapacidad o prohibición de hablar de la guerra, del sexo, de la religión y sus moralizaciones, de la discriminación o de las historias desconocidas.

Una vez identificados se pueden ocupar accionando con proyectos de laboratorio asumiendo la incertidumbre como parte constitutiva del vacío. En ese sentido partir de objetivos cerrados a priori me es imposible ya que no me permiten temperar el diálogo entre la colectividad que pongo en contacto. El arte de prácticas y producciones interdisciplinarias es la herramienta que viabiliza esta atmósfera de ensayos y procesos que se relacionan con el entorno. Éste no es una manualidad y si bien puede tener resultados decorativos, pienso que su función es más bien política y/o testimonial. Una vez concluido un laboratorio, el espacio debe ser ocupado por otras iniciativas.

Los proyectos pedagógicos que llevo a cabo parten de una voluntad por investigar en compañía. Son laboratorios de mediana a larga duración en los que convoco a grupos de realidades y edades mixtas. Estos pueden ser escolares, miembros de proyectos culturales, amigos de barrio o incluso familias. Pienso que la diferencia es el punto de partida donde se crea el vacío perfecto desde el cual comenzar un proceso creativo en dónde concebir los cuerpos como territorios continuos sin

cercarlos o nacionalizarlos. Considero que lo colectivo y lo diverso tienen una repercución multilateral, variada, dinámica y democrática. Por ello, lo que realizamos en nuestros talleres y presentamos públicamente en forma de libros, videos, audios e instalaciones, son todos productos de autoría colectiva. Cada una de estas experiencias de investigación forman parte de un ímpetu por articular una memoria alternativa que sea un cuerpo de obra, analítico e histórico del presente. Ninguno de mis proyectos está aislado de otro ya que, si bien cada uno es único, comparten temáticas y metodolgías troncales. La discriminación y las reescrituras de "la historia" se asientan como prácticas temáticas y multivocales.

Mis intervenciones están relacionadas con la educación no-formal y sin embargo se insertan muchas veces en contextos de educación formal. Crear esa bisagra es ocupar un vacío. Los vacíos entre los cuerpos, en los territorios o en la historia son los lugares desde los que viralizo lo pedagógico, creando procesos equívocos que sigan dejando espacio para la creatividad, la política y la autonomía, la comunicación y la autoreflexión. ¿Cómo ser creativos y no autómatas, cómo madurar y ser más empáticos sino asumimos el derecho a entrar a zonas desconocidas? En estos vastos espacios de riesgo no siempre se puede preveer qué ocurrirá pero sí es posible plantearse qué se desea hacer para subvertir.

PERMEABILIDADE DOS SILHARES DE PEDRA

Rosana Carrete

"… de costas para a porta que o teria incomodado como uma irritante possibilidade de intromissões, deixou que sua mão esquerda acariciasse de quando em quando o veludo verde…"[1]

Cortando pela raiz possíveis brotos que possam estar aninhando sob minha mesa, e fugindo do tom institucional que costuma impregnar este tipo de textos, tentarei voltar nesta instância ao tom coloquial que acredito me caracterizar. De forma rizomática, produto da associação de ideias e do posicionamento diante de uma realidade complexa, tentarei desenvolver da forma mais amena possível os eixos conceituais em torno da construção de um novo projeto *Museu e Arquivo Histórico Cabildo*, assim como o seu reposicionamento na comunidade – temos trabalhado junto a uma equipe quase de ativistas faz alguns anos.

Na perspectiva da geossemântica social, entende-se por território a soma de um sentido (significado) a um lugar, cuja definição é validada por uma comunidade. Quando se é proposto como objetivo a integração de um museu na vida da comunidade, nos encontramos diante de novos desafios, em novos contextos. As trocas reais e simbólicas entre o museu e a comunidade em que ele está localizado e com o qual interage serão a chave do sucesso para essa integração. O projeto de atividades para propiciar essa troca não se refere especificamente àquelas atividades que são geradas fora do museu, mas sim àquelas projetadas para se infiltrar através de suas paredes, propondo conteúdos e ações que excedam sua resistência e derramem, em uma sociedade onde impera o líquido, para o lado de fora.

Sem facilitismos, e na tentativa de plasmar sempre o discurso na práxis, no Cabildo são desenvolvidas três linhas de ação, que envolvem:

---

1. CORTÁZAR, Julio. *Continuidad de los Parques, Final del Juego*, 1956.

- implementar atividades educativas inovadoras que estimulem a reflexão, a integração e a convivência social, através de uma proposta educativa e universalizada.
- apoiar uma política de conservação preventiva do acervo, atendendo às urgências e necessidades das peças que o compõe, acolhendo, especialmente, os requerimentos da proposta museográfica, propondo espaços dialógicos e curadorias que deem visibilidade a conflitos e gerem conhecimento sobre as narrativas históricas que constroem a nossa identidade.
- planejar estratégias, ações e convocatórias que propiciem respostas emocionais nos visitantes, para que os mesmos criem empatia e se identifiquem com os conteúdos do museu e suas propostas curatoriais.

Trata-se, então, de uma redefinição do museu, dos seus objetivos, seu papel na comunidade e seu potencial como entidade transformadora na vida cotidiana das pessoas, democratizando o acesso à cultura e favorecendo, com essas ações, o prazer, mas também a reflexão e a mudança.

1. Inovação da Proposta Educativa. TIC e outras ferramentas didáticas

Em um presente marcado pelo aumento da defasagem entre gerações, com professores que procuram compreender estudantes formados em uma cultura de imediatismos, com novos paradigmas culturais, é imprescindível projetar uma reestruturação profunda das propostas educativas, adequadas às novas formas de aprender – que demandam, também, novas concepções do que se entende por ensino coletivo.

Com o advento da internet e as redes sociais, o conhecimento no século XXI é caracterizado pela predominância da cultura digital, dos saberes cambiantes, da natureza provisória dos textos em telas, do fluído. A inovação é inevitável neste novo contexto e exige uma criatividade permanente, buscando diminuir a brecha de expectativas entre os interesses dos estudantes que visitam o Museu e as atividades expositivas e educativas propostas, procurando a sua conexão.

O desafio é ensinar novos e movediços conteúdos, permitir habilidades com novos formatos, ensinar mais, melhor e diferente, passando, assim, de uma proposta homogênea e massificada para uma diversificada, heterogênea, distribuída, contextualizada e conectada. Tudo isso contando com a liderança de uma gestão dialógica, democrática e participativa, que promova reflexões compartilhadas na busca de metas comuns e propicie a inovação, "não como fenômeno intempestivo e incontrolado a ser dobrado, senão como uma sucessão de horizontes, para chegar a uma imagem de destino."[2]

Os jovens apresentam empatias cognitivas e expressivas com as tecnologias, que os levam a novos modos de perceber e sentir, de ouvir e ver de modo diferente do

2. LUGO, M. *Las políticas TICs en América Latina. Tendencias y experiencias*. Universidade Virtual de Quilmes, Universidade Católica Argentina, Revista Fuentes, 2010.

mundo adulto, tornando difícil o encontro necessário para a construção de um vínculo educacional. Qualquer proposta educativa deve conhecer e reconhecer essa realidade, aproveitando uma brecha cognitiva, de habilidade, interesses e motivações.

A sociedade do conhecimento redefine qual é o conhecimento "socialmente válido": quando se aprende? Onde? Quem ensina? O lema atual é o aprendizado para todos ao longo de toda a vida, o que nos leva a uma espécie de desescolarização da educação, facilitando o desenvolvimento de sistemas de ensino com diversos contextos, como são os museus e outros espaços culturais, otimizando seu posicionamento como espaços integradores.

Um aprendizado móvel, ubíquo, leva à tarefa colaborativa por parte dos professores e alunos em um centro educativo estendido, onde cada um dos atores possa ser agente de mudanças, em que aprender com os outros é um pilar fundamental. Esta quarta revolução, como diz Bruner,[3] exige abordagens de ensino que tendem à ponte, a partir da concepção de um conhecimento sistêmico linear.

As atividades educativas, projetadas conjuntamente com a equipe de professores do Cabildo, têm por objetivos aproximar, possibilitar uma experiência em que, através do intelectual, mas também do emocional e do lúdico, seja fomentada a curiosidade, a reflexão e o julgamento crítico, gerando uma experiência rica e duradoura, favorecendo a sua interiorização a partir de uma perspectiva cognitiva, sensível e associativa.

O projeto, que teve início em 2015, aparece como uma possível alternativa na oferta local de atividades extracurriculares. Dá ênfase ao desenvolvimento profissional e facilita a integração das TIC, através das XO do Plano Ceibal[4] (um aluno, um computador), que se soma ao uso das didáticas tradicionais, como oficinas de artes plásticas e as brincadeiras com peças coloniais "tocáveis" guardadas em um baú. O objetivo, então, é proporcionar novas formas de ensino de acordo com os cenários educativos contemporâneos.

Trata-se de uma experiência inovadora, que faz referência a mudanças em estratégias pedagógicas que se incorporaram às tradicionais – sem afetar, contudo, a fundamentação teórica sobre como ensinar ou aprender. Não é apenas uma formação sobre introduzir *video games*[5] e outros aplicativos da XO, como a Biblioteca Virtual ou os arquivos de áudio da exposição permanente do Museu. Aplicativos que disponibilizam os conteúdos do Museu devem se estender à sala de aula e lares, transpassando os silhares de pedra. Mas, se levamos em conta os diferentes níveis de ensino a que pertencem os nossos visitantes mais queridos, e que tanto a tecnologia e as brincadeiras proporcionam prazer e diversão, podemos concluir que o aprendizado associado ao jogo acaba por ser o mais genuíno, pois permite internalizar a experiência.

Trabalhando deste modo, é possível ter condições de efetuar a mudança,

---

3. BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*, Madri, Visor, 1999.
4. Para maiores informações, consultar http://www.ceibal.edu.uy.
5. Para maiores informações, consultar http://domo.ceibal.edu.uy/games/181.

promovendo o gozo das atividades planejadas e gerando um espaço de encontro que dinamize a interação entre as áreas educacionais, culturais e artísticas da cidade de Montevidéu.

2. Conservação do Acervo e Curadoria Crítica de Coleções

O projeto, iniciado em 2014, abarca a conservação preventiva de um dos acervos mais ricos de Montevidéu, composto por valiosas coleções iconográficas, desenhos, documentos, livros, peças têxteis e objetos diversos. Mediante esta árdua tarefa, está sendo conservada uma coleção fundamental do nosso patrimônio, atendendo as urgências e necessidades das peças mencionadas, de acordo com seu estado, hierarquia e requerimentos da proposta museográfica.

O papel é o suporte majoritário no acervo do Cabildo: das aproximadamente 7.500 peças que compõem o mesmo, mais de 4.000 são em papel. Tanto as salas destinadas quanto o mobiliário que abrigava esta vasta obra não eram espaços adequados para armazená-la. Para isso, foi instalada uma sala de armazenamento e conservação preventiva de obras em papel, que atende exclusivamente o acervo.

Já o acervo têxtil do Cabildo é variado e desigual em qualidade. A maior parte das peças originais é dos séculos XIX e XX. Entre estas, há peças de grande valor histórico, como divisas, leques, sombrinhas e peças femininas que refletem as modas e usos de determinadas classes sociais de outras épocas. Em março de 2014, foi instalada a Sala de Armazenagem e Conservação do Acervo Têxtil. Uma abordagem semelhante tem se desenvolvido com o acervo de metais e objetos diversos, que teve a destinação, do mesmo modo, de uma sala específica para tais fins – estará em funcionamento em breve, com a instauração da Sala de Conservação e Oficina de Restauração do Acervo em Metais e Outros Materiais.

A oficina mencionada será um espaço de trabalho idôneo, para tarefas de atualização de inventário, limpeza e acondicionamento das diferentes coleções, para a confecção de fichas digitais de conservação dos trabalhos realizados e de sugestões para o futuro. Tudo isto constitui um elo a mais no objetivo que o museu se propõe, que é o de gerar espaços dialógicos com as diferentes peças do acervo, apresentando projetos expositivos de interesse, sejam estes permanentes ou temporários.

Bimensalmente são realizadas visitas as Salas de Armazenagem e Conservação do Acervo, perante convite antecipado e inscrição por *e-mail*. Esta atividade tem despertado grande interesse do público e da comunidade educacional, conscientizando profundamente aqueles que frequentam em relação à valorização e conservação do nosso patrimônio, e posicionando o Museu como um espaço de construção de cidadania.

Mas o que é colecionável e o que não é? O que representa as pessoas e o que não representa? Qual é o sentido das coleções? Com que critérios e paradigmas foram sendo construídas as coleções dos museus? O que significam as ausências, os arquivos vazios na construção das narrativas históricas? O que dizem os objetos por

si? Que objetos guardamos para o futuro? Os objetos representam os interesses de quais classes sociais? O que nós valorizamos? O que queremos preservar? A nossa história familiar é um valor?

Os objetos representam as relações humanas, os conflitos, entrecruzamentos. Terão de ser pensados os caminhos que devem traçar uma curadoria, a fim de propiciar a conexão entre as exposições e o público a que se destinam, através de um relato que o envolva, que gere reflexão, conhecimento, sentimento, experiência, vínculo, empatia.

Deverão ser apresentados, visibilizados, conflitos que conectem o nosso passado ao presente. Entrar nos bastidores para desvendar as ideologias profundamente arraigadas nas coleções. Explorar o material histórico das reservas técnicas para estudar o seu potencial expositivo, sua poética, dentro dos cambiantes políticos do mundo contemporâneo. Curar é um ato de ativismo, não somos neutros.

3. Estratégias, ações e convocatórias

Começar a dirigir um Museu que deve redesenhar a sua marca, sua proposta museográfica e posicioná-la, obriga a meses de pesquisa, a pensar conteúdos que concentrem presente e passado, a contar histórias que interessem, gerando conhecimento, perguntas e sinais de interrogação. A proposta museográfica devia – deve – plasmar na práxis o discurso proposto, os objetivos enunciados. Durante meses, me senti como uma mosca nadando no doce de leite, pois os tempos neste tipo de processo não são adequados a pessoas ansiosas.

Uma das minhas obsessões, após cinco anos como chefe de espaços museológicos, é desvendar o que ocorre depois da taça de vinho, depois do evento social. O que representam algumas exposições artísticas para o público, o que comunicam e o que não comunicam. O que acontece com quem, para além de passear com a taça nas mãos frente a diferentes exposições e suportes artísticos e de assentir com um balançar de queixo, sente que não tem nada o que fazer ali – o não-lugar de Marc Augé.[6]

Com vários projetos realizados no Cabildo, nos encorajamos a convocar a comunidade, a torná-la partícipe das propostas expositivas,[7] ressaltando a ideia do espaço dialógico, com curadorias que revisam ou abordam, a partir de outros lugares, narrativas históricas, propondo novas leituras, com base na análise e na relação entre imagem, palavra e peças do acervo, no afã de lançar luz, de buscar e completar lacunas nos relatos.

No âmbito do projeto *Devires Hypomnemata*, da artista Alejandra Gonzalez Soca, cuja intenção centra-se na representação histórica do feminino e em como essas representações são expostas por meio da disciplina museológica, convidou-se a comunidade a ser protagonista e a fazer parte do legado invisível.

---

6. AUGÉ, M. *Los "no lugares". Espacios del Anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Editora/ Gedisa, 2000, Barcelona.

7. Para maiores informações, consultar http://cabildo.montevideo.gub.uy.

Como em cada família existem rastros de legados, buscamos resgatar aqueles que provêm da intimidade, da tradição ou do cotidiano, e integrá-los à instalação como forma de dar visibilidade às diversas representações. *O legado invisível* coloca o foco sobre esses elementos femininos que passaram de geração em geração, não apenas os de *"alto valor",* mas também os que correspondem a um legado íntimo e, muitas vezes, intangível. Tecidos, músicas, receitas, rituais, cartas, são o suporte, a memória da comunidade. Talvez as lacunas, os espaços vazios, sejam as pistas que irão ajudar a compreender a construção do "feminino" no imaginário coletivo, a entender discursos, compreender violências e desvelar ilogicidades.

PERMEABILIDAD DE LOS SILLARES DE PIEDRA

Rosana Carrete

"…de espaldas a la puerta que lo hubiera molestado como una irritante posibilidad de intrusiones, dejó que su mano izquierda acariciara una y otra vez el terciopelo verde…" [1]

Cortando de raíz posibles brotes que puedan estar anidando bajo mi escritorio y huyendo del tinte institucional que suelen impregnar este tipo de textos, intentaré volver en esta instancia al tono coloquial que creo me caracteriza. En forma rizomática, producto de la asociación de ideas y el posicionamiento ante una realidad compleja, intentaré desarrollar lo más amenamente posible, los ejes conceptuales que en torno a la construcción de un nuevo proyecto *Museo y Archivo Histórico Cabildo* y su reposicionamiento en la comunidad, venimos trabajando junto a un equipo cuasi de activistas, desde hace un par de años.

En la perspectiva de la geosemántica social se entiende por territorio la suma de un sentido (significado) a un lugar, cuya definición es validada por una comunidad. Cuando se plantea como objetivo la Integración de un museo en la vida de la comunidad, nos encontramos ante nuevos desafíos en nuevos contextos. Los intercambios reales y simbólicos entre el museo y la comunidad en la que este se ubica y con la que interactúa, serán la clave del éxito de esta integración. El diseño de actividades que propicien este intercambio, no se refiere específicamente a aquellas actividades que se generen fuera del museo, sino a las que han sido diseñadas para filtrarse por sus paredes, proponiendo contenidos y acciones que excedan su resistencia y derramen – en una sociedad donde impera lo líquido – hacia afuera.

Sin facilismos, e intentando siempre plasmar el discurso en la praxis, en el Cabildo se desarrollan en este sentido tres líneas de acción, que implican:

- implementar actividades educativas innovadoras que propicien la reflexión, la

1. CORTÁZAR, Julio, *Continuidad de los Parques, Final del Juego*, 1956.

integración y la convivencia social, mediante una propuesta educativa atractiva y universalizada.

- sostener una política de conservación preventiva del acervo, atendiendo las urgencias y necesidades de las piezas que lo conforman, atendiendo especialmente los requerimientos de la propuesta museográfica, la que plantea espacios dialógicos y curadurías que visibilicen conflictos y generen conocimiento acerca de las narrativas históricas que hacen a la construcción de nuestra identidad.
- diseñar estrategias, acciones y convocatorias que propicien respuestas emocionales en los visitantes para que estos empaticen y se identifiquen con los contenidos del museo y sus propuestas curatoriales.

Se trata de una redefinición del museo, de sus objetivos, su rol en la comunidad y su potencial como entidad transformadora en la vida cotidiana de las personas, democratizando el acceso a la cultura y favoreciendo con estas acciones el disfrute, pero también la reflexión y el cambio.

1. Innovación de la Propuesta Educativa. TIC y otras herramientas didácticas.

En un presente de marcado aumento del desfasaje entre generaciones, con docentes que procuran comprender a estudiantes formados en una cultura de inmediatez, con nuevos paradigmas culturales, se hace imprescindible proyectar una reestructura profunda de las propuestas educativas, adecuadas a las nuevas formas de aprender, que demandan también nuevas concepciones de lo que se entiende en colectivo por enseñanza.

Con la aparición de Internet y las Redes Sociales, el conocimiento en el Siglo XXI se caracteriza por el predominio de la cultura digital, los saberes cambiantes, la naturaleza provisional del texto en pantalla, lo fluido. La innovación es ineludible en este nuevo contexto y exige una creatividad permanente, buscando disminuir la brecha de expectativas entre los intereses de los estudiantes que visitan el Museo y las actividades expositivas y educativas propuestas, procurando su conexión.

El desafío es enseñar nuevos y movedizos contenidos, habilitar competencias con nuevos formatos, enseñar más, mejor y distinto; pasando de una propuesta homogénea y masificada a una diversificada, heterogénea, distribuida, contextualizada y conectada, con el liderazgo de una gestión dialógica, democrática y participativa que promueva reflexiones compartidas en la búsqueda de metas comunes, habilitando a la innovación, "no como un fenómeno intempestivo e incontrolado que hay que doblegar, sino como una sucesión de horizontes, a lograr hacia una imagen objetivo."[2]

---

2. LUGO, M. *Las políticas TICs en América Latina. Tendencias y experiencias*. Universidad Virtual de Quilmes, Universidad Católica Argentina, Revista Fuentes, 2010.

Los jóvenes presentan empatías cognitivas y expresivas con las tecnologías que los llevan a nuevos modos de percibir y sentir, de oír y ver distintos a los del mundo adulto y que tornan difícil el necesario encuentro desde el que construir el vínculo educativo. Cualquier propuesta educativa debe conocer y reconocer esta realidad evitando una brecha cognitiva, de competencias, intereses y motivaciones.

La sociedad del conocimiento redefine cual es el conocimiento "socialmente válido"; ¿cuándo se aprende? ¿dónde? ¿quiénes enseñan?. La consigna actual es aprendizaje para todos a lo largo de toda la vida, lo que nos lleva a una especie de desescolarización de la educación, propiciando el desarrollo de sistemas de enseñanza en contextos diversos, como lo son Museos y otros espacios culturales, optimizando su posicionamiento como espacios integradores.

Un aprendizaje móvil, ubicuo lleva a la tarea colaborativa por parte de docentes y alumnos en un centro educativo que se extiende y donde cada uno de los actores pueden ser agentes del cambio, por lo cual aprender con otros es un pilar fundamental. Esta cuarta revolución, tal como sostiene Bruner[3], requiere de replanteamientos didácticos que tiendan el puente desde la concepción de un conocimiento lineal a uno sistémico.

Las actividades educativas diseñadas conjuntamente con el Equipo Docente del Cabildo, tienen el objetivo de acercar, de propiciar una experiencia donde por medio de lo intelectual, pero también lo emocional y lo lúdico, se fomente la curiosidad, la reflexión y el juicio crítico, generando una experiencia rica y perdurable en quien participe de ella, favoreciendo su internalización desde una perspectiva cognitiva, sensible y asociativa.

El proyecto iniciado este año, aparece como una posible alternativa en la oferta local de actividades extracurriculares; enfatiza en la actualización docente y favorece la integración de las TICs, a través de las XO del Plan Ceibal[4] (un alumno, una computadora), que se suma al uso de didácticas tradicionales, como talleres de plástica o jugar con piezas coloniales "tocables" guardadas en un baúl; el objetivo es aportar nuevas formas de enseñar acordes a los escenarios educativos contemporáneos. Una experiencia innovadora hace referencia a cambios en estrategias pedagógicas que se incorporan a las tradicionales, sin afectar la fundamentación teórica acerca de cómo enseñar o aprender. No se trata simplemente de introducir videojuegos[5] y otras aplicaciones de las XO, como la Biblioteca Virtual, o los archivos de audios de la exposición permanente del Museo; aplicaciones todas que permiten a los contenidos del Museo extenderse al aula o el hogar, traspasando los sillares de piedra. Pero sí se tiene en cuenta, además de los distintos niveles educativos a los que pertenecen nuestros visitantes más entrañables, que tanto la tecnología, como lo lúdico proporcionan placer y diversión y que el aprendizaje asociado al juego, termina siendo el más genuino, porque permite internalizar

3. BRUNER, J. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, Visor, 1999.
4. Para mayores informaciones, ver http://www.ceibal.edu.uy.
5. Para mayores informaciones, ver http://domo.ceibal.edu.uy/games/1811.

la experiencia. Trabajar desde esta modalidad habilita posibilidades para el logro de cambios, propiciando el disfrute de las actividades planteadas y generando un espacio de encuentro que dinamice la interacción entre los ámbitos educativos, culturales y artísticos de la ciudad de Montevideo.

2. Conservación del Acervo y Curaduría Crítica de Colecciones

El proyecto, iniciado a principios de 2014, abarca la conservación preventiva de uno de los acervos más ricos de Montevideo; conformado por valiosas colecciones iconográficas, planos, documentos, libros, piezas textiles y objetos diversos. Mediante esta ardua tarea, se está conservando una colección fundamental de nuestro patrimonio, atendiendo las urgencias y necesidades de dichas piezas, según el estado, la jerarquía y los requerimientos de la propuesta museográfica planteada.

El papel es el soporte mayoritario en el acervo del Cabildo, de las aproximadamente 7.500 piezas que componen el mismo, más de 4.000 son en soporte papel. Tanto las salas destinadas como el mobiliario que contenía esta vasta obra, no eran espacios adecuados para almacenar dichas piezas; de allí la instalación de una Sala de Almacenaje y Conservación Preventiva de la obra en papel, que permite atender exclusivamente este acervo.

En cuanto al acervo textil del Cabildo es variado y desparejo en cuanto a calidad, la mayor parte de las piezas originales son del siglo XIX y XX. Dentro de estas hay piezas de gran valor histórico como divisas, abanicos, sombrillas y prendas femeninas que reflejan modas y usos de determinadas clases sociales de otras épocas; en marzo de 2014 se instaló la Sala de Almacenaje y Conservación del Acervo Textil. Un abordaje similar se viene desarrollando con el acervo en metales y objetos diversos, destinándose del mismo modo una sala específica a tales fines, la que estará operativa en breve, de modo de instalar allí la Sala de Conservación y Taller de Restauración del Acervo en Metales y otros materiales.

Dicho Taller será un espacio de trabajo idóneo, para realizar tareas de actualización de inventario, limpieza y acondicionamiento de las distintas colecciones, confección de ficha digital de conservación con los trabajos realizados y las sugerencias para el futuro. Todo ello conforma un eslabón más, en el objetivo que se plantea el museo, de generar espacios dialógicos con las distintas piezas del acervo, presentando proyectos expositivos de interés, sean estos permanentes o temporales.

Bimensualmente, se realizan visitas a las Salas de Almacenaje y Conservación del Acervo, previa invitación e inscripción vía mail. Esta actividad ha despertado gran interés en el público y la comunidad educativa y concientiza profundamente a quienes acuden, en lo que hace a la valoración y conservación de nuestro patrimonio, posicionando al Museo como otro espacio de construcción de ciudadanía.

Pero, qué es coleccionable y que no? Qué representa a la gente y qué no? Cuál es el sentido de las colecciones? Con qué criterios y paradigmas se han conformado las colecciones de los museos? Qué significan las ausencias, los casilleros vacíos en

la construcción de las narrativas históricas?. Qué dicen los objetos por sí solos?. Qué objetos guardamos para el futuro? Los que representan los intereses de qué clases sociales? Qué valoramos nosotros? Qué queremos preservar? Nuestra historia familiar es un valor?.

Los objetos representan las relaciones humanas, los conflictos, los entrecruzamientos. Habrá que pensar en las rutas que debe dibujar una curaduría para propiciar la conexión entre las exposiciones y el público al que van dirigidas, mediante un relato que lo involucre, que genere reflexión, conocimiento, sentimiento, experiencia, vínculo, empatía.

Se deberán presentar, visibilizar, conflictos que conecten nuestro pasado con el presente. Ir entre bastidores para develar las ideologías profundamente arraigadas en las colecciones. Explorar el material histórico de los almacenes para estudiar su potencial expositivo, su poética, dentro de las cambiantes políticas del mundo contemporáneo. Curar es un acto de activismo, no somos neutrales.

3. Estrategias, acciones y convocatorias

El pasar a dirigir un Museo que debía redibujar su marca, su propuesta museográfica y posicionarla, obligó a meses de investigación, a pensar contenidos que conectaran pasado y presente, a contar historias que interesen, generen conocimiento, preguntas y signos de interrogación. La propuesta museográfica debía – debe – plasmar en la praxis el discurso planteado, los objetivos enunciados y durante meses me sentí como una mosca nadando en dulce de leche, pues los tiempos en este tipo de procesos no son aptos para gente ansiosa.

Una de mis obsesiones, tras cinco años al frente de espacios museales, es desentrañar qué sucede después de la copa de vino, después del evento social. Qué representan algunas expresiones artísticas para el público, qué comunican y qué no. Qué pasa con quiénes más allá de pasear copa en mano frente a distintas expresiones y soportes artísticos y de asentir con la barbilla, sienten que no tienen nada que hacer allí; el no lugar de Marc Augé.[6]

Hoy, con varios proyectos que han plasmado en el Cabildo, la idea del espacio dialógico, con curadurías que revisan o enfocan desde otros lugares las narrativas históricas, proponiendo nuevas lecturas a partir del análisis y la relación entre imagen, palabra y piezas del acervo y con el afán de echar luz, de buscar y completar huecos en los relatos, nos animamos a convocar a la comunidad, a hacerla partícipe de las propuestas expositivas.[7]

En el marco del proyecto *Devenires de Hypomnema* de la artista Alejandra González Soca, cuya intención se centra en la representación histórica de lo femenino y cómo estas representaciones son expuestas por medio de la disciplina museal,

---

6. AUGÉ, M. *Los "no lugares". Espacios del Anonimato. Una antropología de la Sobremodernidad*. Editorial Gedisa, 2000, Barcelona.

7. Para mayores informaciones, ver http://cabildo.montevideo.gub.uy.

se invitó a la comunidad a ser protagonista, a formar parte de *El legado invisible*.

En cada familia hay rastros de legados, buscamos rescatar aquellos que provienen de la intimidad, la tradición o la cotidianeidad e integrarlos a la instalación como forma de visibilizar representaciones diversas. *El legado invisible* pone el foco, en aquellos elementos femeninos que pasaron de generación en generación, no sólo los de "alto valor", sino también los que se corresponden con un legado íntimo y muchas veces intangible. Tejidos, canciones, recetas, rituales, cartas, son el soporte, la memoria de la comunidad. Quizá también los huecos, los vacíos, sean las pistas que ayuden a comprender la construcción de "lo femenino" en el imaginario colectivo, a entender discursos, comprender violencias y develar sinrazones.

ESPAÇO: MEMÓRIA

Tempo, experiências e práticas

ESPACIO: MEMORIA

Tiempo, experiencias y prácticas

ENTRE OS OBJETOS E OS VISITANTES: CONVICÇÕES E CONTRADIÇÕES

Silvia Alderoqui

Estas reflexões nascem da necessidade de desenvolver e aprofundar a educação nos museus, campo que se transformou ao longo dos últimos 40 anos no contexto latino-americano. Compartilharei algumas ideias que têm como característica o fato de serem um breve percurso pela minha própria experiência.[1] Permito-me incluí-las, pois possibilitam compreender, em parte, algumas convicções e contradições da atividade educativa em museus.

• • •

Sair, conhecer, aprender. Os museus e os passeios pela cidade foram e são partes importantes da minha vida. Formei-me como professora em meados da década de 1970; antes, tinha estudado alguns anos de Arquitetura e logo continuei meus estudos de licenciatura em Ciências da Educação.

Faço parte de uma geração de profissionais formados nos tempos da ditadura militar, que pouco valorizava os processos educativos que transcorriam fora da escola formal. No entanto, como professora desfrutava organizando visitas a museus de história e de ciências, refletindo sobre a qualidade de experiências que ali aconteciam.

No final da década de 1970, os rostos visíveis, embora menos reconhecidos, do museu eram os *guias*. Os visitantes-alunos "recebiam" a informação ao longo de percursos pautados e não era permitido permanecer nas salas pesquisando, desenhando e tirando suas conclusões.

Apesar de todas essas limitações, intuía que os museus e os bairros da cidade pudessem desempenhar um papel mais preponderante na educação das crianças. À

1. Os títulos de cada seção correspondem, por sua vez, a publicações produzidas ao longo do meu desenvolvimento profissional.

época trabalhando numa escola como coordenadora e assessora pedagógica, uma das minhas metas – e obstinação – era conseguir que os alunos realizassem pelo menos duas visitas pela cidade e seus museus a cada ano escolar.

A partir de 1984, com o retorno à vida democrática, foi possível que estas ideias começassem a se concretizar.[2]

No final da década, participei da criação do primeiro museu "para tocar" do país, organizando e coordenando o departamento educativo. Nesta apaixonante tarefa, vivenciei um dos principais paradoxos dos museus que proclamam a atividade educativa como parte da sua missão, mas sem equipará-la ao trabalho dos curadores.

Nos anos 1990, integrei as equipes de capacitação docente e renovação dos conteúdos curriculares das ciências sociais em nível nacional e local. Como produto de certo "otimismo pedagógico", escrevemos livros para alunos e professores e procuramos que a educação patrimonial e os passeios educativos inundassem todos os níveis escolares.[3]

Museus e escolas: sócios para educar

Naqueles anos, comecei a ser solicitada para o assessoramento a diversos museus. Lá, constatei algumas vezes a persistência da desvalorização da atividade educativa e a sua redução ao âmbito estritamente escolar.

Junto com outros colegas, escrevemos uma publicação[4] que inaugurou, de algum modo, a reflexão local sobre o tema, provocando discussões com os responsáveis pelas visitas guiadas aos museus. Eram debatidas duas exigências opostas: em uma, a escola deveria se adequar às propostas do museu; na outra, os museus deveriam se adequar às necessidades da escola.

Este percurso biográfico me leva ao ponto central de uma das minhas convicções: as exigências acima mencionadas somente poderiam ser resolvidas com o trabalho colaborativo.

Na década de 2000, uma postura reflexiva dirigia nossos olhares em direção aos efeitos de exclusão a às relações de poder que existem em qualquer iniciativa no campo da cultura. A partir da coordenação do programa governamental *Buenos Aires na escola*, me foi confiada a organização de visitas a museus para todas as escolas da capital argentina (sendo ofertado, inclusive, transporte para as instituições que solicitassem). A escala era outra e tinha adquirido a dimensão urbana. Não se tratava mais de uma experiência isolada em uma escola, mas sim de conseguir que os museus fossem acessíveis para todo o sistema educativo. Uma das conquistas do programa foi envolver os responsáveis dos departamentos educativos na discussão

---

2. Alderoqui, Silvia. *Sair, conhecer, aprender. O uso do entorno urbano e seus museus*. Buenos Aires: Direção de Planejamento de Educação, MCBA, 1986.
3. Alderoqui, S.; Converti, R.; Kaufman, M.; Serulnicoff, A. *Buenos Aires se ensina*. Buenos Aires: MCBA, 1991.
4. Alderoqui, Silvia (compiladora e autora). *Museus e escolas, sócios para educar*. Buenos Aires: Editora Paidós, 1996.

com os seus pares de outros museus,[5] e conosco representantes das necessidades das escolas, debatendo acerca dos desafios logísticos e as modalidades de visitas: como garantir o "direito à cultura" para todos os alunos? O que significa trabalhar com grupos em que os museus não estão entre seus interesses? Como fazer com que os museus fossem vistos como espaços para todos?

Guardo uma lembrança maravilhosa dessa época de trabalho "ombro a ombro" com as equipes de educação dos museus. Com alguns deles, conseguimos implementar projetos de *aula-museu* formalizados em forma de "contratos entre partes" para a realização de visitas, em função de conteúdos e atividades definidos pelos educadores das escolas e os museus.

Por sua vez, dependendo da escala do museu e da concepção de gestão, a atividade educativa se expandia lentamente, às vezes como departamentos ou serviços com baixo orçamento, e com funcionários encarregados de múltiplas tarefas: organizar as visitas, guiá-las, elaborar material didático etc.

Muitos de meus desejos dos primeiros anos de trabalho foram dando frutos junto a novas questões.

Já no início do século XXI, o que antes era uma exceção se generalizou: os museus recebem cada vez mais grupos escolares, a educação patrimonial faz parte do currículo escolar e os passeios pela cidade aumentaram em quantidade e qualidade.[6] A mudança no padrão dos visitantes, considerados uma massa genérica e passiva, obrigou os educadores do museu a buscar estratégias dinâmicas e criativas para a diversidade de públicos, modificando a figura tradicional do guia de sala. Partindo de uma perspectiva centrada na importância do diálogo, surgiram novas denominações para a atenção ao público: mediação, animação, coordenação, orientação. Atualmente são oferecidos percursos abertos, propostas interativas em horários não convencionais, oficinas, exposições itinerantes etc.

Considero que o maior esforço em prol de uma aliança ainda mais frutífera e estendida deva ser realizado por todos os protagonistas da equação: os museus, no sentido de valorizar a tarefa realizada no sistema educativo, e as escolas, reconhecendo a qualidade e a particularidade do aprendizado nos museus.

Para isto, é necessário repensar o vínculo em duas dimensões. Por um lado, como um acordo entre profissionais que possibilite considerar o público escolar como uma comunidade participativa, visibilizando o papel dos professores e dos alunos em sua qualidade de visitante. Por outra parte, as visitas concebidas como experiências únicas em um âmbito inclusivo não "paternalista", o que supõe um trabalho de revisão constante das contradições expressas diante da chamada "desigualdade cultural".

---

5. O grupo de educadores de museus de arte continuou a se encontrar e foi o germe da REMCAA. http://rededucadoresmca.blogspot.com.ar/ Acesso em 23.02.2016.

6. Alderoqui, Silvia, *Passeios Urbanos. A arte de caminhar como prática pedagógica*, Buenos Aires: Editora Lugar, 2012.

Os visitantes como patrimônio

Em 2002 fui convocada para organizar e dirigir um museu sobre a história da educação argentina. Assim, foi criado o *Museu das Escolas*, que tem sido um lugar de onde se pode continuar refletindo sobre os museus e a educação. Como vimos até então, o imaginário da relação entre museus e educação está associado principalmente à atividade com as escolas. Mas meu ponto de vista agora estava do outro lado da equação, e este foi um novo limiar a atravessar.

Na experiência cotidiana do *Museu das Escolas*, a programação e a coordenação de atividades para crianças em idade escolar e o *design* de materiais são algumas de suas tarefas – talvez a mais conhecida, a de mais visibilidade e superfície, porém a educação inclui muitos outros aspectos. Desde a *política educativa* do museu, a educação possui uma tarefa provocadora e crítica que conecta a prática do museu à comunidade. Todos os visitantes são o centro das preocupações e propostas museográficas, educativas e comunicacionais, constituindo-se as suas vozes parte do patrimônio.[7]

A educação nos museus: dos objetos aos visitantes.

Avancemos para outro nível de complexidade, onde é cimentado o conceito de *curadoria educativa*. Refere-se aos efeitos da educação em museus, quando essa é considerada uma voz a mais nas equipes de desenvolvimento das exposições. Neste contexto, especialistas em educação, tais como curadores educativos, fornecem elementos, interesses e critérios sobre experiências, interpretação, aprendizado, imaginação e participação produzidos entre *os objetos e* os *visitantes.*[8]

A partir da concepção de "curadoria educativa" ou "curadoria dos visitantes", me fiz uma série de perguntas: quanto e como pensamos no público quando planejamos exposições? Que tipo de oportunidades eles têm para se relacionar com os conteúdos e objetos postos em cena? Que espaço ocupam as suas interpretações? Quantas situações convidam ao pensamento crítico, à emancipação e à emoção? Como se aproveita a imaginação em questões do aprendizado? Como se desdobram a exploração e a curiosidade? Como se inclui o corpo dos visitantes no espaço museográfico? Todos estes elementos são levados em consideração na concepção de cada um dos dispositivos participativos, protótipos e exposições.

Atualmente estamos pesquisando no museu a efetivação dos processos participativos com a comunidade. É um posicionamento que implica espaços de troca horizontal sobre a interpretação do tema da exposição, além da representação museográfica das vozes dos visitantes nas mostras.[9]

---

7. Alderoqui, Silvia (coordenação editorial). *Os visitantes como patrimônio. Museu das Escolas primeiros 10 anos*. Buenos Aires, 2012. http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/museudelasescuelas/publicaciones. Acesso em 23/02/2016.
8. Alderoqui, Silvia e Pedersoli Constanza, *Educação nos museus – dos objetos aos visitantes-*, Buenos Aires: Editora Paidós, 2011.
9. Alderoqui, Silvia e Linares, María Cristina et al. "Participação e representação dos visitantes no Museu das Escolas" em *ICOM Education*, N° 26, 2015, p. 155-180.

Curadoria em diálogo

No Museu das Escolas, chamamos *curadoria em diálogo* o trabalho de questionar e modificar os modos tradicionais de conceber e desenvolver as exposições, integrando e reconhecendo as práticas e conhecimentos dos campos curatorial–disciplinar e curatorial educativo. É uma prática educativa reflexiva e crítica que enfrenta ambiguidades e contradições, exigindo formatos colaborativos de múltiplas perspectivas.

Porém, isto que faz parte do nosso trabalho não é uma modalidade frequente na região. A curadoria educativa é o modo de atuação menos desenvolvido no âmbito da formação e ação dos educadores em museu, é a que gera mais resistências e na qual se disputam as questões de poder e autoridade.

É desejável que tais práticas sejam generalizadas.

Somente nos últimos anos é que alguns espaços de formação profissional da região levaram em conta a educação em museus. É necessário consolidá-los e articulá-los com propostas de pesquisa que debatam e reflitam sobre o campo da educação em museus na América Latina. Trata-se de um campo cada vez mais expandido, que deve recuperar a experiência acumulada sem deixar de se perguntar, provocar, experimentar, provar, duvidar, convencer, voltar a experimentar, contradizer, resistir, imaginar…

ENTRE LOS OBJETOS Y LOS VISITANTES: CONVICCIONES Y CONTRADICCIONES

Silvia Alderoqui

Estas reflexiones nacen de la necesidad de desarrollar y profundizar la educación en los museos, campo que se ha desplegado durante los últimos 40 años en el contexto latinoamericano. Compartiré algunas ideas que tienen por rasgo ser un breve recorrido por mi propia experiencia.[1] Me permito incluirlas porque posibilitan comprender en parte, algunas convicciones y contradicciones de la actividad educativa en los museos.

• • •

Salir, conocer, aprender. Los museos y los paseos por las ciudades fueron y son una parte importante de mi vida. Me recibí de maestra a mediados de la década de 1970, antes había estudiado un par de años de Arquitectura y luego continué mis estudios de licenciatura en Ciencias de la Educación.

Pertenezco a una generación profesional formada en los tiempos de la dictadura militar, con poca valoración acerca de los procesos educativos que transcurrían por fuera de la escuela formal. Sin embargo, como maestra, disfrutaba organizando visitas a los museos de historia y ciencias y reflexionaba acerca de la calidad de experiencias que allí sucedían.

A fines la década de 1970, la cara visible, aunque menos valorada del museo, eran los *guías*. Los visitantes-alumnos "recibían" la información a lo largo de recorridos pautados y no estaba permitido permanecer en las salas investigando, dibujando, sacando conclusiones.

A pesar de todas estas limitaciones yo intuía que los museos y los barrios de la ciudad podían tener un lugar más protagónico en la educación de los niños.

1. Los títulos de cada apartado corresponden a su vez a publicaciones producidas a lo largo de mi desarrollo profesional.

Por entonces trabajaba en una escuela como coordinadora y asesora pedagógica. Una de mis metas – y obstinaciones – era lograr los alumnos realizaran por lo menos dos visitas por la ciudad y sus museos en cada año escolar.

Desde 1984, con el retorno a la vida democrática, fue posible que estas ideas comenzaran a concretarse.[2]

Hacia fines de la década participé de la creación del primer museo "para tocar" del país organizando y coordinando el departamento educativo. Desde esta apasionante tarea vivencié una de las paradojas principales de los museos que proclaman la actividad educativa como parte de su misión, pero no la equiparan con el trabajo de los curadores.

En la década de 1990 integré los equipos de capacitación docente y renovación de los contenidos curriculares de las ciencias sociales a nivel nacional y local. Como producto de cierto *optimismo pedagógico*, escribimos libros para alumnos y docentes y procuramos que la educación patrimonial y los paseos pedagógicos inundaran todos los niveles de la escolaridad.[3]

Museos y escuelas: socios para educar

Por esos años comencé a ser convocada para el asesoramiento en diversos museos donde pude constatar una y otra vez la persistencia de la desvalorización de la actividad educativa y su reducción a lo estrictamente escolar.

En ese marco escribimos junto con otros colegas una publicación[4] que inauguró de alguna manera la reflexión local sobre esta temática, y provocó más de una discusión con los responsables de las visitas guiadas de los museos. Se debatía entre dos exigencias opuestas, según una, la escuela tenía que adecuarse a las propuestas del museo; según la otra, los museos tenían que adecuarse a las necesidades de la escuela.

Este recorrido biográfico me lleva al punto central de una de mis convicciones: las exigencias recién mencionadas solo podían dirimirse con el trabajo colaborativo.

En la década del 2000, una postura reflexiva dirigía nuestra mirada hacia los efectos de exclusión y las relaciones de poder que existen en cualquier emprendimiento en el campo de la cultura. Desde la coordinación de un programa gubernamental, *Buenos Aires en la escuela*, me confiaron la organización de visitas a museos para todas las escuelas de la ciudad de Buenos Aires, con asignación de transporte para las instituciones que así lo solicitaran. La escala era otra y había adquirido la dimensión urbana. Ya no se trataba de una experiencia aislada en una escuela sino de lograr que los museos fueran accesibles para todo el sistema educativo. Uno de los logros del programa fue vincular a los responsables de los departamentos

---

2. Alderoqui, Silvia, *Salir, conocer, aprender. El uso del entorno urbano y sus museos*, Buenos Aires: Dirección de Planeamiento Educación, MCBA, 1986.
3. Alderoqui, S.; Converti, R.; Kaufman, M.; Serulnicoff, A. *Buenos Aires se enseña*. Buenos Aires: MCBA, 1991.
4. Alderoqui, Silvia (compiladora y autora). *Museos y escuelas, socios para educar*, Buenos Aires: Editorial Paidós, 1996.

educativos para discutir con sus pares de otros museos[5] y con nosotros como representantes de las necesidades de las escuelas, acerca de los desafíos logísticos y las modalidades de visitas: ¿Cómo garantizar el "derecho a la cultura" para todos los alumnos? ¿Qué significa trabajar con grupos en los cuales los museos no están en sus intereses? ¿Cómo hacer que los museos fueran vistos como espacios para todos?

Guardo un maravilloso recuerdo de ese tiempo de trabajo "codo a codo" con los equipos de educación de los museos. Con algunos de ellos pudimos implementar proyectos de *aula-museo* formalizados en forma de "contratos entre partes" para la realización de visitas en función de contenidos y actividades definidos por los educadores de las escuelas y los museos.

A su vez, dependiendo de la escala del museo y la concepción de la dirección, la actividad educativa se expandía lentamente. A veces como departamentos o servicios con poco presupuesto y personal a cargo de múltiples tareas: organizar las visitas, guiarlas, elaborar material didáctico, etcétera.

Muchos de los deseos de mis primeros años de trabajo fueron dando frutos junto con nuevos interrogantes.

Llegados a comienzos del siglo XXI, lo que antes era una excepción se generalizó. Hoy en día los museos reciben cada vez más grupos escolares, la educación patrimonial es parte del currículo escolar y las salidas a la ciudad aumentaron en cantidad y calidad.[6] El cambio en el modelo de los visitantes considerados como una masa genérica y pasiva, obligó a los educadores del museo a buscar estrategias dinámicas y creativas para diversidad de públicos que modificaron la figura tradicional del guía de sala. Desde una perspectiva centrada en la importancia del diálogo surgieron nuevas denominaciones para la atención al público: mediación, animación, coordinación, orientación. Hoy se ofrecen recorridos abiertos, propuestas interactivas en horarios no convencionales, talleres, muestras itinerantes, etcétera.

Sin embargo, al interior de este escenario aún queda mucho por hacer y trabajar sobre las cuestiones de poder, reconocimientos y demandas mutuas entre los museos y las escuelas.

Considero que el mayor esfuerzo en pos de que la alianza sea todavía más fructífera y extendida, tiene que ser realizado por ambos protagonistas de la ecuación: los museos en el sentido de valorizar la tarea que se realiza en el sistema educativo y las escuelas en el sentido de reconocer la calidad y particularidad del aprendizaje en los museos. Para ello es necesario repensar el vínculo en dos dimensiones. Por un lado como un *acuerdo entre profesionales* que posibilite considerar al *público escolar como una comunidad participativa*, visibilizando el *rol de los maestros y los alumnos en su calidad de visitantes*. Por otra parte las visitas concebidas *como experiencias* únicas en un marco inclusivo no "paternalista" lo que supone un trabajo de revisión constante de las contradicciones que se expresan frente a la llamada "desigualdad cultural".

---

5. El grupo de los educadores de museos de arte continuó reuniéndose y fue el germen de REMCAA http://rededucadoresmca.blogspot.com.ar/ Acceso en 23.02.2016.

6. Alderoqui, Silvia, Paseos Urbanos. El arte de caminar como práctica pedagógica, Buenos Aires: Editorial Lugar, 2012.

Los visitantes como patrimonio

En el año 2002 fui convocada para organizar y dirigir un museo sobre la historia de la educación argentina. Así se creó el *Museo de las Escuelas*. Este ha sido, y sigue siendo, un espacio desde el cual pude seguir reflexionando acerca de los museos y la educación. Como vimos hasta ahora el imaginario de la relación museos y educación está asociado principalmente a la actividad con las escuelas. Pero mi punto de vista ahora estaba del otro lado de la ecuación. Y este fue un nuevo umbral a atravesar.

En la experiencia cotidiana del *Museo de las Escuelas*, la programación y la coordinación de actividades para niños en edad escolar y el diseño de materiales es una de sus tareas, tal vez la más conocida, la de más visibilidad y superficie, pero la educación incluye muchos más aspectos. Desde la *política educativa* del museo, la educación enmarca una tarea provocadora y crítica que conecta la práctica del museo con la comunidad. Todos los visitantes son el centro de las preocupaciones y propuestas museográficas, educativas y comunicacionales y sus voces constituyen parte del patrimonio.[7]

La educación en los museos: de los objetos a los visitantes.

Avancemos hacia otro nivel de complejidad donde se cimenta el concepto de *curaduría educativa* y se refiere a los efectos de la educación en museos cuando es considerada como una voz más en los equipos de desarrollo de las exposiciones. En este marco, los especialistas en educación, como curadores educativos, aportan elementos, intereses y criterios sobre las experiencias, interpretación, aprendizaje, imaginación y participación que se producen entre *los objetos y los visitantes.*[8]

Desde la concepción de la "curaduría educativa o curaduría de los visitantes" comencé a preguntarme cuánto y cómo pensamos en el público cuando diseñamos exposiciones, qué tipo de oportunidades tienen para relacionarse con los contenidos y objetos puestos en escena, qué espacio ocupan sus interpretaciones, cuántas situaciones invitan al pensamiento crítico, la emancipación y la emoción, cómo se aprovecha la imaginación en cuestiones del aprendizaje, cómo se despliega la exploración y la curiosidad, cómo se incluye el cuerpo de los visitantes en el espacio museográfico. Todos estos elementos son tenidos en cuenta cuando diseñamos cada uno de los dispositivos participativos, prototipos y exposiciones.

Actualmente en el museo, estamos investigando acerca de los procesos participativos con la comunidad. Es una postura que implica espacios de intercambio

---

7. Alderoqui, Silvia (coordinación editorial.) *Los visitantes como patrimonio. Museo de las Escuelas primeros 10 años*, Buenos Aires, 2012. http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/museudelasescuelas/publicaciones Acceso en 23.02.2016.
8. Alderoqui, Silvia y Pedersoli Constanza, *Educación en los museos – de los objetos a los visitantes* -, Buenos Aires: Editorial Paidós, 2011.

horizontales sobre la interpretación del tema de la exhibición y la representación museográfica de las voces de los visitantes en las muestras.[9]

Curadurías en conversación

En el Museo de las Escuelas, llamamos *curadurías en conversación*, al trabajo de cuestionar y modificar los modos tradicionales de concebir y desarrollar las exposiciones, integrando y reconociendo las prácticas y conocimientos de los campos curatorial-disciplinar y curatorial educativo. Es una práctica educativa reflexiva y crítica que se enfrenta a ambigüedades y contradicciones que exigen formatos colaborativos desde perspectivas múltiples.

Pero esto que forma parte de nuestro quehacer no es una modalidad frecuente en la región. La curaduría educativa es la forma de actuación menos desarrollada en el ámbito de formación y acción de los educadores de museo, la que genera más resistencias y en la que se disputan las cuestiones de poder y autoridad.

Es deseable que este tipo de prácticas se generalicen.

Recién en los últimos años algunos espacios de formación profesional de la región pusieron en valor la educación en museos. Es necesario consolidarlos y articularlos con propuestas de investigación que debatan y reflexionen sobre el campo de la educación en museos en América latina. Un campo cada vez más expandido que tiene que recuperar la experiencia acumulada sin dejar de preguntarse, provocar, experimentar, probar, dudar, convencer, volver a probar, contradecir, resistir, imaginar…

9. Alderoqui, Silvia y Linares, María Cristina et al. "Participación y representación de los visitantes en el Museo de las Escuelas" en *ICOM Education*, N° 26, 2015, p. 155-180.

NOSTALGIAS E SEDUÇÕES MUSEÍSTICAS NA BOLÍVIA: ESBOÇOS DE EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS EM MUSEUS, ENTRE HISTÓRIAS LOCAIS E CONTEÚDOS PLURAIS

Fátima Olivarez R.

Nossas referências institucionais iniciais

O início institucional da área cultural na Bolívia é evidenciado com a criação do Instituto Boliviano da Cultura (IBC). Desde março de 1975, é um marco estratégico para cultura – base das nossas identidades em nosso território. Embora o IBC institucionalize a gestão cultural, são os museus nacionais que se superam em trajetória e na contribuição dada ao país. Os primeiros documentos datam do século XIX, com destaque para as referências da inauguração do primeiro museu público boliviano em La Paz, no dia 13 de junho de 1846, ocupando originalmente o imóvel que hoje acolhe o Teatro Municipal; logo após, estabeleceu-se no Palácio Tiwanaku. Após muitos anos, no dia 31 de janeiro de 1960, foi reinaugurado como Museu Nacional de Arqueologia.

Algumas nostalgias culturais que deixaram rastros educativos

Em Santa Cruz, foi criada a primeira Casa da Cultura da Bolívia, no ano de 1968. Contando com "pessoas de cultura" e subsidiada pela prefeitura municipal, é considerada a primeira instituição cultural autônoma do país, com um novo modelo de gestão cultural a partir da supervisão de um Comité Impulsor. O projeto provavelmente fomentou a criação de centros culturais em outras cidades e departamentos do país, constituindo-se em centros de promoção e formação cultural.[1]

1. Dados da entrevista pessoal com Marcelo Araoz, no dia 8 de julho de 2015.

Em Cochabamba, no período em que as casas de cultura são concebidas é o Centro Cultural Simon I. Patiño (1968).[2] Contribuindo para processos de ensino formal e não-formal, promove a diversidade das expressões da nossa cultura, através de festivais de música e encontros de criação, apreciação e aprendizado. É a melhor referência de entidade museológica com vocação pedagógica, junto do Museu Arqueológico (1951) da Universidade Mayor de San Simón.

Dos museus municipais de La Paz dedicados à história, costumes e peculiaridades locais, tem destaque o *Programa O Museu e você*, do Museu do Ouro (1973), voltado ao público estudantil entre 7 e 14 anos (existente desde 1986). É possível combinar uma visita guiada ao museu e ter a oportunidade de uma viagem educativa ao Sítio Arqueológico Tiwanaku (para grupos de estudantes escolhidos), enriquecendo, deste modo, a aprendizagem. Enquanto isso, as oficinas de desenho e cerâmica, inspiradas no conteúdo arqueológico do museu, incentivam principalmente a participação de famílias.

O ônibus-museu também foi uma contribuição municipal, a partir da refuncionalização de dois ônibus como salas expositivas com suportes museográficos básicos. Transportavam para praças e bairros museografias itinerantes e material educativo – estendendo, em seguida, com base na programação –, as visitas a escolas distantes, de bairros periféricos. O programa permaneceu entre 1988 a 1991.[3]

Posteriormente, aquele primeiro museu público torna-se um marco em experiências educativas para o público com deficiência. No ano de 1995, é concebido o primeiro *Programa Educativo para Não Videntes,* com visitas guiadas, a técnica do "tocar" e uma oficina de cerâmica, alcançando seis versões em diferentes gestões.

No departamento de Oruro, como extraordinário exemplo é a Casa Arte Oficina Cardozo Velásquez, concebida com uma abordagem educativa inovadora – iniciou suas atividades em março de 1996, impulsionado por uma família de artistas. É um museu vivo e educativo a serviço, sobretudo, do público estudantil, que promove os programas educativos *Ruazinha da Pintura, Ruazinha da Modelagem*, *Ruazinha do Construtor* e a *Ruazinha de Fantoches,* tanto na capital orurenha quanto em seus arredores. Além disso, realiza viagens com finalidades educativas para locais distantes. O território comunitário é concebido como um espaço criativo e livre, conseguindo, em "comum-unidade" (com o apoio de amigos e voluntários) estar vigente até os dias de hoje.

O Museu Nacional de História Natural (1980) de La Paz é um espaço pedagógico importante desde a sua criação, instituindo programas com financiamento externo e parcerias estratégicas com museus de outros países. O *Programa Nossas florestas, nossa herança* e o *Programa O abraço*, – iniciado em 1997 e relacionado

2. A referência do ano para este e para os seguintes é a data de criação.
3. Dados cedidos pelo Sr. Gonzalo Iñiguez.

à conservação das culturas e dos recursos naturais de comunidades, se destacam entre muitos, graças às novas museografias implementadas e às experiências de vinculação com colegas especialistas de diferentes museus nos Estados Unidos.

O Museu Kusillo (1997), concebido e inaugurado pela Fundação Central Quipus, com financiamento internacional para a sua construção e museografia interativa, foi o museu pedagógico mais importante da Bolívia – dedicado à ciência e tecnologia para o público infantil e juvenil. Em sua infraestrutura, o Governo Autónomo Municipal de La Paz decide criar o Espaço Interativo Memória e Futuro Pipiripi, aberto em julho de 2011, com experiências educativas similares.

O primeiro programa educativo para surdos *Programa Educativo para Surdos-Mudos* foi do Museu Nacional de Arqueologia, no período de 2000 a 2002. Permitiu visitas guiadas em língua de sinais, com a participação de voluntários especializados, sendo amplamente valorizado pela comunidade.

Para as gestões de 2002 e 2003, os museus municipais promoveram o *Programa Brinquemos comendo doces*. Dispondo da participação de quatorze representações diplomáticas, que doaram brinquedos e doces tradicionais de seus países, transformaram as salas temporárias dos museus da rua Jaén em espaços interativos, com jogos infantis das diferentes nações. Da mesma forma, o *Programa Nós também vamos aos museus* permitiu visitas guiadas a estudantes de instituições educativas noturnas, no horário das 19h às 21h30.

O Museu Nacional de Arte de La Paz (1966) inicia, em maio de 2006, o programa educativo *O Museu onde você está,* com visitas às comunidades rurais para conseguir exibir reproduções de obras-primas e fotografias do Património Cultural Boliviano – valorizadas pelos professores diante da escassez de recursos didáticos nos destinos visitados. A formação e a capacitação oferecida aos guias locais voluntários complementam a missão educativa sustentada ao longo do tempo, chegando aos nove departamentos da Bolívia.

A contribuição dada pelo Museu Nacional de Etnografias e Folclore em La Paz é que, em outubro de 2011, institui pela primeira vez o cargo de "Pesquisador Pedagogo" – incluindo na sua equipe, assim, uma profissional em Ciências da Educação. A criação de oficinas artísticas em diferentes especialidades para a população entre 6 e 12 anos permaneceu até maio de 2013, possibilitando o "aprender fazendo". Atualmente é pensado um novo planejamento do cargo, que será chefiado pelo departamento de Pesquisa.[4] No caso da Regional Sucre do MUSEF, foi contratado um profissional de Educação, que planeja programas educativos em diferentes âmbitos criativos.

Em Potosí, território emblemático do Cerro Rico, a Casa Nacional da Moeda,[5] por sua vocação histórica, foi e é um dos centros culturais mais

4. Referências da Lic. Laura Salazar, Pesquisadora Pedagoga do MUSEF.
5. Foi criada como museu mediante Decreto Supremo no dia 5 de outubro de 1940.

importantes, cujo ponto forte é a visita guiada – que, pelo número de estudantes visitantes, excede a disponibilidade de funcionários. Em 2011 foi criado o programa *A Noite do Museu e seus Personagens*, caracterizado por recriar a vida e personalidade dos protagonistas da história de Potosí – ação a cargo dos funcionários do museu que produzem material gráfico e vestimentas de acordo com a época.

Já em Tarija o Museu Paleontológico Arqueológico[6] (1959) é um espaço educativo nacional e um centro de pesquisa internacional, cujas visitas guiadas revelam o conteúdo científico do seu patrimônio. Recebe de 37 mil a 40 mil visitantes por ano. São exibidas nas salas permanentes somente 700 das 5.000 peças armazenadas em seu acervo.[7] Seu conteúdo educativo e a importância histórica merecem maior infraestrutura.

A Casa da Liberdade em Sucre,[8] por conta do seu conteúdo museográfico histórico-educativo, criou o *Programa A Casa da Liberdade junto ao seu povo,* percorrendo capitais e populações rurais com projetos museográficos com base em reproduções relacionadas com patrimônios culturais e conteúdos históricos do nosso país. Complementam o trabalho pedagógico de museus em Sucre os museus universitários de História Natural (1991) e o de Anatomia Humana (1950), que possuem uma demanda de acadêmicospor suas visitas interpretativas.

Em Beni, o Museu Icticola e o Museu Botânico de Trindade, dependentes da Universidade Autônoma de Beni José Ballivián, são espaços pedagógicos que habilitam a visita guiada, personalizada ou em grupo, para interpretar o conteúdo, categorias e riquezas do patrimônio natural desse território. A Galeria de Arte "Juan Carlos Aguirre Muñoz" (2014), por sua vez, é o novo espaço de promoção e educação artística, que, através de exposições temporárias, revela conteúdos do desenvolvimento das artes no nosso país, demandado permanentemente por professores de diferentes unidades educativas.

Por fim, em Pando a Casa de Cultura promove a arte e o desenvolvimento local, além do Museu de História Natural Pedro Villalobos, que desde 2006 abre suas portas para a visita a um patrimônio de biodiversidade da flora e da fauna do departamento, oferecendo visitas guiadas familiares ou em grupo.

Conclusão

Todo museu e toda instituição cultural devem ser alimentados de processos de formação e sensibilização cultural, de modo que a relação MUSEU – COMUNIDADE exija conteúdos museográficos, como recursos pedagógicos, que satisfaçam necessidade e expectativas de fruição, apreciação e exercício em liberdade.

---

6. Inaugurado no dia 15 de abril de 1959, por iniciativa de Arturo Posnansky, é dependente da Universidade Juan Misael Saracho.
7. Referências da página web: http://www.turismo.tarija.gob.bo/turismo/atractivos-turisticos/74-museo-paleontologico-arqueologico.html, consultada no dia 21 de julho de 2015.
8. Ficou sob custódia do Banco Central da Bolívia no ano de 1974, para fazer parte da Fundação Cultural do Banco Central da Bolívia desde 1995.

A existência precoce dos museus nacionais bolivianos revela que é necessária a sustentabilidade dos programas educativos; que a Pedagogia Museológica não se reduza a uma visita guiada, que possivelmente não deixará rastros.

As nostalgias narradas deixaram marcas que ajudarão que o trabalho pedagógico nos museus bolivianos seja viável e tangível, fazendo de todo empreendimento educativo nestas instituições parte do desenvolvimento integral do ser humano.

NOSTALGIAS Y SEDUCCIONES MUSEÍSTICAS EN BOLIVIA: ESBOZOS DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN MUSEOS, ENTRE HISTORIAS LOCALES Y CONTENIDOS PLURALES

Fátima Olivarez R.

Nuestras referencias institucionales iniciales.

En Bolivia se evidencian los inicios institucionales en el ámbito cultural a partir de la creación del Instituto Boliviano de Cultura (I.B.C.), que desde marzo de 1975 se constituye en un referente de valor estratégico que se le da a la cultura, como fundamento de nuestras identidades en nuestro territorio.

Si bien el I.B.C. institucionaliza la gestión cultural, son los museos nacionales que superan en trayectoria y aporte a nuestro país. Los primeros documentos datan del siglo XIX, destacando referencias de la inauguración del Primer Museo Público boliviano en La Paz el día 13 de Junio de 1846, ocupando inicialmente el inmueble que acoge actualmente el Teatro Municipal, para luego establecerse en el Palacio Tiwanaku. Después de muchos años, el 31 de enero de 1960 se reinaugura como Museo Nacional de Arqueología.

Algunas nostalgias culturales, que dejaron huellas educativas.

En Santa Cruz se creó la primera Casa de la Cultura de Bolivia, en el año de 1968, con "gente de la cultura", subvencionada por la alcaldía municipal y considerada la primera institución cultural autónoma del país, con un nuevo modelo de gestión cultural a partir de la supervisión de un Comité Impulsor. Este proyecto probablemente dio paso a la creación de casas de la cultura en otras poblaciones y departamentos del país, constituyéndose en centros de promoción y formación cultural.[1]

1. Datos de la entrevista personal a Marcelo Araoz, el día 8 de julio de 2015.

En Cochabamba, en ese periodo en que se gestan las casas de la cultura, se creó el Centro Cultural Simón I. Patiño (1968),[2] aportando a procesos de enseñanza formal y no formal, además de promover la diversidad de las expresiones de nuestras culturas, a través de festivales de música y encuentros de creación, apreciación y aprendizaje. Es el mejor referente, acompañado del Museo Arqueológico (1951) dependiente de la Universidad Mayor de San Simón, como entidad museística con vocación pedagógica importante.

De los Museos Municipales de La Paz – dedicados a la historia, costumbres e idiosincrasia paceña –, destaca en su trayectoria el *Programa El Museo y tú* del Museo del Oro (1973), para público estudiantil de 7 a 14 años desde el año 1986. Combinaba una visita guiada en el museo y la oportunidad de un viaje educativo cultural al Sitio Arqueológico de Tiwanaku – para delegaciones de estudiantes elegidas –, enriqueciendo de esta manera su aprendizaje. Mientras que los talleres de dibujo y cerámica, inspirados en el contenido arqueológico del museo, fomentaban principalmente la participación de familias.

El Bus–Museo fue también un aporte municipal, a partir de la refuncionalización de dos buses como salas de exposición, con soportes museográficos básicos. Transportaban a plazas y barrios museografías itinerantes y material educativo, extendiendo luego – en base a programación – sus visitas a escuelas lejanas de barrios periféricos. El programa permaneció entre 1988 a 1991.[3]

Posteriormente, aquel primer museo público – hoy Museo Nacional de Arqueología –, se constituye en el primer hito en experiencias educativas para público con capacidades diferentes. El año de 1995 se gesta un primer *Programa Educativo para No Videntes*, con visitas guiadas, la técnica de "tocar" y un taller de cerámica, logrando seis versiones en gestiones distintas.

En el departamento de Oruro, como ejemplo extraordinario está la Casa Arte Taller "Cardozo Velásquez"concebida con un enfoque educativo innovador, que inició sus actividades en marzo de 1996 por el impulso de una familia de artistas. Es un museo vivo y educativo al servicio de público estudiantil principalmente, que promueve los programas educativos *Callecita de Pintura*, *Callecita de Modelado*, *Callecita del Constructor* y la *Callecita de Títeres*, tanto en la capital orureña y sus alrededores, además de lograr viajes a poblaciones lejanas con fines educativos. Conciben el territorio comunitario como un espacio creativo y libre, logrando en común-unidad – con el apoyo de amigos y voluntarios – estarvigentes hasta el día de hoy.

El Museo Nacional de Historia Natural (1980) de Paz, es un espacio pedagógico importante desde su creación, instituyendo programas con financiamiento externo y alianzas estratégicas con museos de otros países. El *Programa Nuestros bosques, nuestra herencia* y el *Programa El abrazo* – iniciado en 1997 y relacionado

2. La referencia de año para este y los siguientes es de creación.
3. Datos cedidos por el Sr. Gonzalo Iñiguez.

a la conservación de las culturas y recursos naturales de comunidades –, destacan entre muchos, por las nuevas museografías implementadas y experiencias de vinculación con pares expertos en diferentes museos en Estados Unidos.

El Museo Kusillo (1997) gestado e inaugurado por la Fundación Cultural Quipus con financiamiento internacional para su construcción y museografía interactiva, fue el museo pedagógico más importante de Bolivia dedicado a la ciencia y tecnología para público infantil y juvenil. En su infraestructura, el Gobierno Autónomo Municipal de La Paz decide crear el Espacio Interactivo Memoria y Futuro "Pipiripi", abierto desde julio de 2011, con experiencias educativas similares.

El primer *Programa Educativo para Sordomundos* fue del Museo Nacional de Arqueología, en el periodo 2000-2002, permitió visitas guiadas con lenguaje de señas, con la participación de personal voluntario experto, valorado ampliamente por la comunidad.

Para las gestiones 2002 y 2003, habiendo ejercido como autoridad de los Museos Municipales, el *Programa Juguemos comiendo dulces*, con la participación de catorce Representaciones Diplomáticas que donaron juegos y dulces tradicionales de sus países, convirtió las salas temporales de los museos de la calle Jaén en espacios interactivos, con juegos infantiles de otros países. De la misma manera el *Programa Nosotros también vamos a los museos*, permitió visitas guiadas para estudiantes de Instituciones Educativas Nocturnas, en el horario de 19 a 21:30.

El Museo Nacional de Arte de La Paz (1966), inicia en mayo de 2006 el *Programa Educativo El Museo donde tú estás*,con la visita a poblaciones rurales para lograr la exhibición de reprografías de obras maestras y fotografías del Patrimonio Cultural Boliviano, valorado por los profesores ante la escasez de recursos didácticos en los destinos visitados. La formación y capacitación a guías locales voluntarios, complementan la misión educativa, que es sostenible en el tiempo, llegando a los nueve departamentos de Bolivia.

El aporte del Museo Nacional de Etnografía y Folklore en La Paz, es que en octubre de 2011 instituye por primera vez el cargo de "Investigador Pedagogo", incluyendo en su personal a una profesional en Ciencias de la Educación. La creación de Talleres Artísticos en diferentes especialidades para población estudiantil entre 6 a 12 años, permanecieron hasta mayo de 2013, permitiendo el "aprender haciendo". En el presente se encara un nuevo planteamiento del cargo, bajo dependencia de la *Jefatura de Investigación*.[4] Para el caso de la Regional Sucre del MUSEF, se contrató a un profesional en Educación, que plantea programas educativos en diferentes ámbitos creativos.

En Potosí, territorio emblemático del Cerro Rico, la Casa Nacional de

4. Referencias de la Lic. Laura Salazar, Investigadora Pedagoga del MUSEF.

Moneda[5] por su vocación histórica, fue y es uno de los centros culturales más importantes, cuya fortaleza mayor es visita guiada, que por número de visitantes estudiantiles rebasa la disponibilidad de personal. Desde el año 2011 se ha creado el *Programa La Noche del Museo y sus Personajes*, caracterizado por la recreación de la vida y personalidad de protagonistas de la historia de Potosí, a cargo del personal del museo, mediante libretos y atuendos de la época.

En Tarija el Museo Nacional Paleontológico Arqueológico[6] (1959) hoy en día es un espacio educativo nacional y un centro de investigación internacional, cuyas visitas guiadas develan el contenido científico de su patrimonio. Recibe entre 37.000 a 40.000 visitantes al año, sin embargo se exhiben en salas permanentes solamente 700 piezas, de las 5.000 en depósito.[7] Su contenido educativo y la importancia histórica, merecen una mayor infraestructura.

La Casa de la Libertad en Sucre,[8] por su contenido museográfico histórico – educativo, creó el *Programa La Casa de la Libertad junto a su pueblo*, recorriendo ciudades capitales y poblaciones rurales con proyectos museográficos en base a reprografías relacionadas con patrimonios culturales y contenidos históricos de nuestro país. Complementan la labor pedagógica museística en Sucre los Museos Universitarios de Historia Natural (1991), y de Anatomía Humana (1950) que tiene una demanda de estudiantes universitarios, por sus visitas interpretativas.

En Beni el Museo Icticola y el Museo Botánico de Trinidad, dependientes de la Universidad Autónoma del Beni "José Ballivián", son espacios pedagógicos que habilitan la visita guiada personalizada o grupal, para interpretar el contenido, categorías y riqueza del patrimonio natural de ese territorio. En cambio, la Galería de Arte "Juan Carlos Aguirre Muñoz" (2014), es el nuevo espacio de promoción y educación artística, que a través de exposiciones temporales develan contenidos del desarrollo artístico en nuestro país como recurso educativo, demandado de forma permanente por maestros de diferentes unidades educativas.

Para el caso de Pando, la Casa de la Cultura promueve el arte y desarrollo local el Museo de Historia Natural "Pedro Villalobos", que desde el 2006 abre sus puertas con un patrimonio de la biodiversidad de la flora y fauna del departamento, ofreciendo visitas guiadas familiares o grupales.

A modo de conclusión.

Todo museo e institución cultural deben ser alimento de procesos de formación y sensibilización cultural, de modo que la relación MUSEO – COMUNIDAD, requiera contenidos museográficos como recursos pedagógicos, que satisfagan

5. Fue creada como museo mediante Decreto Supremo del 5 de octubre de 1940.
6. Inaugurado el 15 de abril de 1959, por iniciativa de Arturo Posnansky, es dependiente de la Universidad Juan Misael Saracho.
7. Referencias del sitio: http://www.turismo.tarija.gob.bo/turismo/atractivos-turisticos/74-museo-paleontologico-arqueologico.html, consultado el 21 de julio de 2015.
8. Pasó a custodia del Banco Central de Bolivia en el año 1974, para ser parte de la Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia desde 1995.

necesidades y expectativas de goce, disfrute y ejercicio en libertad.

La existencia temprana de los museos nacionales bolivianos, devela que es necesaria la sostenibilidad de los programas educativos, para que la Pedagogía Museística no sea solo una visita guiada, que tal vez no deja huella.

Las nostalgias narradas dejaron huella, para que la labor pedagógica en los museos bolivianos sea visible y tangible, de modo que todo emprendimiento educativo en estas instituciones sea parte del desarrollo integral de todo ser humano.

MEDITAÇÕES E CONEXÕES PLATÔNICAS: SONHOS DIURNOS E TERAPÊUTICAS AO RÉS DO CHÃO

Luiz Guilherme Vergara

O que significa expor?

> *Todo ato criativo é, em última instância, um ato utópico pois tenta fundar um novo lugar de enunciação e assim recuperar esperanças adormecidas em algum avesso esquecido. Que utopias poderiam recuperar este espírito contestador em nossos jovens abrindo assim condições de reinvenção de formas de vida nas cidades?*
> Edson Souza[1]

> *Cultura é regra, arte é exceção.*
> Jean-Luc Godard

Uma explicação necessária abre este artigo. O que escrevo é também uma inscrição no próprio processo das reconfigurações de práticas dos espaços e acontecimentos da arte, aqui tratadas como parte de um circuito público de instituições inauguradas no Rio de Janeiro a partir de 1996. Tanto como propositor quanto como pesquisador envolvido em ações – mediações –, esta narrativa e reflexões contam uma trajetória de territorializações experimentais de processos curatoriais-educativos por onde os fluxos e contrafluxos de experiências, ao rés do chão, vão se dando como conceituações de microrresistências de afetos na

1. Edson Souza. *I margens utópicas: Contrafluxos do futuro*. In. GOGAN, Jessica. VERGARA, Luiz Guilherme. REVISTA MESA nº 4. Think Piece. 2015. (Disponível em http://institutomesa.org/RevistaMesa_4/think-piece/).

interface entre arte e sociedade. Assim também, esta escrita não pretende ser universal ou historicista, mas, pelo contrário, assumidamente encarnada nas práticas experimentais de tecitura de temporalidades nucleares do corpo a corpo que habita os sonhos diurnos e potências frágeis das conversas no CAHO (1996-1998; 2003-2004); MAC de Niterói (1996-2008; 2013-); CCBB (1999-2004); 24ª Bienal de São Paulo (1998). Identificam-se como "acontecer solidário" as experiências compartilhadas entre artistas e educadores em ações ambientais, percursos relacionais dentro das instituições como heterotopias terapêuticas. Como dar densidade crítica a esses pensamentos – experiências de múltiplas vozes invisíveis dessas instituições?

Neste sentido, a participação na trajetória do MAC de Niterói desde a sua inauguração em 1996, primeiramente como responsável pela direção de arte-educação, até 2005, e, em seguida, assumindo a direção geral, territorializa essa escrita encarnada na experiência. Este é o período de inauguração de centros culturais e museus que, ao receberem novas formas arquitetônicas juntamente com as poéticas artísticas contemporâneas, foram provocados a revisarem sua dimensão ética, ainda pouco debatida, que invoca a instauração pública de territórios experimentais para múltiplos olhares em cada nova mostra. Ao longo das experiências e dos anos surgem perguntas que apontam para o deslocamento dos centros fixos e atemporais de narrativas hegemônicas para as múltiplas temporalidades que, em sua maioria, ficavam silenciadas nas práticas institucionais.

De quantas vozes e mentes são compostos os cuidados curatoriais e as práticas artísticas? Quais são as prioridades e razões que ativam as geografias de ações em respeito à natureza polissêmica deste espaço? Quantos pontos de vista são contemplados nas premissas e cuidados que regem as práticas políticas, estéticas e sociais deste espaço?

É possível propor subverter Goddard – quando a educação é proposta como experimental, ela também é exceção, rejeitando ser parte de uma regra imposta de massificação popular e banalização do acesso à arte. Ao mesmo tempo, a arte é igualmente uma forma expandida e genuína de uma educação crítica.

Sem dúvida, os anos 90, além de inaugurarem novos circuitos para essas perguntas e éticas do cuidado, territorializaram dilemas críticos entre exigências desafiantes de acesso às exposições da produção artística contemporânea a diferentes públicos, revelando a grande alienação social em relação à recente história heroica e marginal das vanguardas brasileiras. Ao mesmo tempo, recolocavam-se expostas para novos públicos e gerações em novos contextos institucionais e ideológicos as vanguardas dos anos 60 como legados históricos – esquecidos e silenciados na fragilidade de suas potências imateriais, antiestéticas e conceituais. Exatamente este confronto entre o estranhamento social e a constituição politicamente correta – uma nova geografia de ações –, desterritorializada e reterritorializante da arte, entrelaçava tentativas de esteticizações curatoriais sobre acervos e heranças das desdobras da antiarte existencial pós-Neoconcreto.

Os modos de institucionalização curatorial e museal também estavam expostos aos desafios de tornar público e "acessível" o que foi criado pela coragem de ser exceção no contrafluxo ou heterotopias de suas funções, hierarquias e modos de fazeres e poderes. Certamente há fissuras entre utopias – heterotopias dentro dos museus e centros culturais promoveram, e ainda promovem, os jogos críticos institucionais entre potências e fragilidades, regras e exceções do contemporâneo.

O que significa expor? Para quem? Para quê? Onde se expõe e se esconde o significado de uma obra de arte, antes ou depois da intenção do artista? Na teoria e na história que a apresenta, representa ou intermedia? No silêncio ou silenciado olhar de quem vê? Ou, ainda, no contexto arquitetônico, ambiental e social onde ela se realiza? As perguntas que acompanham essa potência frágil da arte no contemporâneo oscilam entre a crença exclusiva no sentido centrado na pureza esteticista e o fenômeno de seu acontecer público, territorializado e solidário.

A mediação não é um papel de alguém, ou do setor educativo, e sim da ecologia sistêmica de conectividades que envolve os atravessamentos públicos, modos de fazeres e saberes que produz e constitui a própria natureza e origem da arte.

O que também envolve políticas e terapêuticas institucionais, onde todos são agentes do compromisso com estas perguntas, envolvendo os cuidados com o fenômeno artístico no horizonte possível do acontecer solidário social da arte. A mediação, quando assumida como política pública institucional, integra as curadorias como corpo e cabeça coletiva de múltiplas vozes e temporalidades. Pode ser chamada também de "cuidadoria" e ouvidoria, que tece a cartografia das pulsações multissensoriais que formam o dia a dia de uma ética tripartida das instituições e instituintes do campo vital e simbólico da arte. Esta é também sua potência frágil, demiurgo, de cuidar do lugar da criação do sentido de público, do bem comum, sendo também parte de uma microgeografia de afetos e produção de subjetividades.

Arqueologia do moderno ao contemporâneo: eclosões do fenômeno artístico entre estados de infância e loucura

Conectores Platônicos
Conectividade: Demi – Urge
[Late Latin dēmiurgus, from Greek dēmiourgos, artisan : dēmios, public (from dēmos, people; see dā- in Indo-European roots) + ergos, worker (from ergon, work; see werg- in Indo-European roots).]
A passagem do moderno ao contemporâneo pode ser vista pela arqueologia destas micro-geografias terapêuticas da arte, como mediação entre o que a inaugura e o que se inventa pela sua própria exceção e regra – tais como os estados marginais de loucura e pré-disciplinados da infância. A experiência do artista Almir Mavignier, com apenas 21 anos, em 1946, no Centro Psiquiátrico

Nacional Pedro II de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro – juntamente com a psicóloga Nise da Silveira (que hoje dá nome à instituição de saúde – Instituto Municipal Nise da Silveira) –, se configura como um dos pontos de inflexões de uma cartografia ainda não esclarecida do papel em crise do artista, da arte, educação, saúde mental e suas instituições desde o modernismo ao contemporâneo. Tem-se como fenômeno artístico não a sua materialidade isolada em objetos estéticos, mas como emergência crescente de uma acontecer ético da mediação em diferentes níveis de complexidade da exteriorização do que ainda não é consciente. Daí se sobressai o próprio artista, como no caso de Mavignier, um demiurgo, funcionário do desconhecido – ou conector platônico.

Cabe resgatar Platão para o sentido de conectividade da criação, a partir de Edward Casey,[2] como constructo fenomenológico desta abordagem. O sentido de "demiurgo" como conector "platônico" entre o mundo das ideias e o das necessidades públicas será apresentado em relação à prática de uma estética existencial híbrida do artista, poeta, filósofo, mediador, educador, agente de terapêuticas experimentais sociais ou curador ativista. Usando a tradução do inglês para *Demi-Urge*, Casey propõe o ato criador encarnado na realidade como "conectividade entre o mundo da razão e o plano de forças caóticas". O ato de criação se dá justamente dentro e com o ambiente participativo das necessidades e movimentos desordenados, em ressonância com as condições e potencialidades da matéria *matrix* do lugar – útero. Mavignier estaria agindo com um conector platônico de estados caóticos de matéria psíquica e anímica dentro de uma instituição terapêutica de alto nível de abandono social. Retirando da invisibilidade nove entre 2.000 pacientes, também reflete a sua limitação como microgeografia de afetos diante da escala de degradação social – o que ainda está presente nos dias de hoje.

No entanto, a liberdade de expressão das crianças e loucos já vinha sendo estudada desde a primeira geração de modernistas dos anos 20, tais como o psicólogo Osório Cesar, que, em 1933, organiza com o artista Flávio de Carvalho o "Mês da Criança e dos Loucos" no Clube dos Artistas Modernos (CAM, em São Paulo). Nesta primeira onda do modernismo brasileiro, médicos, psiquiatras, intelectuais, educadores e artistas se reuniam pela conectividade da criação do fenômeno artístico para aprofundar a compreensão dos pontos comuns vislumbrados por profissionais de saúde e artistas entre as produções da infância e dos doentes mentais, como a pureza, a espontaneidade, a liberação da crítica, a expressão profunda e inconsciente.[3]

---

2. CASEY, Edward. The Fate of Place. A philosophical History. Los Angeles: University of California Press, 1998, p. 23.
3. AMIN, Raquel, Carneiro. *O "Mês das crianças e dos loucos": reconstituição da exposição paulista de 1933*. Campinas: Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da UNICAMP, 2009

Entre escola e floresta do avesso da razão – vacinas antropofágicas

O contemporâneo precisa resgatar o modernismo engajado na realidade por laboratórios experimentais de libertação de padrões colonizadores pedagógicos e estéticos. A *Escola Nova* no Brasil de Anísio Teixeira (e suas referências a John Dewey), que surge nos anos 30 em paralelo aos interesses de Carvalho e Cesar na arte dos loucos e crianças, é parte de um legado de intelectuais e artistas ativistas da educação, como Cecília Meireles, Lourenço Filho, Armanda Álvaro Alberto, entre outros. Desde a referência antropófaga de Oswald Andrade, "onde a alegria é a prova dos nove",[4] as pedagogias existenciais da libertação e autonomia de Paulo Freire e Rubem Alves também foram elaboradas pela fenomenologia do jogo, com a vida do saber e ser absorvida pela experiência dos movimentos da existência com o mundo.

No Rio de Janeiro, Augusto Rodrigues (Escolinha de Arte do Brasil, RJ, 1948) e Ivan Serpa (MAM Rio, 1949) fazem um paralelo a Almir Mavignier no atelier do Hospital Pedro II. As relações entre arte, liberdade e libertação pela aquisição de linguagem fazem parte da fenomenologia da experiência e consciência do que não é ainda consciente, desconhecido. O artista, mediador ou conector platônico está sempre vinculando, territorializando ao corpo a corpo a prática do espaço de criação ou ambiente ativo, como receptáculo participativo de novos protagonismos. Eis aí, também, os riscos e cuidados com a potência frágil que envolve a chamada para o experimental – herói e marginal das microgeografias revolucionárias de pulsações de afetos e desejos que coabitam a condição e crise das instituições – escola-floresta, hospitais e museus brasileiros.

Novas tendências ambientais

Em 1969, em sua passagem por Londres, Hélio Oiticica escreveu *Os sentidos apontam para uma nova transformação*,[5] na frustração de um contexto expositivo vivencial e na busca de formas completamente nova de comunicação. O exemplo do Zeitgeist, ou ressonâncias globais da geração de Oiticica, e a eclosão internacional da antiarte, juntamente com as práticas participativas dos anos 60, podem ser considerados ainda hoje referências e legados para as práticas de microrresistência e para as pedagogias existenciais ressurgentes nos últimos 15 anos. Porém, estas enfrentam o enfraquecimento das instituições públicas da arte, devido ao domínio desequilibrado da economia neoliberal globalizada da cultura. A potência frágil da mediação se realiza como e através de "demiurgos", conectores e mediadores politicamente engajados no acontecer solidário. Sendo artistas, curadores e educadores, esta nova geração é responsável pelas ressonâncias contemporâneas para o coletivo, quebra de hierarquias de utopias

4. Oswald de Andrade. *Poesia Pau-Brasil*. Correio da Manhã. 18 de março de 1924, p. 45.
5. Texto não traduzido para o português: Hélio Oiticica. *The sense pointing towards a new transformation*. Londres, 1969.

ao rés do chão para uma nova transformação das práticas institucionais e seus sentidos públicos.

Assim, é impossível isolar este texto da vitalidade do experimental nas instituições dos anos 60-70 como estruturas vivas. Ainda no MAM Rio, com os *happenings* participativos, os "Domingos de Criação", ou na época inaugural da Escola das Artes Visuais no Parque Lage, as instituições foram tomadas e ocupadas como receptáculos participativos das mudanças no sentido geopolítico de lugar da criação ou microgeografias experimentais dos movimentos de emancipação e práticas sociais, pedagógicas e politicas das vanguardas intelectuais e artísticas. Pelas dobraduras das décadas, de lá para cá o que coube na síntese modernista de Oswald de Andrade serve também para o mal-estar da contemporaneidade. A antropofagia cultural ainda nos une como diagnóstico para uma terapêutica urgente – institucional brasileira, em processo aberto pelas metáforas e paradoxos expressos na imagem simbólica de "floresta–escola".

Sonhos diurnos da Constituição de 1988: criação de lugares públicos para a arte e os lugares de criação do público com arte

> Art. 215. O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.
>
> Art. 216. Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:
> I - as formas de expressão;
> II - os modos de criar, fazer e viver;
> III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;
> IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;
> V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Os artigos 215 e 216 são duplamente inspirados na desmaterialização ou ampliação dos sentidos e natureza dos bens culturais entre material-imaterial. Ao mesmo tempo, o legado do multiculturalismo e da contracultura pós-anos 60, o reconhecimento do patrimônio intangível da diversidade cultural, as festas e modos de fazeres coletivos, poderiam se aproximar do complexo campo ampliado das práticas da arte contemporânea. Dois fluxos e/ou contrafluxos críticos se reconhecem: o patrimônio imaterial que se dirige ao festivo e coletivo-anônimo da arte popular; e a desmaterialização conceitual da arte contemporânea que

busca politicamente pela virada para o engajamento social. Essas tendências se cruzam, mas rejeitam habitar o mesmo regime de valores, modos e metas de ação.

Simultâneos à Constituição de 1988, chegavam ao país novos conceptualismos, portando crescentes ressonâncias da globalização e do multiculturalismo. O (pós)modernismo tardio colocava em questão – e em decretos constituintes – as distintas naturezas das geografias de ações culturais, envolvendo o entrelaçamento entre bem material, patrimônio público, as arquiteturas tombadas e os inventários de festas, tradições, das comunidades de saberes da arte popular, como um híbrido entre material e imaterial.

Em 1984, seguindo a lei que criou o Corredor Cultural do Centro Histórico do Rio de Janeiro, diversos prédios de valor arquitetônico e histórico foram transformados em equipamentos ou instituições culturais, como, por exemplo, o Paço Imperial (1985), o Centro Cultural Banco do Brasil (1989), a Casa França-Brasil (1990) e o Centro de Artes Hélio Oiticica (1996).

Porém, dentro desses novos cenários, estava implícita a evidente necessidade (e oportunidade) de reconfigurações de fazeres, poderes e saberes de "novas escolas para novas florestas" semióticas do sensível. A potência frágil da arte era colocada à prova mediante as demandas constitucionais, e dos mercados culturais sobre as instituições públicas. Havia um recomeço de vida cultural pública sob uma nova ordem – talvez esvaziada de densidade crítica ou ideológica, atropelada pela globalização neoliberal. O sentido de participação e a democratização do acesso aos bens culturais não eram mais uma luta da esquerda engajada, ficando, então, sujeito às ambivalências entre imposição e direitos humanos pelas escalas das demandas quantitativas de público, muitas vezes comprometedoras da ética dos cuidados com a singularidade do fenômeno artístico junto às práticas curatoriais, artísticas e pedagógicas. Assim, os centros culturais, museus e bienais são renomeados como equipamentos da sociedade-espetáculo, e não mais como Centros Populares de Cultura (CPC, 1960).

Uma outra escola-floresta pós-moderna ganha espaço, ao mesmo tempo que o campo experimental artístico e pedagógico não deixa de criar suas estratégias de resistência como microgeografias de afetos – ainda que potência frágil, que pendularmente oscila entre os diferentes poderes e as políticas da cultura. A cultura é, como Goddard afirma, "regra, a arte é exceção". Se a cultura demanda quantidade – a potência frágil da arte exige qualidade e liberdade –, o desafio, a partir da década de 1980, é de como tratar da exceção – liberdade da arte sem ser pelo viés da exclusão ou elitismo, mas qualificando os estados de exceção da arte pelo cuidado com a singularidade do fenômeno artístico material e imaterial –. Desacelerar quando a regra é mais rapidez.

Laboratórios Terapêuticos Institucionais – demiurgos e conectores platônicos em ação

Enquanto terapêuticas experimentais de liberdade, as questões de hierarquias curatoriais nas instituições de arte, principalmente nos museus fundados pelo modernismo, tiveram em diferentes momentos relações mais próximas ou mais distantes com seus profissionais de educação. Os curadores, com a formação em história da arte ou estética, seriam os condutores da ordem dos saberes, poderes e narrativas das obras nos espaços expositivos. Caberia, então, aos educadores e "monitores" cuidar de visitas guiadas pelos textos e valores da curadoria.

Em São Paulo, Ana Mãe Barbosa trouxe sua experiência acadêmica nos Estados Unidos, particularmente do pragmatismo de John Dewey,[6] "da arte como experiência" que conduziu as bases de educação de vários museus americanos (inclusive o MoMA de Nova York, com Victo D'Amico, desde 1930). Barbosa propôs uma experiência desafiante e, talvez, pioneira no Brasil, investindo na aproximação direta e complementar entre curadores e arte-educadores durante sua passagem pela direção do MAC USP, entre 1987-1993. Sua preocupação com as relações triangulares entre história da arte, fruição estética e o acesso aos meios de produção e expressão embasaram os seus laboratórios de pesquisas pedagógicas e curatoriais com o acervo e os espaços expositivos do MAC USP. Mesmo assim, ainda a qualidade é um desafio, ou exceção para a regra, e escalas de quantidades de público sobre a educação nos museus pós anos 80. Sem dúvida, tanto pelas Bienais de SP quanto pelo conjunto de museus e centros culturais, o peso das demandas pela acessibilidade às exposições em São Paulo formou várias gerações de artistas da educação – demiurgos –, trabalhadores da conectividade entre mundos da Razão Ideal e a Necessidade *matrix*, e matéria de criação de múltiplas temporalidades e vozes do silêncio.

Nas últimas décadas, observa-se como potências frágeis na realidade brasileira esta aproximação entre artistas, educadores e pesquisadores promovendo ações pedagógicas críticas em diferentes contextos e adversidades institucionais. Da adversidade como regra, alimentam-se os impulsos criadores dos agentes demi-urgos de uma escola pública de arte, ou escola de arte pública, com bases em microgeografias de afetos, de contrafluxos multissensoriais compartilhados.

As equipes curatoriais ampliam-se na medida de suas projeções conceituais, integradas às ações e irradiações artísticas, educativas e ambientais, formando estratégias constituintes (ou até anarquistas) de uma estrutura viva de escola-floresta. Talvez melhor considerá-las como laboratórios públicos de

---

6. Somente traduzido na íntegra para o português em 2010, esta obra de John Dewey teve sua primeira publicação em 1934. Ainda nos anos 60, Dewey é recuperado por uma geração de artistas engajados na contra-cultura, desmaterialização do objeto, educação e produção de sentido da experiência artística no mundo. Allan Kaprow é um destes artistas que atualiza o pensamento de John Dewey para a conceituação dos Happenings e Educação do Não-Artista. O pragmatismo de John Dewey coloca a experiência artística como potência ressignificadora do eu no mundo. Mary Jane Jacob tem sido uma das mais importantes curadoras voltadas a arte pública, educação e prática social também inspirada em John Dewey. Neste sentido, as curadorias e exposições pós anos 90 de que tratam esse texto faz referência a Dewey como perspectiva pragmática-teórica fundamental. DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

mediações-conectividades, com a exceção em regra na realidade social.

As bases que melhor sintetizam estes processos de criticalidade engajados são voltadas para a formação de circuito de contrafluxos de potências, na fragilidade e fissuras das conexões entre arte, subjetivação e sociedade. Pode-se, ainda, apontar a fenomenologia hermenêutica existencial como constructo de cuidado ético na escala da suspensão e desaceleração do tempo zero da criação coletiva (demiurgo), do lugar da arte como espaço político-pedagógico de ressonância de múltiplas vozes ou receptáculo participativo.

Felizmente esta dimensão ética de vontade construtiva ambiental vem se ampliando como microgeografia de resistências poéticas pelas curadorias ampliadas entre práticas artísticas, pedagógicas e agenciamentos sociais.

As mediações educativas também acolhem novas gerações de artistas e pesquisadores, que assumem as relações de corpo a corpo ou utopias ao rés do chão e saem da condição submissa de pedagogias informativas. A 24ª Bienal de São Paulo, com o investimento de Paulo Herkenhoff e Evelyn Iochpe e a mediação coordenada por Milene Chiovatto, reuniu uma legião de ativadores ou conectores platônicos, que hoje estão seguramente ativos no campo híbrido das interfaces entre arte e sociedade, curadoria, arte e educação. Os grandes espaços da Bienal eram transitados por grupos anônimos, confrarias de jovens, crianças, adultos – todos estrangeiros ao mundo da arte, formando acontecimentos solidários de leituras nômades de múltiplas vozes. Dentro da grande escala da Bienal, a potência frágil da autonomia poética e pedagógica era conduzida por jovens aprendizes de demiurgo, de formadores de escutas e acústicas territorializantes, de microfluxos de metáforas de mundos dentro de mundos, visualidade e intervisualidades.

Sem dúvida, cabe uma menção especial à singularidade local e global da Bienal do Mercosul, em especial a partir da virada pedagógica da 6ª (2007) à 9ª edição, com coordenações pedagógicas de Mônica Hoff, junto aos artistas Luiz Camnitzer, Marina de Caro e Pablo Helguera. De Porto Alegre para cá, surgem novas arquiteturas e práticas de aproximações transversais das curadorias e curadores, tendo o surgimento oficial do novo papel de curador pedagógico respondendo a essas novas tendências.

No Rio de Janeiro, dois novos casos e casas foram inauguradas em 2013. Coube a Eugenio Valdés a proposta artístico-pedagógico da Casa Daros (infelizmente a ser encerrada no final de 2015, depois de somente 2 anos de atuação), contando com a formação da equipe de artistas educadores coordenada pela Bia Jabor. O MAR é outra inauguração para a cidade do Rio de Janeiro ocorrida em 2013, tendo Paulo Herkenhoff, junto a Janaina Melo e Clarissa Diniz, como responsáveis pelo enlace entre curadoria, pesquisa e pedagogia. Porém, ambos os casos são cenários e, talvez, vítimas da instabilidade política, econômica e cultural que atinge a cidade do Rio de Janeiro, o Brasil e a economia global.

Ao mesmo tempo, fora dos contextos tradicionais de produção e consumo

cultural e artístico continuam a surgir exercícios experimentais em territórios comunitários, tal como o projeto *Travessias*, no Complexo de Favelas da Maré, no Rio de Janeiro. A iniciativa cruza a curadoria com a educação, coordenada por Luiza Mello e Janis Clémen, tendo sido implantada em colaboração com o Observatório de Favelas.

Isto só aponta, através de alguns exemplos inovadores (com certeza, poderiam ser citados muitos outros), a reconfiguração contínua de uma potência frágil do fenômeno artístico no mundo contemporâneo como estado suspenso de conectividade e mediação.

MEDITACIONES Y CONEXIONES PLATÓNICAS: SUEÑOS DIURNOS Y TERAPÉUTICOS AL RAS DEL SUELO

Luiz Guilherme Vergara

¿Qué significa exponer?

> *Todo acto creativo es, en última instancia, un acto utópico, pues intenta fundar un nuevo lugar de enunciación y así recuperar esperanzas adormecidas en algún revés olvidado ¿Qué utopías podrían recuperar a este espíritu contestador en nuestros jóvenes abriendo, así, condiciones de reinvención de formas de vida en las ciudades?*
> Edson Souza[1]

> *Cultura es la regla, arte es la excepción.*
> Jean-Luc Godard

Una Explicación Necesaria abre este artículo. Lo que escribo también es una inscripción en el propio proceso de re-configuraciones de prácticas de los espacios y eventos del arte, tratadas aquí como parte de un circuito público de instituciones inauguradas en Río de Janeiro a partir de 1996. Tanto como proponente y como investigador involucrado en acciones – mediaciones – esta narrativa y reflexiones cuentan una trayectoria de territorializaciones experimentales de procesos curatoriales–educativos, por donde los flujos y contraflujos de experiencias al ras del suelo van ocurriendo como conceptualizaciones de micro-resistencias de afectos en la interfaz

1. Edson Souza. *I margens utópicas: Contrafluxos do futuro*. In. GOGAN, Jessica. VERGARA, Luiz Guilherme. REVISTA MESA nº 4. Think Piece. 2015. (Disponible en http://institutomesa.org/RevistaMesa_4/think-piece/).

entre arte y sociedad. Así también, este escrito no pretende ser universal o historicista, sino que al contrario, está asumidamente encarnado en las prácticas experimentales de texturas de temporalidades nucleares del cuerpo a cuerpo que habita los sueños diurnos y potencias frágiles de las charlas en CAHO (1996-1998; 2003-2004), MAC de Niteroi (1996-2008, 2013-), CCBB (1999-2014), 24ª Bienal de San Pablo (1998). Se identifican como suceder solidario las experiencias compartidas entre artistas y educadores en acciones ambientales, caminos relacionales dentro de las instituciones como heterotopías terapéuticas. ¿Cómo darles densidad crítica a estos pensamientos – experiencia de múltiples voces invisibles de esas instituciones?

En ese sentido, la participación en la trayectoria del MAC de Niteroi desde su inauguración en 1996, primero como responsable por la dirección de arte y educación hasta el 2015, enseguida asumiendo la dirección general, territorializa este escrito encarnado en la experiencia. Este es el período de la inauguración de centros culturales y museos que, al recibir nuevas formas arquitectónicas junto con las poéticas artísticas contemporáneas, fueron provocados a que revisaran su dimensión ética, aún poco debatida, que invoca la instauración pública de territorios experimentales para miradas múltiples en cada nueva muestra. A lo largo de las experiencias y de los años surgen preguntas que apuntan hacia el desplazamiento de los centros fijos y atemporales de narrativas hegemónicas para múltiples temporalidades que, en su mayoría, eran silenciadas en las prácticas institucionales.

¿De cuántas voces y mentes están compuestos los cuidados curatoriales y las prácticas artísticas? ¿Cuáles son las prioridades y razones que activan la geografía de acciones de respeto a la naturaleza polisémica de este espacio? ¿Cuántos son los puntos de vista contemplados en las premisas y cuidados que gobiernan las prácticas políticas, estéticas y sociales de este espacio?

Es posible proponer subvertir a Goddard – cuando la educación es propuesta como experimental ella también es la excepción, rechazando ser parte de una regla impuesta de masificación popular y banalización del acceso al arte. Al mismo tiempo el arte es una forma expandida y genuina de educación crítica.

Sin duda, fueron los años 90, además de inaugurar nuevos circuitos para esas preguntas y éticas de cuidado, cuando se territorializaron dilemas críticos entre exigencias desafiantes de acceso a las exposiciones de producción artística contemporánea a públicos diferentes – revelando la gran alienación social en relación a la reciente historia heroica y marginal de las vanguardias brasileras.

Al mismo tiempo se reubicaban, expuestas para nuevos públicos y generaciones en nuevos contextos institucionales e ideológicos, las vanguardias de los años 60 como legados históricos – olvidados y silenciados en la fragilidad de sus potencias inmateriales, antiestéticas y conceptuales. Exactamente en esa confrontación entre el desconocimiento social y la constitución políticamente correcta – una nueva geografía de acciones – desterritorializada y reterritorializante del arte entretejía intentos de estetizaciones curatoriales sobre acervos y herencias de los desarrollos del antiarte existencial post-neoconcreto.

Las formas de institucionalización curatorial y museal también estaban expuestas a los desafíos de hacer público y "accesible" lo que fue creado por el coraje de ser excepción en la contracorriente o heterotopía de sus funciones, jerárquicas y formas de hacer y poderes. Por cierto las fisuras entre utopías – heterotopía dentro de los museos y centros culturales promovieron, y todavía promueven, los juegos críticos institucionales entre potencias y fragilidades – reglas y excepciones – de lo contemporáneo.

¿Qué significa exponer? ¿Para quién? ¿Para qué? ¿En dónde se expone y se esconde el significado de una obra de arte, antes o después de la intención del artista? ¿En la teoría e historia que la presenta, representa o intermedia? ¿En el silencio o en la mirada silenciada del que ve? ¿O, aún en el contexto arquitectónico, ambiental y social en donde ella se realiza? Las potencias que acompañan esa potencia frágil del arte en la contemporaneidad oscila entre la creencia exclusiva, en el sentido centrado en la pureza esteticista y el fenómeno de su suceder público, territorializado y solidario.

La mediación no es el papel de alguien, o sector educativo, si no de la ecología sistémica de conectividades que envuelve los atravesamientos públicos, formas de hacer y saberes que produce y constituye la propia naturaleza y origen del arte.

Lo que también envuelve políticas y terapéuticas institucionales, donde todos son agentes del compromiso con estas preguntas envolviendo los cuidados con el fenómeno artístico, horizonte posible del suceder solidario social del arte. La mediación, cuando se asume como política pública institucional, integra las curadurías como cuerpo y cabeza colectiva de múltiples voces y temporalidades. También podemos llamar de curaduría y defensoría que teje las cartografías de las pulsaciones multisensoriales que forman el día a día de una ética tripartita de las instituciones y sus integrantes del campo vital y simbólico del arte. Esta también es su potencia frágil – demiurgo – de cuidar del lugar de creación y sentido de público, del bien común, siendo también parte de unamicro-geografía de afectos y producción de subjetividades.

Arqueología de lo moderno a lo contemporáneo: brotes del fenómeno artístico entre estados de infancia y locura.

Conectores Platónicos
Conectividad: Demi - Urge
[Late Latin dēmiurgus, from Greek dēmiourgos, artisan : dēmios, public (from dēmos, people; see dā- in Indo-European roots) + ergos, worker (from ergon, work; see werg- in Indo-European roots).]

El pasaje de lo moderno a lo contemporáneo puede ser visto por la arquelogía de estas micro-geografías terapéuticas del arte como mediación entre lo que la inaugura y lo que se inventa por su propia excepción y regla, tal como los estados marginales de locura y pre-disciplinados de la infancia. La experiencia del artista

Almir Mavignier de apenas 23 años en el hospital San Pedro II, semiótica y geográficamente, en Engenho de Dentro en Río de Janeiro, junto con la psicóloga Nise da Silveira en 1946, se configura como uno de los puntos de inflexión de una cartografía aún no aclarada del papel en crisis del artista, del arte, educación, salud mental y sus instituciones desde el modernismo hasta lo contemporáneo. Se tiene como fenómeno artístico no su materialidad aislada en objetos estéticos, sino como la emergencia creciente de un suceder ético de la mediación en niveles diferentes de complejidad de la exteriorización de lo que todavía es consciente. Entonces el propio artista, como en el caso de Mavignier, un Demiurgo, funcionario de lo desconocido o conector platónico.

Cabe rescatar a Platón para el sentido de conectividad de la creación a partir de Edward Casey[2] como constructor fenomenológico de este enfoque. El sentido de DEMIURGO como conector "platónico" entre el mundo de las ideas y el de las necesidades públicas será presentado en relación a la práctica de una estética existencial híbrida del artista, poeta, filósofo – mediador – educador – agente de terapéuticas experimentales sociales o curador activista. Usando la traducción del inglés para Demiurge – Casey propone el acto creador encarnado en la realidad como conectividad entre el mundo de la razón y el plano de fuerzas caóticas. El acto de creación se da justamente dentro y con el receptáculo ambiental participativo de las necesidades y movimientos desordenados en resonancia con las condiciones y potencialidades de la materia matrix del lugar – útero. Mavignier estaría actuando como un conector platónico de estados caóticos de materia psíquica y anímica dentro de una institución terapéutica de alto nivel de abandono social. Retirando de la invisibilidad 9 de entre 2.000 pacientes, también refleja su limitación como micro-geografía de afectos frente a la escala de degradación social. Lo que aún está presente en los días de hoy.

Sin embargo, la libertad de expresión de los niños y de los locos ya venía siendo estudiada desde la primera generación de modernistas de los años 20, tales como el psicólogo Osório Cesar que en 1933 organiza con el artista Flávio de Carvalho o "Mês da Criança e dos Loucos" en el Club de los Artistas Modernos (CAM, en San Pablo). En esta primera onda de modernismo brasileño, psiquiatras, intelectuales, educadores y artistas se reunían por la conectividad de la creación del fenómeno artístico para profundizar la comprensión de los puntos comunes vislumbrados por profesionales de la salud y artistas entre las producciones de la infancia y de los enfermos mentales, como la pureza, la espontaneidad, la liberación de la crítica, la expresión profunda e inconsciente.[3]

---

2. CASEY, Edward. *The Fate of Place. A philosophical History*. Los Angeles: University of California Press, 1998. (p.23)
3. AMIN, Raquel, Carneiro. O "MÊS DAS CRIANÇAS E DOS LOUCOS": *reconstituição da exposição paulista de 1933*. Campinas: Programa de Postgrado en Artes del Instituto de Artes de la UNICAMP, 2009.

Entre la escuela y el bosque del revés de la razón – vacunas antropofágicas

Lo contemporáneo necesita rescatar el modernismo involucrado con la realidad por laboratorios experimentales de liberación de padrones colonizadores pedagógicos y estéticos. La Escuela Nueva en Brasil de Anísio Teixeira (y sus referencias a John Dewey), que surge en los años 30 en paralelo con los intereses de Carvalho y Cesar en el arte de los locos y los niños, es parte de un legado de intelectuales activistas y artistas de la educación como Cecilia Meireles, Lourenço Filho, Armanda Álvaro Alberto, entre otros. Desde la referencia antropofágica de Oswald de Andrade "donde la alegría es la prueba del nueve",[4] las pedagogías existenciales de la liberación y autonomía de Paulo Freire y Rubem Alves también se han elaborado por la fenomenología del juego con la vida del saber y ser por la experiencia de los movimientos de la existencia con el mundo.

En Río de Janeiro, Augusto Rodrigues (Escolinha de Arte do Brasil, RJ, 1948) e Ivan Serpa (MAM Río, 1949) hacen un paralelo con Almir Mavignier en el taller del Hospital Pedro II. Las relaciones entre el arte, la libertad y la liberación por la adquisición del lenguaje son parte de la fenomenología de la experiencia y el conocimiento de lo que todavía no es consciente – desconocido. El artista, mediador, o conector platónico está siempre vinculado, territorializando cuerpo a cuerpo la práctica del espacio de creación o ambiente activo, como receptáculo participativo de nuevos protagonismos. He aquí también los riesgos y los cuidados con la potencia frágil que implica la llamada a lo experimental – héroe y marginal de las microgeografías revolucionarias de pulsaciones de afectos y deseos que cohabitan la condición y crisis de las instituciones – escuela-bosque; hospitales y museos brasileños.

Nuevas Tendencias Ambientales

En 1969 en su visita a Londres Hélio Oiticica escribió "Los sentidos apuntan hacia una nueva transformación",[5] en la frustración de un contexto expositivo experiencial y en la búsqueda de formas totalmente nuevas de comunicación. El ejemplo del Zeitgeist, o resonancias globales de la generación de Oticica y el brote internacional del anti-arte junto con las prácticas participativas de los años 60 pueden ser considerados aún hoy como referencias y legados para las prácticas de microresitencia y pedagogías existenciales recurrentes en los últimos 15 años. Sin embargo, aquellas se enfrentan a un debilitamiento de las instituciones públicas del arte por el dominio desequilibrado de la economía neoliberal globalizada de la cultura. La potencia frágil de la mediación se lleva a cabo con y a través de "demiurgos", conectores y mediadores políticamente comprometidos con el suceder solidario. Siendo artistas, curadores y educadores, esta nueva generación

4. Oswald de Andrade. Poesia Pau-Brasil. *Correio da Manhã*. 18 de marzo de 1924. p.45.
5. Texto no traducido al español: Hélio Oiticica. *The sense pointing towards a new transformation*. Londres, 1969.

es responsable por las resonancias contemporáneas para lo colectivo, quiebre de jerarquías, de utopías al ras del suelo para una nueva transformación de las prácticas institucionales y sus sentidos políticos.

En esta dirección, es imposible aislar este texto de la vitalidad de lo experimental en las instituciones en los años 60-70 como estructuras vivas. Incluso en el MAM Río con los "happenings" participativos Domingos de Creación o en la época inaugural de la Escuela de Artes Visuales en el Parque Lage. Las instituciones en aquél momento fueron tomadas, y ocupadas, como receptáculos participativos de los cambios, en el sentido geopolítico de lugar de creación o microgeografías experimentales de los movimientos de emancipación y prácticas sociales, pedagógicas y políticas de las vanguardias intelectuales y artísticas. Por los dobleces de las décadas, desde entonces, lo que se ajusta en la síntesis modernista de Oswald de Andrade sirve también para el malestar de la contemporaneidad. La antropofagia cultural aún nos une como diagnóstico para una terapéutica urgente – institucional brasileña en proceso abierto por las metáforas y paradojas expresadas en la imagen simbólica del "bosque – escuela".

Sueños Diurnos de la Constitución de 1988: Creación de Lugares públicos para el arte y los Lugares de Creación del Público con Arte

> Art. 215. El Estado debe garantizar a todos el pleno ejercicio de los derechos culturales y el acceso a las fuentes de la cultura nacional y apoyará y fomentará la valoración y difusión de las expresiones culturales.
>
> Art. 216. Constituyen patrimonio cultural de Brasil los bienes de naturaleza material e inmaterial, considerados individualmente o en conjunto, portadores de referencia a la identidad, la acción y la memoria de los distintos grupos formadores de la sociedad brasileña, que incluyen:
> I - las formas de expresión;
> II - los modos de crear, hacer y vivir;
> III - las creaciones científicas, artísticas y tecnológicas;
> IV - las obras, objetos, documentos, edificaciones y demás espacios destinados a las manifestaciones artístico-culturales;
> V - los conjuntos urbanos y sitios de valor histórico, paisajístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico y científico.

Los artículos 215 y 216 se inspiran doblemente en la desmaterialización, o la expansión de los sentidos, y la naturaleza de los bienes culturales entre el material-inmaterial. Al mismo tiempo, el legado del multiculturalismo y contracultura post-60s, el reconocimiento del patrimonio inmaterial de la diversidad cultural, las fiestas y formas de realizaciones colectivas, podría acercarse al

complejo campo ampliado de la práctica del arte contemporáneo. Dos flujos y/o contra-flujo críticos se reconocen. El patrimonio intangible que se dirige al arte popular festivo y colectivo-anónimo y a la desmaterialización conceptual del arte contemporáneo que busca políticamente por aquel giro un compromiso con lo social. Esas tendencias se cruzan pero rechazan habitar el mismo sistema de valores, modos y metas de acción. Al mismo tiempo en la constitución del 88, llegaban al país nuevos conceptualismos junto a las crecientes resonancias de la globalización y el multiculturalismo, el (post)modernismo tardío poniendo en cuestión y en decretos constituyentes las distintas naturalezas de las geografías de las acciones culturales que implican el entrelazamiento entre bien material, patrimonio público, patrimonio arquitectónico histórico y los inventarios de fiestas, tradiciones, de las comunidades de conocimientos de arte popular como híbrido entre material e inmaterial.

En 1984, a raíz de la ley que creó el Corredor Cultural do Centro Histórico de Rio de Janeiro, una serie de edificios de valor arquitectónico e histórico fueron transformados en equipamientos o instituciones culturales como por ejemplo: Paço Imperial (1985), Centro Cultural Banco do Brasil (1989), Casa França-Brasil (1990), y el Centro de Artes Hélio Oiticica (1996).

Sin embargo, dentro de estos nuevos escenarios estaba implícita la evidente necesidad (y oportunidad) de re-configuración de quehaceres, poderes y saberes de 'nuevas escuelas para nuevos bosques' semióticas de lo sensible. La potencia frágil del arte fue puesta a prueba por las exigencias constitucionales y mercados culturales en las instituciones públicas. Hubo una reanudación de la vida cultural pública bajo un nuevo orden, quizás vaciado de densidad crítica o ideológica, atropellado por la globalización neo-liberal. El sentido de la participación y la democratización del acceso a los bienes culturales ya no era una lucha de la izquierda comprometida, siendo entonces sujeta a las ambivalencias entre la imposición y los derechos humanos por el ascenso de las demandas cuantitativas del público, a menudo comprometedoras de la ética del cuidado, con la singularidad del fenómeno artístico a lo largo de las prácticas curatoriales, artísticas y pedagógicas. Así, centros culturales, museos y bienales se denominan como equipamientos de la sociedad del espectáculo y no como Centros Populares de Cultura (CCP 1960).

Otra escuela-bosque postmoderna se lleva a cabo al mismo tiempo que el campo experimental artístico y pedagógico no deja de crear sus estrategias de resistencia como micro-geografías de afectos – aunque, potencia frágil que pendularmente oscila entre los distintos poderes y políticas de la cultura. Como Goddard afirma, "la cultura es regla, el arte es la excepción." Si la cultura demanda cantidad – la potencia frágil del arte exige calidad y libertad. El reto a partir de la década del 80 es cómo lidiar con la excepción-libertad del arte, no como exclusión o elitismo. Sino, que calificar los estados de excepción del arte por el cuidado con la singularidad del fenómeno artístico material e inmaterial. Desacelerar cuando la regla es más rapidez.

Laboratorios Terapéuticos Institucionales – demiurgos y conectores platónicos en acción

Así en cuanto terapéuticas experimentales de libertad, las cuestiones de jerarquías curatoriales en las instituciones de arte, principalmente en los museos fundados por el modernismo, tuvieron en distintos momentos relaciones más próximas o más distantes con los profesionales de la educación. Los curadores, con formación en historia del arte o estética serían los conductores del orden de los saberes, poderes y narrativas de las obras en los espacios expositivos. Cabría de ese modo a los educadores y "monitores" cuidar de las visitas guiadas por los textos y valores de la curaduría. En San Pablo Ana Mãe Barbosa trajo su experiencia de los EUA, principalmente del pragmatismo de John Dewey[6] "del arte como experiencia" que condujeron las bases de educación en muchos museos americanos, incluso el MoMA de NY con Victor D'Amico (desde 1930). Barbosa propone una experiencia desafiante y quizá pionera en Brasil, invirtiendo en una aproximación directa y complementaria entre los curadores y arte educadores, durante su paso por la dirección del MAC USP desde 1987 hasta 1993. Su preocupación por la relación triangular entre la historia del arte, el goce estético y el acceso a medios de producción y de expresión envasaron sus laboratorios de investigación pedagógica y curatoriales con el acervo y los espacios expositivos del MAC USP. Aún así, la calidad es un reto o excepción a las reglas y escalas de cantidades de públicos sobre la educación en los museos – post años 80. Sin lugar a dudas, tanto por las Bienales de SP como por el conjunto de museos y centros culturales, el peso de las demandas por la accesibilidad a las exposiciones en San Pablo formó varias generaciones de artistas de la educación – demiurgos – trabajadores de la conectividad entre mundos de la Razón Ideal y la Necesidad matrix y materia de creación de múltiples temporalidades y voces del silencio.

En las últimas décadas, se observa como potencias frágiles en la realidad brasileña esta aproximación entre artistas, educadores e investigadores promoviendo acciones pedagógicas críticas en distintos contextos y adversidades institucionales. De la adversidad como regla, se alimentan los impulsos creadores de los agentes demiurgos de una escuela pública de arte, o escuela de arte pública, con bases en microgeografías de afectos, de contraflujos multisensoriales compartidos.

Los equipos curatoriales se amplían en la medida de sus proyecciones conceptuales integradas a las acciones e irradiaciones artísticas, educativas y ambientales que forman estrategias constituyentes o incluso anarquistas de una estructura viva de la escuela-bosque. Tal vez, mejor considerarlas como laboratorios públicos de

---

6. Solamente traducido el la integra para el portugués en 2010, esa obra de John Dewey tuvo su primera publicación en 1934. Aún en los años 1960, Dewey ha sido recuperado por una generación de artistas involucrados con la contra-cultura, desmaterialización del objeto, educación y producción de sentido de la experiencia artística en el mundo. Allan Kaprow es uno de esos artistas que atualiza el pensamiento de Dewey para la conceptualización de los Happenings y Educación del No-Artista. El pragmatismo de Dewey aplica la experiencia artística como potencia de ressignificación del Yo en el mundo. Mary Jane Jacob ha sido una de las más importantes curadoras interesadas en el arte público, educación y practica social también inspirada en John Dewey. Así, las curadurías y las exposiciones después de los años 1990 que son abordadas en ese texto hacen referencia a Dewey como una perspectiva pragmático-teorica central. DEWEY, John. *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

mediaciones-conectividades con la excepción en regla en la realidad social. Las bases que mejor sintetizan estos procesos de criticidad comprometidos están dirigidos a la formación del circuito contraflujo de potencias en la fragilidad y fisura de las conexiones entre el arte, la subjetividad y la sociedad. Todavía se puede señalar la fenomenología hermenéutica existencial como constructora de cuidado ético en la escala de la suspensión y desaceleración del tiempo cero de la creación colectiva (demiurgo) del lugar del arte como espacio político-pedagógica de resonancia de múltiples voces o receptáculo participativo.

Afortunadamente, esta dimensión ética de voluntad ambiental constructiva se ha ampliado como micro-geografía de resistencias poéticas por las curadurías ampliada entre las prácticas artísticas, pedagógicas y diligencias sociales.

Las mediaciones educativas acogen también nuevas generaciones de artistas e investigadores que asumen las relaciones cuerpo a cuerpo o utopías al ras del suelo y salen de la condición sumisa de pedagogías informativas. La 24ª Bienal de San Pablo con la inversión de Paulo Herkenhoff y Evelyn Iochpe. La mediación coordinada por Milene Chiovatto reunió una legión de activadores o conectores platónicos que hoy están sin dudas activos en el campo híbrido de las interfaces entre arte y sociedad, curaduría, arte y educación. Los grandes espacios de la Bienal eran transitados por grupos anónimos, cofradías de jóvenes, niños, adultos – todos extranjeros al mundo del arte, formando acontecimientos solidarios de lecturas nómadas de múltiples voces. Dentro de la gran escala de la Bienal, la potencia frágil de autonomía poética y pedagógica fue dirigida por jóvenes aprendices demiurgos, de formadores de escuelas y acústicas territorializantes de microflujos de metáforas de mundos dentro de mundos visuales e intervisualidades.

Sin lugar a dudas, cabe una mención especial a la singularidad local y global de la Bienal del MERCOSUR, sobre todo desde el cambio pedagógico a partir de la 6ª (2007), a la 9ª edición con la coordinación pedagógica de Mônica Hoff junto a los artistas Luiz Camnitzer, Marina de Caro y Pablo Helguera. Desde lo sucedido en Porto Alegre, surgen nuevas arquitecturas y prácticas de aproximaciones transversales de las curadurías y curadores, haciendo parte el surgimiento oficial del nuevo papel del curador pedagógico respondiendo a estas nuevas tendencias. En Río de Janeiro, dos nuevos casos y casas fueron inaugurados en 2013. Le tocó a Eugenio Valdés la propuesta artístico-pedagógica de la Casa Daros (infelizmente cerrada a fines de 2015 después de solamente 2 años de actuación), contando con la formación del equipo de artistas educadores coordinado por Bia Jabor. El Museo MAR es otra inauguración para la ciudad de Río de Janeiro en 2013, teniendo a Paulo Herkenhoff junto a Janaina Melo y Clarissa Diniz como responsables por el enlace entre curaduría, investigación y pedagogía. Sin embargo, ambos casos son los escenarios y tal vez las víctimas de la inestabilidad política, económica y cultural que llega a la ciudad de Río de Janeiro, Brasil y la economía global.

A la vez, fuera de los contextos tradicionales de producción y consumo cultural y artístico, continúan surgiendo ejercicios experimentales en territorio comunitarios

tales como el proyecto Travesías en la *favela de Maré* en Río de Janeiro cruzando la curaduría con la educación coordinado por Luiza Mello y Janis Clémen, también inaugurado en colaboración con el Observatorio de favelas. Aquello señala apenas algunos ejemplos innovadores y seguramente podría citar muchos otros, la re-configuración continua de una potencia frágil del fenómeno artístico en el mundo contemporáneo como estado suspendido de conectividad y mediación.

CONFLITOS E APRENDIZADOS NO CAMPO DA ARTE E DA EDUCAÇÃO

Stela Barbieri

Ao ser convidada a escrever para esta publicação, por ocasião da 10ª Bienal do Mercosul, fui levada a refletir sobre a trajetória e as possibilidades deste campo híbrido de arte e educação.

A hibridez é fundamental. Não estamos tratando da educação nem da arte, mas do lugar onde elas se encontram, se esbarram, se enamoram, se atritam e, juntas, constroem novos sentidos e percepções.

Em três Bienais de São Paulo e duas grandes mostras especiais da Fundação Bienal de São Paulo, onde fui curadora do educativo, pude compartilhar o trabalho com equipes de até 600 pessoas. Somam-se a isso o trabalho em muitas outras exposições e um trabalho de longa trajetória no Instituto Tomie Ohtake, onde fui diretora por 12 anos. A educação infantil, o ensino de pós-graduação, as jornadas de experimentação e a pesquisa em arte me fizeram perceber as dissonâncias entre os campos da arte e educação como força motriz para um vasto processo de percepção, vivência e criação. Percebo, ainda, a relação deste campo híbrido com os espaços expositivos e escolares.

A partir destes pontos, três caminhos de reflexão me parecem importantes neste momento em que a Bienal do Mercosul está em sua décima edição e se volta para a América Latina, sua vocação histórica:

- o lugar e o tempo do Brasil nas exposições de arte;
- o espaço como elemento fundamental da experiência de arte e educação;
- a multiplicidade de convívios que o assunto envolve.

A começar pelo Brasil. Mesmo que com dados não totalmente aferidos, há um aumento visível do número de exposições, museus e visitantes na última década

no país. Em uma pesquisa em 837 museus, o Ibram contabilizou 24.853.648 de visitantes em 2014. Nas Bienais de São Paulo, novos públicos se aproximaram a cada ano, muitos deles em sua primeira visita a uma mostra de arte contemporânea.

Lidar com diferentes percepções e interpretações, bem como com os ruídos que a visita, o espaço e a arte provocam, é um dos campos da ação educativa. Para visitantes frequentes ou não, e, principalmente, para grupos escolares, estudantes e educadores, este encontro de interpretações pode ser mobilizador, servindo para experimentar pensamentos e percepções inexplorados nas relações intrínsecas da arte e da vida contemporâneas.

Espaços de arte onde muitas pessoas transitam são territórios para diversas interpretações singulares, que geralmente acabam gerando caminhos paralelos de movimentos do pensamento que nem sempre trazem encontro entre as pessoas, mas que, muitas vezes, provocam conflitos. Nestes espaços de arte, os diferentes personagens colocam suas visões como bandeira para exercer seu poder: os seguranças, os produtores, os artistas, os educadores, os curadores e assim por diante.

A ruptura deste sistema pode ter muitos caminhos, porém um deles é o confronto e o diálogo – brechas que se abrem no convívio para a transformação. Fica cada vez mais claro que é possível e necessário enfrentarmos juntos os conflitos e discordâncias para chegarmos a caminhos compartilhados.

O que foi ficando claro ao longo do percurso, e das trocas nos lugares de arte e educação, é que há uma corresponsabilidade entre todos os envolvidos nos processos de uma exposição: diretores, curadores, produtores, educadores e, inclusive, os públicos. Entender o processo de corresponsabilização não é se ausentar de um posicionamento e compromisso com o papel assumido, e sim concretizar um percurso aberto para compartilhar as várias etapas e processos de todo o trabalho.

Acredito numa mudança de paradigma destes profissionais que fazem uma exposição em que, inicialmente, acreditavam que estavam trabalhando *para* os públicos e que, com o tempo, foi se tornando urgente trabalhar *com* os públicos.

Acreditar na potência de cada participante nos liberta do peso assistencialista que herdamos da origem de nosso país, e que concentrava a decisão de todas as ações nas mãos de um pequeno número de pessoas. Assim, pudemos romper com uma visão de educação tradicional que ainda restava em nós. Em certa medida, nos demos conta da responsabilidade compartilhada que existe em fazer uma ação educativa em um espaço expositivo.

Estar em relação e criar caminhos para o que está vibrando neste contexto de singularidades faz com que interpretações das obras, acontecimentos e contextos sejam revisados. Hoje vejo que escutar não é dialogar. Dialogar significa abrir espaço dentro de si para ouvir o outro e poder pensar e agir de outro modo estando neste embate, sendo afetado pelo que se percebe.

O diálogo de visões tão diferentes só acontece se criamos espaço para o confronto, se conseguimos olhar largo, com foco, amplamente e, juntos, iniciamos mudanças. O diálogo não se faz num espaço neutro: ele ocorre em cada um de nós

e em nossos curtos circuitos nômades, ou seja, somos questionados pela realidade em todos os lugares por onde andamos.

Somos corresponsáveis pelos acontecimentos nos espaços onde as relações se realizam. Como propositores e corpos que são afetados, nos enamoramos e vivemos atritos, no campo híbrido da arte e educação. Vivemos no espaço de uma exposição – a curadoria, a produção, o artista –, e também com as obras há uma multiplicidade de convívios, valores e interesses. Multiplicidades que demandam criar novos caminhos e processos cheios de bifurcações, retornos, curvas que se dão nesta catalisação de invenções chamada "exposição".

CONFLICTOS Y APRENDIZAJES EN EL CAMPO DEL ARTE Y DE LA EDUCACIÓN

Stela Barbieri

Al ser invitada a escribir para esta publicación, en ocasión de la 10ª Bienal del Mercosur, fuí llevada a reflexionar sobre la trayectoria y las posibilidades de este campo híbrido del arte y la educación.

La hibridez es fundamental. No estamos tratando de la educación ni del arte, sino del lugar en donde ellas se encuentran, se tropiezan, se enamoran, se desgastan y juntas, construyen nuevos sentidos y percepciones.

En tres Bienales de São Paulo y dos grandes muestras especiales de la Fundación Bienal de São Paulo, en donde fuí curadora del educativo, pude compartir el trabajo con equipos de hasta 600 personas. Se suma a eso, muchas otras exposiciones y un trabajo de larga trayectoria en el Instituto Tomie Ohtake, en donde fuí directora por 12 años. En la Educación Infantil y en la enseñanza de postgrado, jornadas de experimentación e investigación en arte, me hicieron percibir las disonancias entre los campos del arte y la educación como fuerzas motoras para un amplio proceso de percepción, vivencia y creación. Percibo aún la relación de este campo híbrido con los espacios expositivos y escolares.

A partir de estos puntos, tres caminos de reflexión me parecen importantes en este momento en que la Bienal del Mercosur está en su décima edición y dirige hacia América Latina, su vocación histórica:

- el lugar y el tiempo de Brasil en las exposiciones de arte;
- el espacio como elemento fundamental de la experiencia de arte y la educación;
- la multiplicidad de convivencias que el asunto implica.

Empezando por Brasil, aunque con datos no totalmente medidos, hay un aumento visible del número de exposiciones, museos y visitantes en ellos en la última década en el país. En una investigación en 837 museos, el Ibram contabilizó

24.853.648 de visitantes durante el año 2014. En las Bienales de São Paulo, nuevos públicos se aproximaron cada año, muchos de ellos en su primera visita a una muestra de arte contemporáneo.

Lidiar con diferentes percepciones e interpretaciones, bien como con ruidos que la visita, el espacio y el arte provocan es uno de los campos de la acción educativa. Para visitantes frecuentes, o no, y principalmente para grupos escolares, estudiantes y educadores, este encuentro de interpretaciones puede ser movilizador para experimentar pensamientos y percepciones inexplorados en las relaciones intrínsecas del arte y de la vida contemporáneas.

Espacios de arte en donde muchas personas transitan, son territorios para diversas interpretaciones singulares, que generalmente terminan generando caminos paralelos de movimientos del pensamiento que no siempre llevan al encuentro entre las personas, si no que muchas veces generan conflicto. En esos espacios de arte, los diferentes personajes colocan sus visiones como banderas para ejercer su poder: los guardias de seguridad, los artistas, los educadores, los curadores y así en más.

La ruptura de este sistema puede tener muchos caminos, pero uno de ellos es la confrontación y el diálogo, grietas que se abren en la convivencia para la transformación. Queda cada vez más claro que es posible y necesario enfrentar juntos los conflictos y desacuerdos para llegar a caminos compartidos.

Lo que fue quedando claro a lo largo del recorrido y de los intercambios en los lugares de arte y educación, es que hay una corresponsabilidad entre todos los involucrados en los procesos de una exposición: directores, curadores, productores, educadores, incluso de los públicos.

Entender el proceso de corresponsabilidad no es ausentarse de un posicionamiento y compromiso con el papel asumido, si no materializar un recorrido abierto para compartir las varias etapas y procesos de todo el trabajo.

Creo en un cambio de paradigma de estos profesionales que hacen una exposición en que, inicialmente, creían que estaban trabajando *para* los públicos y que con el tiempo fue volviéndose urgente trabajar *con* los públicos.

Creer en la potencia de cada participante nos libera del peso asistencialista que heredamos del origen de nuestro país y que concentraba la decisión de todas las acciones en las manos de un pequeño número de personas. Así, pudimos romper con una visión de educación tradicional que todavía nos restaba.

En cierta medida, nos dimos cuenta de la responsabilidad compartida que existe en hacer una acción educativa en un espacio expositivo.

Estar en relación y crear caminos para lo que está vibrando en este contexto de singularidades, hace con que interpretaciones de las obras, acontecimientos y contextos sean revisados. Hoy veo que escuchar no es dialogar.

Dialogar significa abrir espacio adentro de si para oír al otro logrando pensar y actuar de otro modo estando en este enfrentamiento, siendo afectado por lo que se percibe.

El dialogo de visiones tan diferentes sólo ocurre si creamos espacio para la

confrontación, si conseguimos una mirada más amplia con foco, ampliamente y juntos iniciamos cambios. El dialogo no se hace en un espacio neutral, él ocurre en cada uno de nosotros y en nuestros cortos circuitos nómades, o sea somos cuestionados por la realidad en todos los lugares por donde andamos.

Somos corresponsables por los acontecimientos en los espacios en donde las relaciones ocurren. Como proponentes y cuerpos que son afectados, nos enamoramos y vivimos conflictos en el campo híbrido del arte y de la educación. Vivimos en el espacio de una exposición – la curaduría, la producción, el artista – y también con las obras hay una multiplicidad de convivencias, valores e intereses. Multiplicidades que demandan crear nuevos caminos y procesos llenos de bifurcaciones, retornos, curvas que se dan en esta catalización de intervenciones llamada exposición.

EPIFANIAS DO JOGO E DO OLHAR

Daniel Castro Benítez

Prelúdio

Há momentos na vida em que se tornam necessários olhares retrospectivos de nossas ações, a fim de identificar instantes que marcaram nossas respectivas vocações e apontaram o caminho de nossas motivações. Devido ao fato de ter sido recentemente nomeado como diretor do Museu Nacional da Colômbia, a entidade museológica mais antiga do nosso país, aproveito este espaço para relatar três momentos da construção que denomino como "pedagogia sensível" – momentos dos quais fiz parte e, espero, que continuem apontando o caminho dos novos desafios.

Vejo esses momentos também como uma espécie de epifanias, manifestações espirituais imediatas, imagens radiantes; fragmentárias, porém, por sua impossibilidade de abranger uma grande história.

Epifania do jogo e da comunicação

Gloria Bejarano é um nome significativo para muitas pessoas que na Colômbia e em outros países da América Central têm trabalhado em assuntos relacionados à pedagogia. Com suas propostas de valorização do lúdico e da criatividade como elemento motriz para uma revitalização da formação integral do ser humano, ela marcou toda uma geração de educadores.

As metodologias do *Taller Integral de Expresión Creadora* (TIEC) [oficina integral de expressão criadora], que Gloria concebeu, propunham atividades que nos proporcionavam usufruir do jogo criativo, a partir de uma primeira etapa de reconhecimento e exploração do potencial individual. Esta fase se apoiava sempre no trabalho de grupo para, em seguida, passar a uma série de trocas e transações, ocorrendo, finalmente, um grande ato de criação coletiva, em que cada parte reconhecia tanto a sua contribuição individual quanto a sua dimensão coletiva, de forma harmoniosa e estruturada.

Isto é conseguido pela forma como ela havia analisado as maneiras que uma

criança usa o jogo não como uma ferramenta, e sim como um fim em si mesmo. Essa criatividade é a manifestação das suas impressões, dos seus desejos e sentimentos. De acordo com Gloria, no jogo a criança vive realmente o que imagina, sem se preocupar com a distinção entre o concreto-imediato-real e o concreto-imediato-fantástico. Por exemplo: a criança acredita ser um piloto de avião dentro de uma caixa de papelão, ou cozinha com pedrinhas, embora ela bem saiba que é uma criança dentro de uma caixa e o que tem ali são pequenas pedras. Assim, a imaginação se torna ação e a vivência, motivo de comunicação. É uma atividade que lhe dá confiança e segurança, apresentando-lhe uma proposta de ação clara e concreta com motivações próprias, surgidas das suas experiências da vida cotidiana.

Diante dessa clara metodologia de valorização do individual, e das ações comunicativas para produzir um grande gesto coletivo, Gloria nos abriu um mundo de possibilidades, onde o disciplinar diluía suas fronteiras, e a aprendizagem se tornava um cenário de integralidade, trocas e criatividade.

Em seu atual projeto da "Casa Oficina", na Cidade de Panamá, Gloria continua convencida de que as formas da verdadeira educação para a nossa América Latina consistem numa valorização da integralidade do ser humano a partir da sua raiz comum que é a criatividade. Desse modo, tenta conjurar os riscos de que a educação formal termine por eliminar a criatividade das suas práticas em prol de uma formação mecanicista.

Epifanias do olhar e da palavra

Antes de haver encontrado, a transumante Gloria Bejarano já havia iniciado outro processo de epifania com a expressão artística, com o jogo do olhar em um lugar que marcou igualmente momentos de transformação no modo em que a educação artística era percebida no nosso país.

O Museu de Arte Moderna de Bogotá, uma instituição com mais de 50 anos de atividade, foi o espaço que deu lugar a uma revolução na maneira de aproximação da arte aos públicos, revolução que em si mesma esteve regida por um processo educativo cuja medula era a própria pedagogia.

Esse processo foi iniciado por Marta Traba, escritora e crítica de arte nascida na Argentina que se nacionalizou colombiana antes da sua trágica morte em 1983. Ela é quem fundou a instituição em 1963; além do seu trabalho como gestora cultural, centrou suas atividades no ensino.

Traba acompanhou na sua práxis uma série de artistas da Colômbia, que apontaram o caminho de incursão à contemporaneidade. O fato lhe rendeu muitas críticas dos setores mais tradicionais da sociedade colombiana, circunstância que não diminuiu seu entusiasmo e valentia em defesa de novas linguagens expressivas nas artes, mas também de formas inovadoras de transmissão e ensino da história da arte e da importância da educação em espaços museológicos.

Marta dizia que os museus estão no início do prazer: não só pelo que pode ser visto

neles, mas sim pelo que se respira e se descansa. Com essa ideia, colocava o MAM de Bogotá como um exemplo da definição. Em primeiro lugar, conseguira a construção de uma sede própria para oferecer ao público esse vasto espaço de felicidade e repouso. Porém, apontava também que, consciente da existência de uma escassa ou nula educação visual do público terceiro-mundista, esse museu havia encontrado formas para ativar o interesse potencial do público mencionado nas manifestações expostas. E por isso citava a oficina de criatividade infantil, a formação de guias, os cursos de capacitação e a sala de projetos (para incentivar o trabalho de pessoas novas), além da cinemateca – parte fundamental de todo o museu de arte moderna. O MAM, para ela, devia construir uma verdadeira política de educação visual do século XX.

As ações, insistia a escritora, serviam para conseguir que o público não entrasse e saísse do museu exercitando um "olhar distraído" (como chamava Pierre Francastel), mas sim para que pudesse permanecer nele, salvo de uma cidade ameaçadora.

A atividade inspirada por ela possibilitou que um grupo de estudantes de arte e áreas afins, sob a supervisão e orientação de Beatriz González (que, no momento, era a diretora do departamento de Educação, e que foi igualmente sua discípula nos cursos de História da Arte na Universidade de los Andes), permitiu-se reconfigurar as razões de ser educativas de um museu e seu verdadeiro impacto, longe dos modelos de ensino de memorização e hierarquia com as quais se tendem a identificar esses espaços. Foi nesse lugar onde foram produzidas uma série de outras epifanias que uma espécie de pedagogia do olhar e das perguntas foi ativada. Pedagogia que reconhece que ver, na maioria das vezes, vem antes de falar, e onde o olhar estabelece seu lugar no entorno. E que, embora nós expliquemos o mundo com palavras, estas não podem desfazer o fato de que estamos rodeados de universo.

E, do mesmo modo que podemos observar, devemos ter consciência de que também somos observados. O olho do outro combina seu olhar com o nosso para tornar mais crível nossa relação com o mundo visível. Esta natureza recíproca da visão é ainda mais fundamental que o diálogo falado.

Tudo isso para que a arte deixe de ser percebida somente como uma sucessão cronológica de obstáculos ou realizações "de alta qualidade estética" praticados por indivíduos ou grupos. Em vez disso, ser entendida como uma manifestação endógena do ser humano ligada às suas motivações, a seu diálogo com o entorno e onde não prima apenas a beleza, mas também uma necessidade expressiva de inconformismo, considerando que todo ser humano nasce em qualquer cultura.

Epifanias pedagógicas em espaços museológicos

Tal como as propostas apresentadas por Gloria Bejarano, o rigor intelectual e a sensibilidade que Beatriz González compartilhou com os professores guias em seu projeto pedagógico do Museu de Arte Moderna marcaram um caminho no qual foi necessário reconhecer que um espaço museológico e um produto artístico deveriam ser abordados de maneiras radicalmente diferentes às que eram tradicionalmente

utilizadas na transmissão e processos pedagógicos de educação no olhar e sensibilidade.

Mesmo que atualmente isso já seja profundamente assimilado em um grande número de instituições artísticas do nosso país, do nosso continente e do mundo, muitas ainda se encontram imersas em práticas que buscam apenas reiterar os velhos discursos que os grupos de poder instalaram nas mesmas – não é demais relembrar que essa transformação continua sendo urgente e necessária.

Portanto, repito incansavelmente: a missão educativa nos museus, e não somente os de arte, deve alcançar uma nova e importante dimensão porque, antes de tudo, deve permear outras instâncias internas da instituição museológica. Em seguida, deve se comprometer a reconhecer o diálogo e a interação – nem sempre relacionada a avanços tecnológicos – com estratégias reais e efetivas de participação ligadas a um determinado grupo humano, ou a exclusivos contextos institucionais. A educação, assim, é vista como um processo educativo de longo prazo, diretamente relacionada à curiosidade natural que todos possuímos acerca da nossa vida e entornos, que torna possível o assombro e a surpresa. Torna possível, ainda, tudo que envolve processos de apropriação e releitura do artístico, em particular, e do patrimonial em geral – elementos contidos em muitas instituições e espaços expositivos.

Por tudo isso, insisto que a função básica de comunicar é vital, já que implica ser entendida fora do reavaliado esquema unidirecional de emissor-receptor – esquema no qual, durante muito tempo, o museu foi visto como o "agente ativo" ou emissor de informação, e o visitante como um "agente passivo", fora dos processos de criação, reflexão, interpretação e questionamento de ideias e conceitos apresentados nos espaços de exposição.

Sob esse novo paradigma, o visitante e a instituição museológica devem se ver à luz de um processo de redes homogêneas, sem hierarquias nem escalas de valor, e sim a partir de cada experiência de vida e de cada história particular. O conceito que norteia é o de "nodos", no qual cada um dos agentes participantes recebe e emite simultaneamente conhecimento e experiências desde e para todas as direções.

Considero igualmente que isso é possível se, integrado a esse exercício de comunicação, ocorrer um reconhecimento dos processos transdisciplinares, que tornam possíveis ricas e variadas trocas de experiência e conhecimento.

Transdisciplinaridade, tal como a define Ubiratán D'Ambrosio, não deve ser vista como uma nova filosofia, nem como uma nova metafísica e, menos ainda, como "ciência de ciências" – ou ainda, como seita religiosa. Seu significado está numa postura de reconhecimento "onde não existem espaços e tempos de culturas privilegiadas que permitem jugar ou hierarquizar – o *mais* correto ou o *mais* verdadeiro –, mas sim um espaço de convivência com a realidade e os entornos que nos rodeiam"[1]. Transdisciplinaridade é uma atitude aberta de respeito mútuo e de humildade frente a mitos, religiões, sistemas de conhecimento,

---

1. UBIRATÁN D' AMBROSIO. *Transdisciplinaridade*. Editora Palas Athenea. São Paulo, 1997.

relegando qualquer tipo de arrogância ou prepotência no saber e no sentir. Transdisciplinaridade, também, deve ser percebida como transculturalidade; em síntese, como uma ética da diversidade.

É assim que a Colômbia se lança em um novo entorno de reconhecimento dos outros, de diversidade cultural, de espaços de convivência, diálogo e comunicação, da educação entendida como um processo permanente, pessoal, cultural e social, que se fundamenta em um conceito integral de pessoa humana – conceito e ideias. Muitas dessas ideias ficaram consignadas numa carta política que o país reescreve desde 1991 – e que tem nos obrigado a sacudir velhos esquemas antiquados para entender que nunca um país será unitário por completo, muito menos terá uma identidade homogênea e parelha; pelo contrário, terá múltiplas identidades e, com elas, outro tanto de necessidades de entender e experimentar o nosso entorno.

Conclusão

Finalmente essas epifanias têm buscado permitir que novas gerações tenham suas próprias revelações. Ademais, que as instituições que constroem oportunidades para essas trocas também busquem modos renovados de identificar uma série de imagens radiantes, que sejam o lampejo do que se gera entre as obras expostas, assim como as questões que elas nos suscitam. Não dá para perder de vista um aspecto fundamental que o filósofo espanhol D'Ambrosio salientou: ensinar o nosso semelhante, e aprender com ele, é mais importante para o estabelecimento da nossa humanidade do que qualquer dos conhecimentos concretos que assim se perpetuam ou transmitem (entre eles, a arte). Das coisas, afirma, "podemos aprender efeitos ou modos de funcionamento, mas do comércio intersubjetivo com os semelhantes aprendemos *significados*. (...) E por significado não tem que se entender uma qualidade misteriosa das coisas em si mesmas, mas sim a forma mental que nós humanos damos para nos relacionarmos uns com os outros por meio delas".[2]

A nossa tarefa, portanto, é tentar provocar epifanias e revelações de gozo frente a uma obra artística, a um espaço patrimonial ou a uma peça de museu aparentemente detida no tempo e, por isso, distanciada dos sentidos e evocações que alguém deseje lhe outorgar – alguém a quem devemos acompanhar de forma cuidadosa, seja uma criança ou um adulto –, com a possibilidade que damos para poder questioná-la com desejo e curiosidade e, assim, reafirmar sua própria existência individual e coletiva.

2. Idem.

EPIFANÍAS DEL JUEGO Y LA MIRADA

Daniel Castro Benítez

Preludio

Hay momentos de la vida en los que se hace necesario realizar miradas retrospectivas de nuestras acciones, para identificar instantes que han marcado nuestras respectivas vocaciones y nos han señalado la ruta de nuestras motivaciones. Debido a que he sido recientemente nombrado como director del Museo Nacional de Colombia, la entidad museística más antigua de nuestro país, aprovecho este espacio para relatar tres momentos de construcción de la que denomino como una pedagogía sensible, momentos de los que hice parte y que espero sigan señalando la ruta de los nuevos retos.

Esos momentos vistos además como una suerte de epifanías, de manifestaciones espirituales inmediatas, de imágenes radiantes, pero sin embargo fragmentarias, por su imposibilidad de abarcar una gran historia.

Epifanía del juego y la comunicacion

Gloria Bejarano, es un nombre significativo para muchas de las personas que en Colombia y en otros países de Centroamérica hemos trabajado en los temas de la pedagogía y ella marcó a una generación de educadores con sus propuestas de valoración de lo lúdico y de la creatividad como elemento motriz para una revitalización de la formación integral del ser humano.

Las metodologías del Taller Integral de Expresión Vreadora (TIEC) que Gloria concibió proponía actividades que nos disponían a disfrutar del juego creativo, a partir de un primer paso de reconocimiento y exploración del potencial individual, que se apoyaba siempre en el trabajo de grupo, para pasar luego a una serie de intercambios y transacciones, para que finalmente se produjera un gran acto de creación colectiva, donde cada parte reconocía tanto su aporte individual como su dimensión comunicativa, de manera armónica y estructurada.

Todo ello se lograba a partir de la manera como ella había analizado las formas

en que un niño usa el juego no como una herramienta, sino como un fin en sí mismo, pues esa actividad es la manifestación de sus impresiones, de sus deseos y de sus sentimientos. Según Gloria, en el juego el niño vive realmente lo que imagina sin preocuparse por distinguir entre lo concreto-inmediato-real, y lo concreto-mediato-fantástico. Por ejemplo: el niño se cree piloto de un avión en una caja de cartón, o cocina con piedrecitas; aunque el bien sabe que es un niño en una caja y que lo que tiene allí son guijarros. Es así como la imaginación se convierte en acción, la vivencia en motivo de comunicación. Es una actividad que le brinda confianza y seguridad, e cuanto le presenta una propuesta de acción clara y concreta con motivaciones propias, surgida de sus experiencias de la vida diaria.

A partir de esa clara metodología de valoración de lo individual, y de los actos comunicativos para producir un gran gesto colectivo, Gloria nos abrió un mundo de posibilidades donde lo disciplinar diluía sus fronteras y el aprendizaje se volvía un escenario de integralidad, intercambios y creatividad.

En su actual proyecto de la "Casa Taller" en Ciudad de Panamá, Gloria sigue convencida que las formas de verdadera educación para nuestra América Latina consisten en una valoración de la integralidad del ser humano a partir de su raíz común que es la creatividad, y de esa manera intenta conjurar los riesgos de que la educación formal termine por eliminar a la creatividad de sus prácticas en pos de una formación mecanicista y signada por el trabajo.

Epifanías de la mirada y la palabra.

Antes de haberme topado con la trashumante Gloria Bejarano ya se había iniciado otro proceso de epifanía con la expresión artística y con el juego de la mirada en un lugar que igualmente marcó momentos de transformación en la manera en que la educación artística era percibida en nuestro país.

El Museo de Arte Moderno de Bogotá, una institución con más 50 años de actividad fue lugar que dio lugar a una revolución en cuanto a las maneras de aproximación del arte a los públicos, revolución que en si misma estuvo regida por un proceso educativo cuya médula era la pedagogía misma.

Dicho proceso fue iniciado por Marta Traba, la escritora y crítica de arte nacida en Argentina y que se nacionalizó colombiana antes de su trágica muerte en 1983, quien fundó esta institución en 1963, pero además de su labor como gestora cultural, centró su actividad en la docencia.

Traba acompañó en su quehacer a un sinnúmero de artistas colombianos que señalaron el camino de incursión a la contemporaneidad, hecho que la valió muchas críticas de los sectores más tradicionales de la sociedad colombiana, circunstancia que no medró su entusiasmo y valentía en la defensa de nuevos lenguajes expresivos en las artes, pero además en innovadoras formas de transmisión y enseñanza de la historia del arte, así como de la importancia dela educación en los espacios museísticos.

Decía Marta que los museos están en el principio del placer, no solo por lo que puede verse en ellos, sino por lo que se respira y se descansa. Y con esa idea ponía al MAM de Bogotá como un ejemplo de esa definición. Primero que todo, porque había logrado en su momento la construcción de una sede propia para ofrecer al público ese vasto espacio de felicidad y reposo. Pero también señalaba que al mismo tiempo y conscientes de que una escasa o nula educación visual del público tercermundista, ese museo había encontrado formas para activar el interés potencial de dicho público en las manifestaciones expuestas. Y por eso citaba el taller de creatividad infantil; la formación de guías, los cursos de capacitación y la sala de proyectos, para alentar el trabajo de gente nueva; además de la cinemateca, parte fundamental de todo museo de arte moderno que para ella debía construir una verdadera política de educación visual del siglo XX.

Todo ello, insistía la escritora, para lograr que el público no entrara y saliera del museo, ejercitando lo que Pierre Francastel llamaba la mirada distraída, sino para que pudiera permanecer en él, a salvo de una ciudad amenazadora.

Esta actividad inspirada por ella, logró que un grupo de estudiantes de arte y áreas afines bajo la tutela y guía de Beatriz González, quien en ese entonces se desempeñaba como directora del departamento de Educación (y que fue igualmente su discípula en los cursos de historia del Arte en la Universidad de los Andes), se nos permitiera reconfigurar la razón de ser educativa de un museo y su verdadero impacto, lejos de los modelos de enseñanza memorística y jerárquica con los que se tiende a identificar comúnmente a estos espacios. Fue en ese lugar donde gran produjeron una serie de otras epifanías en las que se activó una especie de pedagogía de la mirada y de la pregunta. Pedagogía que reconoce que ver, la mayoría de las veces viene antes que hablar. Y donde la mirada establece su lugar en el entorno. Y que aunque nosotros expliquemos el mundo con palabras, éstas no pueden deshacer el hecho de que estamos rodeados de universo.

Y de la misma manera que nosotros podemos observar, debemos ser conscientes que también somos observados. El ojo del otro combina su mirada con la nuestra para hacer más creíble nuestra relación con el mundo visible. Esta naturaleza recíproca de la visión es aún más fundamental que el diálogo hablado.

Todo lo anterior para que el arte deje de ser percibido como una sola sucesión cronológica de obstáculos o logros "de alta calidad estética" de individuos o grupos humanos, pero sí para ser entendido como una manifestación endógena del ser humano ligada a sus motivaciones, a su diálogo con el entorno y en el cual no prima solo la belleza sino también una necesidad expresiva de inconformismo con el que todo ser humano nace en cualquier cultura.

Epifanías pedagógicas en espacios museales

Tanto las propuestas planteadas por Gloria Bejarano, como el rigor intelectual y la sensibilidad que Beatriz González compartió con los guías docentes en su proyecto

pedagógico del Museo de Arte Moderno, marcaron una senda en la cual fue necesario reconocer que un espacio museístico y un producto artístico, tendrían que ser abordados de maneras radicalmente diferentes a las que eran tradicionalmente utilizadas en la transmisión y procesos pedagógicos de educación en la mirada y la sensibilidad.

Y aunque hoy en día esto ya se encuentra profundamente asimilado en una gran cantidad de instituciones artísticas de nuestro país, nuestro continente y del mundo, muchas todavía se encuentran inmersas en prácticas que solo buscan reiterar los viejos discursos que los grupos de poder han instalado en ellas, por lo cual no sobra recordar que esa transformación sigue siendo urgente y necesaria.

Por lo tanto, y lo repito incansablemente, la misión educativa en los museos, y no solamente los de arte, debe alcanzar entonces una nueva e importante dimensión de gran responsabilidad, porque primero que todo debe permear otras instancias internas de la institución museística para luego comprometerse a reconocer en el diálogo y la interacción – esta última no siempre emparentada con los avances tecnológicos – como estrategias reales y efectivas de participación no ligada a un determinado grupo humano o a exclusivos contextos institucionales sino a la sociedad en su conjunto. La educación vista como un proceso comunicativo a largo plazo, directamente relacionado con la curiosidad natural que todos y cada uno poseemos acerca de nuestra vida y entornos, que hace posible el asombro y sorpresa, y los que conllevan procesos de apropiación y relectura de lo artístico en particular y de lo patrimonial en general, albergado en muchas instituciones y espacios expositivos.

Y para todo ese propósito, insisto que la función básica de comunicar es vital en la medida que implica ser entendida actualmente fuera del revaluado esquema unidireccional de emisor-receptor, esquema en el cual y durante mucho tiempo, el museo fue visto como el "agente activo" o emisor de información y el visitante como un agente pasivo, fuera de los procesos de creación, reflexión, interpretación y cuestionamiento de ideas y conceptos presentados en los espacios de exhibición.

Bajo este nuevo paradigma, el visitante y la institución museística deben verse a la luz de un proceso de redes homogéneas, sin jerarquías, ni escalas de valor, sino a partir de cada experiencia de vida y de cada historia particular y bajo el concepto de nodos en el cual cada uno de los agentes participantes recibe y emite simultáneamente conocimiento y experiencias desde y hacia todas las direcciones.

Considero igualmente que ello es posible si se integra a ese ejercicio de comunicación un reconocimiento de los procesos transdisciplinarios, los cuales hacen posible cada vez más ricos y variados intercambios de experiencia y saber.

Transdisciplinariedad, tal como la define Ubiratán D'Ambrosio, no como una nueva filosofía, ni menos como una nueva metafísica y mucho menos ciencia de ciencias, ni secta religiosa, sino como una postura de reconocimiento "donde no hay espacios y tiempos de culturas privilegiadas que permiten juzgar o jerarquizar – lo *más* correcto o lo *más* verdadero – sino como un espacio de convivencia con la realidad y los entornos que nos rodean". Transdisciplinariedad como una actitud

abierta de respeto mutuo y de humildad frente a mitos, religiones, sistemas de conocimiento, relegando cualquier tipo de arrogancia o prepotencia en el saber y en el sentir. Transdisciplinariedad como transculturalidad, y en síntesis como una "ética de la diversidad."[1]

Es con ello que Colombia desemboca en un nuevo entorno de reconocimiento de los otros, de diversidad cultural, de espacios de convivencia, diálogo y comunicación, de la educación entendida como un proceso permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en un concepto integral de persona humana, concepto e ideas, muchos de los cuales han quedado consignados en una carta política que reescribe el país desde 1991, y que nos ha obligado a sacudir viejos esquemas decimonónico, para entender que nunca un país será unitario del todo, y menos que tenga una identidad homogénea y pareja, sino por el contrario múltiples identidades, y con ellas otro tanto de necesidades de entender y experimentar nuestro entorno.

Coda

Finalmente esas epifanías han buscado permitir que nuevas generaciones tengan sus propias revelaciones y que las instituciones que construyen oportunidades para esos intercambios, también busquen maneras renovadas de identificar una serie de imágenes radiantes que sean el destello de lo que se genera entre las obras expuestas y los interrogantes que ellas nos suscitan. Sin que se pierda de vista un aspecto fundamental que el filósofo español Fernando Savater subrayaba, cuando mencionaba que el hecho de enseñar a nuestro semejantes y de aprender de nuestros semejantes es más importante para el establecimiento de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que así se perpetúan o transmiten (entre ellos el arte). De las cosas – decía él – "podemos aprender efectos o modos de funcionamiento, pero del comercio intersubjetivo con los semejantes aprendemos *significados*. (...) Y por significado no hay que entender una cualidad misteriosa de las cosas en sí mismas, sino la forma mental que les damos los humanos para relacionarnos unos con otros por medio de ellas."[2]

Es por ello que nuestra tarea es intentar provocar epifanías y revelaciones de goce frente a una obra artística, a un espacio patrimonial o a una pieza de museo aparentemente detenida en el tiempo, pero no por ello distanciada de los sentidos y evocaciones que desee otorgarle alguien a quien debemos acompañar de manera cuidadosa, sea un niño o un adulto, eso sí con la posibilidad que le brindemos para que la pueda interrogar con deseo y curiosidad y con ello reafirmación su propia existencia individual y colectiva.

---

1. D' AMBROSIO, Ubiratán. *Transdisciplinaridade*. Editora Palas Athenea. São Paulo, 1997
2. Idem.

BREVE MEMÓRIA DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS

Sandra Castillo

A educação em museus e seu processo evolutivo na realidade equatoriana tem pouco mais de vinte anos. No entanto, isso não significa que antes os museus não tivessem atividades didáticas, oficinas de arte ou de formação artística como tal, e sim que, com esse marco referencial de tempo, a educação passou a tomar um lugar mais importante no fazer dos museus equatorianos. Como dizem Alderoqui & Pedersoli:

> La história dos museus foi centralizada tradicionalmente em colecionistas, fundadores e visionários, deixando a educação em um lugar secundário, relegada à transmissão da interpretação da voz de especialistas.[1]

Devemos partir de um critério comum ao expressado por Silvia Alderoqui em seu texto *A Educação nos Museus*, a autora diz que, no Equador, também o lugar da educação dos museus tem sido relegado à transmissão da voz de especialistas. Academicamente nos encontramos com uma ausência de formação básica em termos de educação e museus, não existindo um espaço formativo no âmbito universitário.

O contexto histórico, instituições e museus no Equador

Ao falarmos de museus e educação no Equador, aproximamo-nos de buscas institucionais e pessoais, além de aproximações sistemáticas do trabalho educativo nos museus. Desde a pesquisa de material bibliográfico e a participação em fóruns e palestras sobre educação não-formal ao convite e visitas de educadores da região, podemos dizer que foi se demarcando um espaço para o departamento educativo nos museus.

1. Fundação Museos de la Ciudad [Museus da Cidade]: As premissas conceituais da FMC se remeteram tanto ao construtivismo (Piaget), aprendizagem

1. Alderoqui, S.; Pedersoli, C. *La educación en los museos*. Buenos Aires: PAIDOS, 2011, p. 17.

significativa (Ausubel), mediação (Feuerstein) e outras abordagens teóricas de acordo com o caso específico de cada museu. Esses modelos e pressupostos teóricos procuravam gerar um processo educacional que se desenrolava com os visitantes e de acordo com cada coletivo, processo e projeto desenvolvido, procurando, em cada caso, trabalhar da melhor maneira com cada grupo que visitava o espaço museu. Tais atividades eram encaminhadas para a mediação com os visitantes e progressivamente ocuparam os lugares de museologia educativa e de mediação comunitária, como áreas que se tornaram necessárias para o fazer do museu nos últimos anos.

2. Banco Central del Ecuador [Banco Central do Equador]: Deve se salientar a importância que encabeça o Banco Central do Equador (BCE) e suas ações nos museus e espaços culturais do país. A área cultural desenvolveu importantes ações e projetos em educação, passando de atividades de férias e oficinas que convidavam a população a se aproximar das áreas específicas do museu (conservação, curadoria etc.) à criação de uma proposta educativa que foi além da vinculação e cooptação de públicos para o museu. No ano de 2010 é criado o Programa Cultural Para Todos, que se realizou nacionalmente, mantendo cada região suas próprias diretrizes de trabalho e execução. Para este artigo, vou me referir especificamente ao que aconteceu na Direção Regional Guayaquil no seu trabalho educativo. Nesta cidade, foram desenvolvidos projetos educativos construtivistas e de vinculação à comunidade, sob premissas teóricas que incluíam o aprendizado significativo, as múltiplas inteligências e um forte processo de trabalho comunitário.
3. ICOM Equador: O Conselho Internacional de Museus (ICOM) conta com um trabalho no Equador que data de mais de duas décadas de atividades, que tem sido variável e tem dependido da gestão e relação com os museus e instituições em todo o país.

Desde 2006 o ICOM Equador se tornou um aliado ativo do Banco Central e os seus museus, produzindo conjuntamente uma série de atividades de formação e capacitação para a associação de trabalhadores de museus, que partiu da realização de três encontros sobre museus e turismo, que tiveram temas como *telemarketing*, promoção e gestão de espaços e programas de museus, realizados de 2006 a 2008, para se concentrar, por meio de seu Comitê de Educação e Ação Cultural (CECA), na realização de oficinas e espaços de formação que incluíram capacitações em teorias educativas, museologia, trabalho didático dos museus, entre outras iniciativas. As atividades desenvolvidas se enquadraram no pensamento de Lucía Astudillo, presidente do ICOM Equador, que afirma: "nos nossos países chamados 'em desenvolvimento', a profissionalização no campo dos museus é relativamente nova. É verdade que é necessário se ter as bases e a formação precisa para incursionar neste mundo, mas também quantas coisas são aprendidas no fazer…".[2]

---

2. Astudillo, L. *El museo como instrumento de aprendizaje*, publicação ICOM Equador, 1988. p.10.

Ferramentas educacionais e sua inserção no contexto equatoriano

Daniel Castro, presidente do ICOM Colômbia no encontro CECA Lima 2014, nos lembrou que:

> é necessário reconhecer que o que os museus têm tentado fazer ao longo de décadas, por não dizer séculos: domesticar nossos visitantes através de ideologias e categorias que nos identificam de forma simplista e categórica – arte, ciência, tecnologia, história etc. E a educação tem sido usada, no meu ponto de vista, de maneira pouco ética para tentar 'pedagogizar' a criança, o jovem e inclusive o adulto nas suas condutas e nas suas ações.[3]

Ao falar de educação e das premissas dos museus em educação, nos deparamos com uma diversidade de ideias, ações e práticas desenvolvidas, as quais são transversalizadas por princípios, paradigmas e valores que vão ao nosso encontro no trabalho educativo no geral. A educação é um processo que se vive, tanto da pessoa que ocupa o papel de mediador e educador quanto de quem a recebe. É um processo comunicativo e de geração de sociabilidades e cidadania.

Territórios, projetos e seus contextos

Nesta seção vamos nos concentrar na avaliação de quatro projetos educacionais desenvolvidos no país:

1. *Tecendo Olhares*, 2007: um projeto de singular importância e interesse foi gerado a partir dos museus do Banco Central em 2007, sob o nome de *Tecendo Olhares*. Executado em Riobamba, tinha a intenção educativa de criar oportunidades de questionamento, diálogo e criação de significados pessoais por parte do visitante. Metodologicamente, estava enquadrado em oficinas de reflexão e criação plástica. A principal premissa a considerar foi o partir do outro – no caso, as comunidades participantes, com a intenção de desencadear processos de busca de análise das realidades culturais. Educacionalmente falando, a partir do ambiente do museu, *Tecendo Olhares* possui uma grande importância ao ser um dos primeiros projetos educativos a contar com uma publicação e análise do que foi realizado.
2. *Extramuros*, Guayaquil, 2008 - atualidade: a criação deste projeto educativo encontrou o seu espaço na proximidade com os princípios da Ma. Inmaculada Pastor Holms, que afirma que os museus, no seu sentido mais amplo, bem como todos aqueles centros e espaços que, como eles, são depositários e/ou gestores do patrimônio da humanidade, são potencialmente "instituições educativas" de um valor extraordinário[4]. Sob esta premissa, o projeto *Extramuros de Guayaquil* buscou gerar espaços de diálogo entre o museu e a população

3. Castro, D. *MUSEOS Y BIEN COMUN: La educación museística como práctica de libertad*. Ponencia CECA Latinoamérica, Lima, 2014. p. 42.
4. Pastor Holms, M. *Pedagogía Museística*. Barcelona: Editora Ariel, 2004, p. 42.

da província de Guayas através de uma proposta que incluía uma atividade detonante (apresentação de fantoches), uma oficina, espaço reflexivo e uma criação conjunta em torno do patrimônio. Apesar da perenidade do projeto iniciado em 2008, que permanece até os dias de hoje, não se conta com registros além dos arquivos institucionais acerca do desenvolvimento, bairros e comunidades participantes, retroalimentação de atividades, o que torna o projeto um fato interessante, porém efêmero.

3. *Quinze Travessias, A história de quinze bairros e Paróquias de Quito*, 2011: Projeto de cunho educativo e de frente para a comunidade, desenvolvido no âmbito de uma parceria entre a Fundação Museos de la Ciudad, a Secretaria de Territórios e quinze comunidades do Distrito Metropolitano de Quito. Ricardo Rubiales, educador mexicano, defende que considerar o museu como um ente primeiramente social – um espaço construído e desconstruído pelos públicos – nos permite explorar a riqueza daquilo que chamamos "a experiência do museu". A partir dessa premissa e afirmação, *Quinze Travessias*, como projeto, procurava se aproximar dos públicos e das comunidades em que o museu está localizado e com os quais se relaciona, fazendo do museu um espaço social. Pedagogicamente, as referências do projeto foram Freire, Gardner e Vygotsky. O projeto foi proposto às comunidades convidadas em etapas que incluíam, inicialmente, se reconhecer, conhecer a instituição e vice-versa, estabelecer acordos (datas etc.), sendo o segundo momento focado na realização do produto e a etapa final destinada a mostrar o desenvolvimento (produção e andamento de uma exposição). Conta-se com uma publicação detalhada do projeto.
4. *Extramuros, Espaços Escolares da Memória*, Quito, 2011: os *Espaços Escolares da Memória*, ou projeto *Extramuros* em escolas, se voltaram a um trabalho institucional desenvolvido com a Secretaria da Educação de Quito. As equipes de ambas as instituições optaram pela concepção e desenvolvimento de um plano que permitisse contar com dados e memória do ocorrido ao longo da sua execução e, dado que o projeto se voltou ao olhar das crianças em relação a seu patrimônio (pessoal, familiar, de bairro), uma das premissas era partir do olhar deles como protagonistas do projeto/pesquisa executado. O projeto de cunho investigativo se centrou na pesquisa ação, e como método de levantamento e recompilação de dados, toma a documentação proposta por Loris Malaguzzi. No âmbito educacional e das ações dos museus, é extremamente importante ter os dados detalhados no desenvolvimento de projetos, como o já mencionado, pois permite analisá-lo e saber quais foram tanto as decisões corretas quanto as incorretas, retroalimentando e executando com base as informações de atividades futuras.

Conclusão

Os especialistas em museus reconhecem que a missão tradicional das instituições é a de abrigar e cuidar a história tangível do passado, grifar materialmente os

problemas atuais e criar uma consideração pública do futuro.[5] Os museus tornam-se espaços que constroem saberes e diálogos, e é nisto que seu trabalho educativo cobra uma maior importância, indo da difusão do trabalhado por outras equipes ao estabelecimento de diálogos com usuários, estudos de públicos, aproximações com as comunidades e seus problemas cotidianos.

A análise dos projetos e processos educativos desenvolvidos no Equador nos leva a notar a diversidade de caminhos e de assuntos abordados. Porém, também ao analisar ou se aproximar dos tais assuntos, nos confronta a necessidade de contar com mais materiais que deem conta dos projetos desenvolvidos a partir dos museus em relação à educação.

5. Heumann, E. *A Função segue a forma: Como os espaços e usos múltiplos dos museus constroem comunidade*. 2010, p. 01.

BREVE MEMORIA DE LA EDUCACIÓN EN MUSEOS E INSTITUCIONES CULTURALES

Sandra Castillo

La educación en museos y su devenir en la realidad ecuatoriana tiene poco más de veinte años, esto sin embargo no significa que antes de eso los museos no tuvieran actividades didácticas, talleres de arte o de formación artística como tal, sino más bien que con ese marco referencial de tiempo la educación paso a tomar un sitial más importante en el quehacer de los museos ecuatorianos.

> La historia de los museos se ha centrado tradicionalmente en coleccionistas, fundadores y visionarios, quedando la educación en un lugar secundario, relegada a la transmisión de la interpretación de la voz experta.[1]

Debemos partir de un criterio común a lo expresado por Silvia Alderoqui en su texto *La Educación en los museos*, diciendo que en Ecuador también el lugar de la educación de los museos ha sido relegado a la transmisión de la voz experta, académicamente nos encontramos con una ausencia de formación de pre grado en cuanto a la educación y los museos, no existiendo un espacio formativo para tal ámbito a nivel universitario.

El contexto histórico, instituciones y museos en Ecuador.

Al remitirnos a hablar de museos y educación en el Ecuador nos aproximamos a búsquedas institucionales y a búsquedas personales, a acercamientos sistemáticos al quehacer educativo en los museos. Desde la búsqueda de material bibliográfico, participación en foros y conferencias en torno a educación no formal hasta la invitación y visita de educadores de la región, podemos decir que se fue demarcando un espacio para el departamento educativo en los museos.

1. ALDEROQUI, S., PEDERSOLI, C. *La educación en los museos*. Buenos Aires: PAIDOS, 2011. p. 17.

1. Fundación Museos de la Ciudad: Las premisas conceptuales de la FMC se remitieron tanto al constructivismo (Piaget), aprendizaje significativo (Ausubel), mediación (Feuerstein) y otros acercamientos teóricos según el caso particular de cada museo. Tales modelos teóricos y postulados buscaban generar un proceso educativo que se desarrollaba con los visitantes y acorde a cada grupo, proceso y proyecto desarrollado, buscando en cada caso trabajar de mejor manera con cada grupo que visita el espacio museo. Las actividades como tal estaban remitidas a la mediación con los visitantes y progresivamente ocuparon los lugares de museología educativa y mediación comunitaria como áreas que fueron convirtiéndose en necesarias para el quehacer del museo en los últimos años.
2. Banco Central del Ecuador: Por otra parte se debe indicar la importancia que estriba en el Banco Central del Ecuador (BCE) y su accionar en los museos y espacios culturales del país. El área cultural desarrolló importantes acciones y proyectos en cuanto a la educación, pasando de actividades de corte vacacional y talleres que invitaba a la ciudadanía a acercarse a las áreas específicas del museo (conservación, curaduría, etc.) hacía la generación de una propuesta educativa que fue más allá de la vinculación y cooptación de públicos para el museo. En el año 2010 se crea el Programa Cultura Para Todos, el cual se desarrolló a nivel nacional manteniendo cada región sus directrices propias de trabajo y ejecución, para el presente documento me remitiré específicamente a lo acaecido en la Dirección Regional Guayaquil en su quehacer educativo. En esta ciudad se desarrollaron proyectos educativos de corte constructivista y de vinculación a la comunidad, bajo premisas teóricas que incluían el aprendizaje significativo, las inteligencias múltiples y un fuerte proceso de trabajo comunitario.
3. ICOM Ecuador: El Consejo Internacional de Museos (ICOM), cuenta con un quehacer en el Ecuador que data de más de dos décadas en su accionar, el cual ha sido variable y ha dependido de la gestión y relación con los museos e instituciones a lo largo del país.

A partir del 2006, el ICOM Ecuador se convirtió en un aliado activo del Banco Central y sus museos, desarrollando conjuntamente una seria de actividades de formación y capacitación al gremio de trabajadores de museos que fueron desde la realización de tres encuentros en torno a los museos y el turismo – que incluyeron temas como el marketing, promoción y gestión de espacios y programas de museos – realizados del 2006 al 2008, y luego se centraron a través de su Comité de Educación y Acción Cultural (CECA) en la realización de talleres y espacios de formación que incluyeron capacitaciones en teorías educativas, museología, quehacer didáctico de los museos, entre otros. Las actividades desarrolladas se enmarcaron en el pensamiento de Lucía Astudillo presidenta del ICOM Ecuador, quien manifiesta: En nuestros países llamados “en vías de desarrollo” la profesionalización en el campo de los museos es relativamente nueva. Es verdad que se

necesita tener las bases y la formación precisa para incursionar en este mundo, pero también cuantas cosas se aprenden haciendo…[2]

Herramientas educativas y su aterrizaje en el contexto ecuatoriano.

Daniel Castro, Presidente ICOM Colombia en el encuentro CECA Lima 2014 nos recordaba que: Es necesario reconocer que lo que los museos hemos intentado hacer a lo largo de décadas, por no decir siglos, es domesticar a nuestros visitantes por medio de las ideologías y categorías que nos identifican de manera simplista y categórica: arte, ciencia, tecnología, historia, etc. Y la educación se ha usado, a mi juicio, de manera poco ética para intentar "pedagogizar" al niño, al joven e incluso al adulto en sus conductas y en sus acciones.[3] Al hablar de educación y de las premisas de los museos en educación nos encontramos con una diversidad de ideas, acciones y prácticas ya desarrolladas, las cuales son transversalizadas por principios, paradigmas y valores que van a nuestro encuentro en el quehacer educativo en general. La educación es un proceso que se vive tanto de la persona que ocupa el papel de mediador y educador como en quien lo recibe, es un proceso comunicativo y de generación de sociedades y ciudadanía.

Territorios, proyectos y sus contextos.

En este apartado nos abocamos a la revisión de cuatro proyectos educativos desarrollados en el país.

1. *Tejiendo Miradas*, 2007: Un proyecto de singular importancia e interés fue el generado desde los museos del Banco Central en el 2007, bajo el nombre de "Tejiendo Miradas", ejecutado en Riobamba, tenía una intención educativa clara, crear oportunidades de cuestionamiento, diálogo, y creación de significados personales por parte del visitante. Metodológicamente estaba enmarcado en talleres de reflexión y creación plástica, la principal premisa a considerar fue el partir del otro, en este caso las comunidades participantes, la intención se centró en desatar procesos de búsqueda, de análisis de las realidades culturales. Educativamente hablando desde el entorno museo, "Tejiendo Miradas" posee una gran importancia al ser uno de los primeros proyectos educativos que cuenta con una publicación y análisis de lo realizado.
2. *Extramuros*, Guayaquil, 2008 – actualidad: La creación de este proyecto educativo encontró su espacios en los acercamientos a los postulados de Ma. Inmaculada Pastor Holms quien afirma que los museos, en su sentido más amplio, así como todos aquellos centros y espacios que, como ellos son depositarios y/o gestores de

2. ASTUDILLO, L. *El museo como instrumento de aprendizaje*, publicación ICOM Ecuador, 1988. p. 10.
3. CASTRO, D. *MUSEOS Y BIEN COMUN: La educación museística como práctica de libertad*. Ponencia CECA Latinoamérica, Lima, 2014, p. 42.

patrimonio de la humanidad, son potencialmente "instituciones educativas" de un extraordinario valor.[4] Bajo esta premisa el proyecto *Extramuros de Guayaquil* buscó generar espacios de diálogo entre el museo y la población de la provincia del Guayas a través de una propuesta que incluía una actividad detonante (función de títeres), un taller y espacio reflexivo y una creación conjunta en torno al patrimonio. Pese a la temporalidad del proyecto iniciado en el 2008 y su continuidad hasta la fecha actual, no se cuenta con registro aparte de los archivos institucionales acerca del desarrollo, barrios y comunidades participes, retroalimentación de actividades, lo cual convierte al proyecto en un hecho interesante pero efímero al no contar con material alguno de su realización.

3. *Quince Travesías. La historia de quince barrios y parroquias de Quito*, 2011: Proyecto de corte educativo y de cara a la comunidad desarrollado dentro de un marco de alianza entre la Fundación Museos de la Ciudad, la Secretaría de Territorio y 15 comunidades del Distrito Metropolitano de Quito. Ricardo Rubiales, educador mexicano, señala que al considerar al museo como un ente primeramente social; un espacio construido y deconstruido por los públicos nos permite explorar la riqueza de eso que llamamos la experiencia del museo,[5] desde esta premisa y afirmación, *Quince travesías*, como proyecto buscaba acercarse a los públicos y a las comunidades en las que se encuentra el museo y con las que se relaciona, haciendo del museo un espacio social. Pedagógicamente los referentes del proyecto fueron Freire, Gardner y Vygotsky. El proyecto se planteó a las comunidades invitadas fases que incluían en un primer momento, el reconocerse, conocer a la institución y viceversa, establecer acuerdos (fechas, etc.); una segunda fase remitida a la concreción del producto y, la fase final destinada a mostrar lo desarrollado (producción y desarrollo de una exposición). Se cuenta con una publicación detallada del proyecto.

4. *Extramuros*, Espacios Escolares de la Memora, Quito, 2011: Los espacios escolares de la memoria o proyecto extramuros en escuelas, se remitieron a un trabajo interinstitucional desarrollado con la Secretaría de Educación de Quito, los equipos de ambas instituciones optaron por el diseño y desarrollo de un proyecto que permita contar con datos y memoria de lo sucedido a lo largo de la ejecución y dado que el proyecto se remitió a la mirada de los niños en cuanto a su patrimonio (personal, familiar, barrial), una de las premisas era partir de la mirada de ellos como actores principales del proyecto/ investigación ejecutada. El proyecto de corte investigativo se abocó a la investigación acción, y como método de levantamiento y recopilación de datos, toma la documentación, propuesta por Loris Malaguzzi. A nivel educativo y desde el accionar de los museos es de suma relevancia contar con datos a nivel de detalle en el

4. PASTOR HOLMS, M. *Pedagogía Museística*. Barcelona: Editora Ariel, 2004, p. 42.
5. RUBIALES, R. *Educación En Museos*, Documentación. www.ungs.edu.ar/ms_centro_cultural/wp-content/uploads

desarrollo de un proyecto como el citado, pues permite analizarlo y saber cuales fueron las decisiones correctas como las incorrectas, retroalimentar y proceder en base a ello en proyectos y actividades futuras.

Conclusión

Los expertos en museos reconocen que la misión tradicional de los museos es la de albergar y cuidar la historia tangible del pasado, iluminar materialmente los problemas actuales y crear una consideración pública del futuro.[6] Los museos se devienen en espacios que construyen saberes y diálogos y es en esta apartado que su quehacer educativo cobra una mayor importancia, yendo de un difundir lo trabajado por otros equipos a tener diálogos con usuarios, estudios de públicos, acercamientos a comunidades y a sus problemas cotidianos. La revisión de los proyectos y procesos educativos desarrollados en Ecuador nos llevan a notar la diversidad de caminos y de temas abordados, sin embargo también el revisar o acercarse a los tales temas nos confronta a la necesidad de contar con más material que de cuenta de los proyectos desarrollados desde los museos en relación a la educación.

6. HEUMANN, E. *La Función sigue a la forma: Cómo los espacios e usos múltiples de los museos construyen comunidad*, 2010, p. 01.

MEMÓRIA REDE DE PEDAGOGIA DE MUSEUS PERU

Ulla Holmquist
Carolina Luna

O convite para colocar em palavras as lembranças, sensações, desejos e incertezas sobre uma parte importante da minha vida profissional, como é a Rede de Pedagogia de Museus Peru, implica, necessariamente, fazê-lo a partir da memória coletiva. Minhas palavras são apenas parte de um diálogo constante com os meus colegas. Não é unicamente a minha voz, mas muitas vozes, as que falam de nós.

Nós, da Rede de Pedagogia de Museus Peru, temos uma tarefa simples e complexa: consolidar os museus peruanos como espaços vivos. Para nós, os museus não consistem em meros repositórios de objetos, e sim em valiosos espaços de aprendizagem e de construção de cidadania. Não observamos sua coleção como um conjunto de objetos a serem contemplados de modo estático e passivo; pelo contrário, percebemos nos mesmos um convite para a construção de significados no mundo e para a observação da nossa própria existência como seres humanos. Assim, acreditamos que a potência educativa dos museus se traduzirá em práticas museológicas concretas, cujo objetivo seja estimular o desenvolvimento humano do visitante. Consequentemente, o trabalho da nossa rede tem por objetivo contribuir com o desenvolvimento humano da nossa sociedade. Sabemos que nosso caminho é longo e os percursos nem sempre fixos, mas continuamos andando. E esta é a nossa pequena memória.

Rede de Pedagogia de Museus América Latina

Lembrar da origem da nossa rede exige lembrar também da origem da Rede de Pedagogia de Museus América Latina. Esta nasceu por iniciativa de todos os colegas congregados pelo Goethe Institut no âmbito do projeto trianual de "pedagogia de museus", realizado simultaneamente na Argentina, na Bolívia, no Chile, na Colômbia, no Equador, no Peru e no Uruguai, entre os anos 2011 e 2013. O objetivo deste projeto foi o fortalecimento da pedagogia de museus na América Latina, organizando

encontros e diálogos entre os educadores de museus dos países participantes, assessorias com especialistas estrangeiros, oficinas e encontros regionais.

Até então, havia poucos canais para tornar conhecidas as tentativas de se fazer pedagogia de museus no Peru. Além disso, essas tentativas não eram regulares. Durante alguns anos, a dinâmica consistiu em transitar principalmente entre experiências-piloto, em que, apesar das dificuldades, eram feitas pequenas coisas que teriam grandes repercussões, sendo o aprendizado muito significativo. A grande oportunidade oferecida pelo projeto do Goethe foi dar espaço aos profissionais envolvidos na pedagogia em museus para nos conhecer, comunicar e compartilhar nossos trabalhos, e, sobretudo, pensar a nós mesmos e pensar o campo da pedagogia de museus no contexto de cada um de nós. Isto permitiu começar a sistematizar a experiência pedagógica dos museus peruanos, se consolidando como um primeiro momento de reflexão.

Embora não tenha se tratado de um encontro massivo, aqueles que dedicavam tempo e recursos ao desenvolvimento de curadorias pedagógicas, programação pública, projetos educativos etc. sentimos que foi uma oportunidade excecional. Nela, nossa experiência foi enriquecida não só pelo contato com profissionais do exterior, mas, pela primeira vez, tivemos a oportunidade de nos sentir fortalecidos por fazer parte de uma agremiação local e também regional. Pessoalmente, depois de tantos anos trabalhando no âmbito dos museus peruanos, foi um presente poder sentir a fortaleza do coletivo se oferecendo como possibilidade constante neste projeto. Conhecer as ações e estratégias dos colegas locais, nacionais e regionais, assim como, estabelecer alianças, foi inevitável.

Rede de Pedagogia de Museus Peru

Após concluir o projeto do Goethe Institut, eu e os colegas peruanos com os quais tive a oportunidade de formar a Rede de Pedagogia de Museus América Latina nos comprometemos a formar a Rede de Pedagogia de Museus Peru. Uma experiência tão enriquecedora não podia senão ter continuidade. Desde então, são muitas as nossas vozes.

> Assim, em 2011, após o encontro entre colegas latino-americanos em Quito, decidimos formar uma rede de pedagogia de museus peruana. Em 2013, convocamos nossos colegas de diferentes museus para uma reunião e lhes propusemos realizar reuniões mensais nos diferentes espaços onde trabalham os membros da rede, com a finalidade de compartilhar propostas e nos retroalimentar, assim como desenvolver projetos conjuntos. (Gabriela Freyre)[1]

1. Todas as citações pertencem ao arquivo da autora e foram coletadas durante o encontro da RED.

> Quem impulsionou a formação da nossa rede foram Ulla Holmquist, Gabriela Freyre e Lourdes Herrera; elas convocaram reuniões durante 2013 e, finalizando o ano, foi realizado um encontro no qual pudemos nos contatar com outros trabalhadores de museus interessados no assunto. (Josefina Jiménez)

Desde 2013 foram realizadas reuniões mensais, independente dos possíveis contratempos. Deve-se ressaltar, no entanto, que essa dinâmica, por enquanto, se restringe a colegas que trabalham em Lima, mas sonhamos em conseguir recursos para poder desenvolver estratégias de comunicação e interação com os colegas de todo o país.

> Apesar do curto tempo em que estou participando da rede, tem sido muito valioso. Graças à rede, pude reconhecer a potência do museu como espaço de conexão humana e, nisto, sua magia pedagógica. Considero que o entusiasmo, tão encorajador, com o qual seus membros trabalham se expandirá para além da nossa capital. (Carolina Luna)

A dinâmica de nossas reuniões mensais não consiste, no entanto, em compartilhar programas e nos colocar a par das nossas práticas cotidianas. O que compartilhamos, de fato, é a diversidade das nossas experiências e nossos aprendizados. O constante diálogo entre os membros da nossa rede está possibilitando o reconhecimento de uma identidade própria em construção no âmbito da pedagogia de museus no Peru.

Da mesma maneira, se inicialmente nossas histórias pessoais nos mostravam, em alguns casos, um envolvimento com o âmbito da pedagogia de museus casual, eventual ou conjuntural, em outros havia um envolvimento constante, embora não isento de dificuldades ou restrições. A formação da rede foi um marco de grande importância em nossas histórias pessoais e profissionais, pois nos brindou com a possibilidade de nos sustentar na fortaleza do coletivo. Pessoalmente, tendo vivido uma época no meu país de destruição e desprezo consciente de instâncias de participação gremial e coletiva, vivo a rede como um espaço não só profissional, mas também político e de cidadania. E acredito que esta vivência é, na maior parte, partilhada pelos meus colegas.

> Ser parte da rede tem o significado de encontrar pessoas que compartilham de um mesmo objetivo e visão acerca da educação dentro de espaços não-formais. Ouvir suas experiências, mostrar as nossas e melhorar o dia a dia o trabalho que é realizado com o público é gratificante. A rede é um espaço de formação contínua que se torna visível nas reuniões frequentes e nos afazeres diários. (Rony Puchuri)

> Eu vim para a Rede de Pedagogia de Museus sem trabalhar em museus. Sinceramente, de início isso me chamou a atenção, mas logo percebi que

> o que nos constituía era a vontade pedagógica não-formal, e que a ideia de museu contemporâneo não possuía os limites físicos de antes. Acredito que esta plataforma possa impulsionar a capacidade de enunciar a partir do coletivo assumindo cada uma de nossas visões e diferentes propostas. (Verónica Zela)

> Fazia um ano que eu dirigia a área educativa de um pequeno museu privado de escassas conexões com outras instituições e, inclusive, com o seu próprio distrito. A Rede ainda impulsiona a minha entrega com cada reunião e, após alguns anos, posso ver os resultados da sua influência nas atividades comunitárias e na festa que cada evento realizado com a equipe torna-se na minha gestão. (Clara María Rodríguez)

> A Rede chegou na minha vida no momento oportuno. Nós trabalhávamos na Prefeitura de Lima, tentando articular e mobilizar ideias e esforços a partir da pedagogia e do patrimônio cultural. Tínhamos a sensação de que havia muitas coisas a serem feitas na cidade, e considerávamos que estávamos em um momento especial, já que existiam alguns recursos e intenções. Mas isto não serve de quase nada, se não estão presentes as pessoas que possuam experiência, compromisso, capacidade e a obstinação de um trabalho de anos. A mudança foi trazida pela Rede de Pedagogia de Museus. E a renovação da fé que ocorre cada vez que nos encontramos, em que pedagogia e cidadania são duas coisas que caminham juntas, osignifica fazer de todos nós um pouco mais donos do mundo que compartilhamos. (Sandra Rospigliosi)

Nosso trabalho: nossas conquistas, nossos desafios

A transcendência de uma prática individual e institucional para uma prática coletiva pode ter sido, até agora, o nosso maior desafio e conquista. Reconhecemos, portanto, como uma equipe de trabalho nos proporcionou grandes satisfações, marcando o início de um novo caminho a percorrer.

> A principal conquista tem sido consolidar um grupo de profissionais comprometidos com a educação em espaços não convencionais, cujo intercâmbio de opiniões e experiências também contribui com o desenvolvimento de outros profissionais inseridos no mesmo campo; pois a rede está sempre aberta às propostas que são geradas em outros lugares, procurando fomentar espaços de diálogo. (Josefina Jiménez)

> Ao longo dos anos temos crescido e o nosso trabalho tem sido viabilizado por instituições como a Prefeitura de Lima e o Ministério da Cultura.

> Nossas oficinas têm servido para motivar os colegas a somar cada vez mais pessoas nesta tarefa. (Gabriela Freyre)

Talvez o maior desafio que temos, no momento, seja transcender o nosso coletivo local e continuar tramando a rede no âmbito nacional – com todas as dificuldades que isto implica, especialmente logísticas.

> Temos em nossas mãos um grande desafio: a valorização e difusão do nosso patrimônio nacional. (Carmen Mantari)

> Acredito que o maior desafio para o próximo ano, além de nos consolidar, seja ampliar o diálogo com os estados. Seria muito enriquecedor contar com a participação de colegas de outros museus e espaços de aprendizado (parques naturais, por exemplo) do Peru. Algo que me parece muito importante destacar é a natureza do que estamos fazendo. Estamos "socialmente programados" para investir todo nosso tempo na realização das múltiplas obrigações que temos – familiares e laborais. Mas esta prática de nos reunir mensalmente sai do esquema. Ninguém nos obriga, ninguém nos paga para isso nem receberemos um certificado por horas de reunião (ainda que, é claro, essas reuniões sejam muito positivas para nossa formação). Fazemos isto por compromisso e paixão pela disciplina. Convocamos quem esteja na mesma frequência, com certeza há muitos por aí. (Gabriela Freyre)

Considero que, atualmente, um dos aspectos mais valiosos da Rede de Pedagogia de Museus Peru seja a possibilidade de encontrar nela um valioso lugar de reflexão sobre nossa prática pedagógica. A pedagogia e o movimento de museus não devem ter como finalidade única a produção de conteúdos, programas e publicações etc. São igualmente fundamentais os momentos de reflexão em que se possa perguntar o que se está fazendo, assim como o "como" está se fazendo e por que se está fazendo. E assim fazemos na nossa rede: verbalizamos muito nossos processos. Portanto, é um espaço também terapêutico.

É esta dinâmica do fazer e do pensar que acredito que deva acontecer, no geral, no espaço museográfico. É esta tensão que dá vida ao museu e é nesse limbo onde, sem fórmulas exatas, estamos aprendendo a caminhar. E cada vez mais temos consciência e nos sentimos confortáveis para andar nesta espécie de corda bamba. Para mim, isso é o mais interessante e saudável neste momento da minha vida profissional: se tem deleite estando na corda bamba, se equilibrando. E aprendendo.

MEMORIA RED DE PEDAGOGÍA DE MUSEOS PERÚ

Ulla Holmquist
Carolina Luna

La invitación a poner en palabras los recuerdos, sensaciones, deseos e incertidumbres respecto a una parte importante de mi vida profesional, como es la Red de Pedagogía de Museos Perú, implica, necesariamente, hacerlo desde la memoria colectiva. Mis palabras son solo parte de un diálogo constante con mis colegas. No es únicamente mi voz, sino varias voces, las que hablamos de nosotros.

Nosotros, la Red de Pedagogía de Museos Perú, tenemos una tarea simple y compleja: consolidar a los museos peruanos como espacios vivos. Para nosotros, los museos no consisten en meros repositorios de objetos, sino, más bien, en valiosos espacios de aprendizaje y de construcción de ciudadanía. No observamos sus colecciones como un conjunto de objetos a ser contemplados de forma estática y pasiva, sino, por lo contrario, percibimos en las mismas una invitación para la construcción de sentidos del mundo, para el examen de nuestra propia existencia como seres humanos. Así, creemos que la potencia educativa de los museos se ha de traducir en prácticas museales concretas cuyo objetivo sea la estimulación del desarrollo humano del visitante; y, en consecuencia, el trabajo de nuestra red tiene como objetivo contribuir con el desarrollo humano de nuestra sociedad. Sabemos que nuestro camino es largo y que los rumbos no siempre son fijos. Pero seguimos andando. Y esta es nuestra pequeña memoria.

Red de Pedagogía de Museos Latinoamérica

Recordar el origen de nuestra red involucra recordar aquel de la Red Pedagogía de Museos Latinoamérica. Esta nació por iniciativa de todos los colegas congregados por el Goethe Institut en el marco del proyecto trianual de "pedagogía de museos", llevado a cabo de manera simultánea en Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay, entre los años 2011 y 2013. El objetivo de este proyecto fue el fortalecimiento de la pedagogía de museos a nivel latinoamericano,

organizándose, así, encuentros y diálogos entre los educadores de museos de los países participantes, asesorías con especialistas extranjeros, talleres y encuentros regionales.

Hasta ese momento, había pocos canales para hacer conocidos los intentos de hacer pedagogía de museos en el Perú, y, además, estos intentos no eran regulares. Por unos años la dinámica consistió en movernos principalmente entre experiencias piloto, en las que, a pesar de las dificultades, se iban haciendo pequeñas cosas que tendrían grandes repercusiones y el aprendizaje era muy significativo. La gran oportunidad ofrecida por el proyecto del Goethe fue darnos el espacio a los profesionales involucrados en la pedagogía museal para conocernos, comunicar y compartir nuestros trabajos, y, sobre todo, pensarnos y pensar el campo de la pedagogía de museos en cada uno de nuestros contextos. Ello permitió comenzar a sistematizar la experiencia pedagógica de los museos peruanos, fue un primer momento de reflexión.

Si bien no se trató de un encuentro masivo, aquellos que dedicábamos esfuerzos, tiempos y recursos al desarrollo de curadurías pedagógicas, programación pública, proyectos educativos, etc., sentimos que consistió en una oportunidad excepcional. En ella, nuestra experiencia no solo se vio enriquecida por el contacto tomado con profesionales de fuera, sino que, por primera vez, tuvimos la oportunidad de sentirnos fortalecidos por ser parte de un gremio local y también regional. Para mí, después de tantos años trabajando en el ámbito de los museos peruanos, fue un regalo poder sentir la fortaleza de lo colectivo ofreciéndose como posibilidad constante en este proyecto. Conocer las acciones y estrategias de los colegas locales, nacionales y regionales, así como armar alianzas, fue invaluable.

Red de Pedagogía Museos Perú

Tras culminar el proyecto del Goethe Institut, los colegas peruanos que tuvimos la posibilidad de formar Red de Pedagogía de Museos Latinoamérica nos comprometimos a formar la Red de Pedagogía de Museos Perú. Una experiencia tan enriquecedora no podía sino tener continuidad. Desde entonces son muchas nuestras voces.

> Así, en el 2011, después del encuentro entre colegas latinoamericanos en Quito, decidimos formar una red de pedagogía de museos peruana. En el 2013, convocamos a nuestros colegas de diferentes museos a una reunión y les propusimos realizar reuniones mensuales en los diferentes espacios en donde trabajan los miembros de la red, con la finalidad de compartir propuestas y retroalimentarnos, así como de desarrollar proyectos conjuntos. (Gabriela Freyre)[1]

Quienes impulsaron la formación de nuestra red fueron Ulla Holmquist,

1. Todas las citaciones pertenecen al archivo de la autora y han sido colectadas durante el encuentro de la Red.

> Gabriela Freyre y Lourdes Herrera; ellas convocaron a reuniones durante el 2013 y finalizando el año se realizó un encuentro en el que pudimos contactarnos con otros trabajadores de museos interesados en el tema. (Josefina Jiménez)

Desde el 2013 sostenemos, contra viento y marea, reuniones mensuales. Hay que enfatizar, sin embargo, que esta dinámica, por el momento, está restringida a los colegas que trabajamos en Lima, aunque soñamos con conseguir recursos para poder desarrollar estrategias de comunicación e interacción con los colegas en el resto del país.

> Aunque es corto el tiempo que vengo participando en la red, este ha sido muy valioso. Gracias a la red, he podido re-conocer la potencia del museo como espacio conexión humana, y, en ello, su magia pedagógica. Considero que el entusiasmo, tan alentador, con el que trabajan sus miembros, ha de expandirse más allá de nuestra capital. (Carolina Luna)

La dinámica de nuestras reuniones mensuales no consiste, sin embargo, en compartir programas o ponernos al tanto de nuestra praxis cotidiana. Lo que compartimos, en realidad, es la diversidad de nuestras experiencias y nuestros aprendizajes. El constante diálogo entre los miembros de nuestra red está posibilitando el reconocimiento de una propia identidad en construcción en el ámbito de la pedagogía de museos en el Perú.

Asimismo, si bien en un inicio nuestras historias personales nos mostraban, en algunos casos, un involucramiento con el ámbito de la pedagogía museal casual, eventual o coyuntural, y, en otros, un involucramiento constante aunque no extento de dificultades o restricciones; la formación de la red constituyó un hito importantísimo en nuestras historias personales y profesionales, pues nos brindó la posibilidad de sostenernos en la fortaleza de lo colectivo. Personalmente, habiendo vivido una época en mi país de destrucción y menosprecio consciente de instancias de participación gremial y colectiva, vivo la red como un espacio no solo profesional sino también político y ciudadano. Y creo que esta vivencia es, en gran parte, compartida por mis colegas.

> Ser parte de la red ha significado encontrar a personas que tienen un mismo objetivo y visión acerca de la educación dentro de espacios no formales. Escuchar sus experiencias, mostrar las nuestras e ir mejorando día a día el trabajo que se realiza con el público es gratificante. La red es un espacio de formación continua que se visibiliza en las reuniones frecuentes y el quehacer diario. (Rony Puchuri)

> Llegué a la Red de Pedagogía de Museos sin trabajar en un museo. La verdad, en un principio eso llamó mi atención pero luego me di cuenta

que lo que nos constituía era la voluntad pedagógica no-formal y que la idea de museo contemporáneo no tiene los límites físicos de antes. Pienso que esta plataforma puede impulsar la capacidad de enunciar desde lo colectivo asumiendo cada una de nuestras visiones y propuestas distintas. (Verónica Zela)

Yo llevaba un año dirigiendo el área educativa de un pequeño museo privado con escasas conexiones con otras instituciones e incluso, con su propio distrito. La Red impulsó mi motivación por hacer un trabajo de calidad, inspiró mi dedicación a crear actividades que contribuyan a estimular el pensamiento crítico y me dio la oportunidad de conectarme con personas realmente especiales. La Red aún mantiene a flote mi entrega con cada reunión y, luego de un par de años, veo los resultados de su influencia en las actividades comunitarias y en la fiesta en la que se transforma cada evento realizado junto al equipo a mi cargo. (Clara María Rodríguez)

La Red llegó a mi vida en el momento oportuno. Trabajábamos en la Municipalidad de Lima, tratando de articular y movilizar ideas y esfuerzos desde la pedagogía y el patrimonio cultural. Teníamos la sensación de que había muchas cosas para mover en la ciudad, y considerábamos que estábamos en un momento especial pues habían algunos recursos e intenciones. Pero esto no sirve casi sino está presente la gente que tiene la experiencia, el compromiso y la capacidad, y la terquedad de un trabajo de años. Eso trajo la Red de Pedagogía de Museos. Y la renovación de la fe que ocurre cada vez que nos encontramos, en que pedagogía y ciudadanía son dos cosas que van muy juntas, que significan hacernos a todos un poco más dueños del mundo que compartimos. (Sandra Rospigliosi)

Nuestro trabajo: nuestros logros, nuestros desafíos

La trascendencia de una práctica individual e institucional a una práctica colectiva quizás ha sido, hasta el momento, nuestro mayor reto y logro. Reconocernos, pues, como un equipo de trabajo, nos ha brindado grandes satisfacciones y marca el inicio de un camino aún por recorrer.

El principal logro ha sido consolidar un grupo de profesionales comprometidos con la educación en espacios no convencionales, cuyo intercambio de opiniones y experiencias contribuye también con el desarrollo de otros profesionales insertos en el mismo campo; pues la red está siempre abierta a las propuestas que se generan en otros lugares, y busca fomentar espacios de diálogo. (Josefina Jiménez)

> A lo largo de los años hemos crecido y nuestro trabajo se ha visibilizado por instituciones como la municipalidad de Lima y el ministerio de Cultura. Nuestros talleres han servido para motivar a nuestros colegas y sumar cada vez más personas en esta tarea. (Gabriela Freyre)

Quizás el mayor reto que tenemos por el momento sea trascender nuestro colectivo local y seguir tejiendo la red a nivel nacional con todas las dificultades que ello implica, especialmente logísticas.

> Tenemos en nuestras manos un gran reto: la valoración y difusión de nuestro patrimonio nacional. (Carmen Mantari)

> Creo que el principal reto para los próximos años, además de consolidarnos, es ampliar el diálogo a provincias. Sería muy enriquecedor contar con la participación de colegas de otros museos y espacios de aprendizaje (parques naturales, por ejemplo) del Perú. Algo que me parece muy importante destacar es la naturaleza de lo que estamos haciendo. Estamos "socialmente programados" para invertir todo nuestro tiempo en cumplir las múltiples obligaciones que tenemos, a nivel familiar y laboral. Pero esta práctica de reunirnos mensualmente sale de ese esquema. Nadie nos obliga, nadie nos paga para esto ni recibiremos un certificado por horas de reunión (aunque claro, estas reuniones tienen un efecto muy positivo en cuanto a nuestra formación). Hacemos esto por un asunto de compromiso y de apasionamiento por la disciplina. Convocamos a quienes estén en la misma frecuencia, seguro que hay muchos por allí. (Gabriela Freyre)

Hoy por hoy, considero que uno de los aspectos más valiosos de la Red de Pedagogía de Museos Perú es la posibilidad de encontrar en ella un valioso lugar de reflexión sobre nuestra praxis pedagógica. La pedagogía de museos y el movimiento museal no ha de tener como finalidad única la producción de contenidos, programas, publicaciones, etc.; son igualmente fundamentales los momentos de reflexión en los que uno pueda preguntarse por lo que está haciendo, así como por cómo lo está haciendo y por qué lo está haciendo. Y eso es algo que hacemos en nuestra red: verbalizamos mucho todos nuestros procesos. Se trata, así, de un espacio que es también terapéutico.

Es esta dinámica del hacer y el pensar aquello que creo que debe ocurrir, en general, en el espacio museográfico. Es esta tensión la que le otorga vida al museo; y es en ese limbo en el que, sin fórmulas exactas, estamos aprendiendo a andar. Y cada vez tenemos más conciencia y más comodidad de estar en esta especie de cuerda floja. Para mí esto es lo más interesante y saludable en este momento de mi vida profesional: se disfruta estando en la cuerda floja, haciendo equilibrio. Y se aprende.

O PAPEL EDUCATIVO DOS MUSEUS NO URUGUAI. BREVE RESENHA SOBRE A SITUAÇÃO E APRESENTAÇÃO DE ALGUNS PROJETOS EM ANDAMENTO

Ana Cuesta
Javier Royer

Contextualização

A situação atual da educação em museus no Uruguai exige o desenvolvimento de uma pesquisa sistemática, ainda não abordada. No entanto, o Sistema Nacional de Museus (Direção Nacional de Cultura/Ministério da Educação e Cultura) conta com dados e experiências que possibilitam uma aproximação ao assunto.

Entre 2010 e 2011 foi realizado um censo-diagnóstico de museus no território nacional. Dentro de um contexto de diversidade geográfica, administrativa e de tipologias de coleções existem variados exemplos que priorizam o papel pedagógico do museu, com ações compatíveis a esta missão. Na maioria dos casos, porém, a informação obtida indica fragilidade na prestação dos serviços educacionais. Dentre os problemas, se observa a falta de profissionais de educação e demanda de formação; propostas inseridas em modelos de ensino tradicional; atenção a públicos cativos e escassas iniciativas para outros perfis de visitantes; museografias com limitados recursos didáticos, capazes de facilitar o acesso ao conhecimento de diferentes visitantes (de acordo com faixas etárias, deficiências, aspectos culturais, níveis educativos etc.); defasagem entre ferramentas tecnológicas da educação formal e oferta de museus.

Objetivando reverter essa situação, são traçados como eixos principais:

1. A capacitação de profissionais de museus de todo o país, a partir de oficinas teóricas e práticas sobre educação em museus, ministradas por especialistas

nacionais e estrangeiros – a interpretação do patrimônio (2011), a pedagogia museológica (2011), a curadoria educativa (2012) e os recursos digitais didáticos do *Plan Ceibal*[1] como ferramentas de acesso aos conteúdos de museus (2013 e 2014).

2. Apoio na criação e implementação de projetos institucionais de curadoria colaborativas, para aprender conhecimentos de forma ativa. Eles são implementados como parte da Rede de Museus e da Educação (2012-2015), que reúne voluntariamente museus públicos, privados e mistos de todo o país, bem como outras organizações com explícitas funções educacionais e de ações culturais, tanto no âmbito formal como no não-formal.
3. Democratização do patrimônio museológico. Inclusão socioeducativa em matéria expositiva e concepção de estratégias didáticas em situação de vulnerabilidade socioeconômica, e de pessoas com deficiência (visual e auditiva) em museus dependentes do Ministério de Educação e Cultura. Trata-se de um movimento de readequação e geração de iniciativas, que tende a construir *pontes cognitivas* (Bruner, 1984; 2004)[2] entre os museus e os públicos diversos com necessidades específicas.

Alguns projetos em andamento

De acordo com o panorama apresentado, a seguir se apresenta um conjunto de projetos em execução, que se entende pertinente a partir de uma perspectiva crítica sobre a função social-educativa dos museus.[3]

Módulos educativos itinerantes

Ante uma convocatória do Programa Ibermuseus, trabalhou-se na elaboração de propostas itinerantes sob os seguintes critérios:

- Apresentar propostas ligadas a assuntos artísticos, mas não de artes visuais. Tiveram como objetivo dar visibilidade a museus "de arte" habitualmente não associados a este conceito, sob o lema "estes são também museus de arte".
- Trabalhar com base numa metodologia de curadoria educativa e colaborativa.

Diante desses dois lemas, decidiu-se trabalhar em projetos com foco nas letras e na música. Como parte da proposta metodológica, foram formadas duas equipes de caráter interdisciplinar e interinstitucional, sob a égide da Rede de Museus e Educação, criada recentemente. Os dois grupos de trabalho incluíram as instituições assinaladas a seguir: Museu Morosoli, Casa Museu de Juana de Ibarbourou, Museu Neruda, Museu de AGADU, Museu da Palavra, PROARTE,

---

1. Plano governamental de alfabetização digital de Ensino Fundamental e Médio. Atualmente, estendido a idosos, através de apresentações do Banco da Previdência Social.
2. BRUNER, J. 1984. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid; BRUNER, J. 2004. *Realidad mental y mundos posibles*. Ed. Gedisa. Barcelona.
3. Com base na validade das proposições ou princípios da *Mesa Redonda de Santiago de Chile* (1972).

Sistema Nacional de Museus, Museu Gardel, Museu Fabini.

Uma vez iniciado o trabalho, foram definidas outras características:

- Tomar como público-alvo principal, adolescentes e jovens – população habitualmente minoritária no Uruguai nesse tipo de museus.
- Inovar, incorporando um componente tecnológico facilmente reconhecível para este tipo de público – considerado nativo digital ou com alto grau de alfabetização no uso de dispositivos digitais.

Optou-se por trabalhar com base em conteúdos digitalizados, de diferentes formatos, o que permitiria contar, em pouco espaço, com um volume significativo de conteúdos. Ao mesmo tempo, permitiria apresentar objetos pertencentes às coleções dos museus participantes sem as necessárias preocupações em quesito conservação e segurança, que se apresentariam no caso de incorporar, com toda a sua materialidade, esses objetos em uma exposição itinerante.

A proposta sobre as letras chamou-se *Letras Planetárias*. Introduz-nos na vida e obra de referências da literatura nacional e internacional que possuem no Uruguai museus com seu nome (Juana de Ibarbourou, Juan José Morosoli, Pablo Neruda e Horacio Quiroga).

É apresentada vida e obra e algumas motivações para os seus escritos. Textos, imagens e a palavra falada dão vida a estas *Letras Planetárias*. A visita é realizada com *tablets* contendo os aplicativos que são ativados mediante códigos que devem ser capturados à medida que a exposição é percorrida.

O projeto de música, chamado *#CaixasDeMúsica*, apresenta a música em duas vertentes: como arte e como disciplina acadêmica. É abordado o conceito de "espécie musical", elaborado por dois destacados musicólogos da região, Carlos Vega (Argentina) e Lauro Ayestarán (Uruguai). O conceito é apresentado e se exemplifica por meio de quatro espécies e quatro artistas referentes a cada uma delas. Percorrendo a exposição, aprendemos de forma amena sobre a vida e a obra de Carlos Gardel, Eduardo Fabini, Alfredo Zitarrosa e Eduardo Mateo: são exemplos de "espécie musical" e dão lugar à apresentação das características de cada uma. A proposta está fortemente embasada em conteúdos audiovisuais. A empresa Súbito – Rede. S.R.L. foi encarregada pela concepção dos espaços expositivos de ambas as exposições.

Museu Amigo

Esta proposta, focada no objetivo de tornar acessível o Museu Nacional de Artes Visuais (MNAV) a pessoas com deficiência motora ou visual, foi inaugurada no mês de outubro de 2015. Teve o apoio do Ibermuseus e participaram da sua elaboração o Sistema Nacional de Museus, o MNAV, a União Nacional de Cegos, a Fundação Braille e a empresa Súbito-Red S.R.L.

Com relação às pessoas com cegueira ou baixa visão, trabalhou-se com o objetivo de iniciar ações para lhes dar acesso aos conteúdos do museu. Foram selecionadas 15 obras representativas da história das artes visuais no Uruguai. Para cada uma das

obras escolhidas, foram projetadas reproduções em 3D, onde se podia identificar pelas diferentes alturas e texturas os elementos mais destacáveis da obra. Foram projetadas, também, audiodescrições para cada e foi implementado um caminho para permitir a circulação autônoma de cegos mediante a utilização dos seus bastões. Essa proposta permite o acesso e percurso dos mesmos espaços que os videntes. Agora, um cego poderá visitar o museu junto a um vidente e "ver" as mesmas obras, ao mesmo tempo e no mesmo lugar. A diferença estará nos canais de percepção que cada um deles utilizará para admirá-la e aprender sobre ela, seu autor e seu tempo.

Caminhos. Museus para todos

Linha de trabalho que planeja e articula ações entre museus e instituições educativas, organizações sociais e entidades recreativas, entre outras, com o objetivo de facilitar o acesso aos museus dos setores sociais vulneráveis. Através da sua implementação, procura-se colaborar com os processos de aprendizado e de construção de cidadania para o pleno exercício dos direitos culturais. Neste momento, participam da proposta duas áreas da Direção Nacional de Cultura, Diretoria de Cidadania Cultural e Sistema Nacional de Museus, sendo também implementadas duas iniciativas ou *Caminhos para a Inclusão*. A primeira, direcionada a crianças e adolescentes, contempla um percurso por diferentes museus, com uma aproximação às suas temáticas e coleções específicas a partir da educação pela arte. A segunda, inclui idosos procedentes de complexos habitacionais do Banco da Previdência Social, que realizam visitas aos museus dependentes do MEC, contando com um programa que atende a seus interesses temáticos.

O amanhã

Considerando-se as áreas de trabalho e as propostas em andamento, o Sistema Nacional de Museus apresenta as linhas de trabalho que deverão ser mantidas ou aprofundadas:

- A circulação de propostas educativas itinerantes por todo o país. É previsto replicar a experiência de curadoria colaborativa para novas iniciativas, com instituições presentes nas quatro Regiões de Museus criadas na Lei de Museu do Uruguai.[4]
- Aprofundar a democratização do acesso ao patrimônio museológico, a partir do desenvolvimento das atuais abordagens e a da criação de novas estratégias. Existem projetos em andamento para o atendimento ao público familiar e às pessoas com deficiência, dentre outros. Pretende-se, ainda, promover a incorporação das pessoas com deficiência às equipes de trabalho dos museus do MEC, sobretudo as equipes educativas, e pensando na sua contribuição ao desenvolvimento de propostas didáticas.

---

4. Para obter mais informações, consulte http://museos.gub.uy/images/stories/doc/ley.pdf, disponível em setembro de 2015.

- A recente aprovação da Lei de Museus, assim como a crescente sensibilização das autoridades nacionais e departamentais do papel que os museus podem e devem desempenhar na educação, tornam mais otimista a visão sobre o futuro da função educativa nos museus do país.

LA FUNCIÓN EDUCATIVA EN LOS MUSEOS DE URUGUAY. BREVE RESEÑA SOBRE EL ESTADO DE SITUACIÓN Y PRESENTACIÓN DE ALGUNOS PROYECTOS EN CURSO.

Ana Cuesta
Javier Royer

Contextualización

El estado de situación de la educación en museos del Uruguay requiere el desarrollo de una investigación sistemática, aún no abordada. Sin embargo, el Sistema Nacional de Museos (Dirección Nacional de Cultura, Ministerio de Educación y Cultura), cuenta con el relevamiento de datos y experiencias que posibilitan una aproximación al tema.

En 2010-2011, se realizó un Censo-Diagnóstico de museos en el territorio nacional. Dentro de un contexto de diversidad geográfica, administrativa y de tipologías de colecciones, existen variados ejemplos que priorizan el papel pedagógico del museo con acciones acordes a esta misión. No obstante, en la generalidad de los casos, la información obtenida indica debilidad sobre la prestación de servicios educativos. Entre otros problemas, se observa falta de personal de educación y demanda de formación; propuestas inscriptas en modelos de enseñanza tradicional; atención a públicos cautivos y escasas iniciativas para otros perfiles visitantes; museografías con limitados recursos didácticos que faciliten al acceso al conocimiento de diferentes visitantes (según franjas etarias, discapacidades, aspectos culturales, nivel educativo, etc.); desfasaje entre herramientas tecnológicas de la educación formal y oferta de los museos.

En relación a esto, el Sistema Nacional de Museos desarrolla una línea de trabajo para el fortalecimiento de la función pedagógica museal. Para el cumplimiento de tal fin, se trazan como ejes principales:

1. La capacitación de personal de museos de todo el país, a partir de talleres teóricos y prácticos sobre educación en museos, a cargo de especialistas nacionales y extranjeros: la interpretación del patrimonio (2011), la pedagogía museística (2011), la curaduría educativa (2012), y los recursos digitales didácticos del *Plan Ceibal*[1] como herramientas de acceso a los contenidos de museos (2013 y 2014).
2. Apoyo en la creación e implementación de proyectos interinstitucionales de curadurías colaborativas, para aprehender saberes de forma activa. Estos se instrumentan en el marco de la *Red de Museos y Educación* (2012-2015), que reúne voluntariamente a museos públicos, privados y mixtos de todo el país, así como a otras organizaciones con explícitos cometidos educativos y de acción cultural, tanto en el ámbito formal como en el no formal.
3. Democratización del patrimonio museológico. Inclusión socio-educativa en materia expositiva y diseño de estrategias didácticas para públicos en situación de vulnerabilidad socio-económica, y colectivos con discapacidades (visual y auditiva), en museos dependientes del Ministerio de Educación y Cultura. Se trata de un movimiento de readecuación y generación de iniciativas, tendientes a construir *puentes cognitivos* (Bruner, 1984; 2004)[2] entre los museos y públicos diversos con necesidades específicas.

Algunos proyectos en curso.

De acuerdo al panorama planteado, a continuación se presenta un conjunto de proyectos en ejecución que se entiende pertinente desde una perspectiva crítica sobre la función social-educativa de los museos.[3]

Módulos itinerantes educativos

Ante una convocatoria del Programa Ibermuseos, se trabajó en la elaboración de propuestas itinerantes bajo los siguientes criterios marco:

- Presentar propuestas vinculadas a temáticas artísticas, pero no de las artes visuales. Tuvieron por objetivo visibilizar a museos "de arte" habitualmente no asociados a este concepto, bajo la consigna "estos también son museos de arte".
- Trabajar en base a una metodología de curaduría educativa y colaborativa.

A partir de estas dos premisas se decidió trabajar en proyectos centrados en las letras y en la música. Como parte de la propuesta metodológica, se conformaron dos equipos de carácter interdisciplinario e interinstitucional, bajo el amparo de la Red de Museos y Educación, recientemente creada. Los dos grupos de trabajo incluyeron a las instituciones que se señalan a continuación: Museo Morosoli, Casa

1. Plan gubernamental de alfabetización digital en Enseñanza Primaria y Secundaria. Actualmente, extendido a la población de adultos mayores, a través de prestaciones del Banco de Previsión Social.
2. BRUNER, J. 1984. *Acción, pensamiento y lenguaje*. Ed. Alianza. Madrid; BRUNER, J. 2004. *Realidad mental y mundos posibles*. Ed. Gedisa. Barcelona.
3. Tomando como referencia la vigencia de los postulados o principios de la *Mesa Redonda de Santiago de Chile* (1972).

Museo de Juana de Ibarbourou, Museo Neruda, Museo de AGADU, Museo de la Palabra, PROARTE, Sistema Nacional de Museos, Museo Gardel, Museo Fabini.

Una vez comenzado el trabajo, se definieron otras características:

- Tomar como público objetivo principal a adolescentes y jóvenes, público habitualmente minoritario en Uruguay, para este tipo de museos.
- Innova, incorporando un componente tecnológico fácilmente reconocible para este tipo de público, considerado nativo digital o con alto grado de alfabetización en el uso de dispositivos digitales.

Se optó por trabajar en base a contenidos digitalizados, en distintos formatos, lo cual permitiría contar en poco espacio con un volumen importante de contenidos, a la vez que permitiría presentar objetos pertenecientes a las colecciones de los museos participantes sin las necesarias preocupaciones en materia de conservación y seguridad, que se presentarían en caso de incorporar con toda su materialidad a estos objetos en una exposición itinerante.

La propuesta sobre las letras se denominó *Letras Planetarias*. Nos introduce en vidas y obras de referentes de la literatura nacional e internacional que cuentan en Uruguay con museos que les recuerdan (Juana de Ibarbourou, Juan José Morosoli, Pablo Neruda y Horacio Quiroga).

Se presenta vida y obra y algunos temas motivo de su escritura. Textos, imágenes y la palabra hablada dan vida a estas *Letras Planetarias*. La visita se realiza con tablets que contienen las aplicaciones que son disparadas mediante códigos que deben ser capturados a medida que se recorre la exposición.

El proyecto de música, denominado *#CajasDeMúsica* presenta a la música en sus dos vertientes: como arte y como disciplina académica. Se aborda el concepto de especie musical, elaborado por dos destacado musicólogos de la región, Carlos Vega (Argentina) y Lauro Ayestarán (Uruguay). Se presenta el concepto y se ejemplifica mediante cuatro especies y cuatro artistas referentes de cada una de ellas. Recorriendo la exposición aprendemos de forma amena sobre vida y obra de Carlos Gardel, Eduardo Fabini, Alfredo Zitarrosa y Eduardo Mateo. A su vez, ellos son ejemplo de una especie musical, y dan pie para la presentación de las características de cada una de ellas. La propuesta está fuertemente basada en contenidos audiovisuales.

El diseño de los módulos de ambas exposiciones estuvo a cargo de la empresa Súbito − Red. S.R.L.

Museo Amigo

Esta propuesta, centrada en el objetivo de hacer accesible el Museo Nacional de Artes Visuales (MNAV) a colectivos con discapacidad motriz o visual, será inaugurada en el mes de octubre de 2015. Contó con el apoyo de Ibermuseos y participaron en su elaboración el Sistema Nacional de Museos, el MNAV, la

Unión Nacional de Ciegos, la Fundación Braille y la empresa Súbito-Red S.R.L.

En cuanto a personas con ceguera o baja visión, se trabajó con el objetivo de iniciar acciones para permitirles el acceso a los contenidos del museo. Fueron seleccionadas 15 obras representativas de la historia de las artes visuales de Uruguay. Para cada una de las obras escogidas se diseñaron reproducciones en 3D, en las cuales se puede identificar por distintas alturas y texturas los elementos más destacables de las obras. Fueron diseñadas también audiodescripciones para cada una de ellas y se instrumentó un camino para permitir la circulación autónoma de ciegos mediante la utilización de sus bastones. Esta propuesta permite el acceso y recorrido de los mismos espacios que los videntes. Ahora un ciego podrá visitar el museo junto a un vidente y "ver" la misma obra al mismo tiempo y en el mismo lugar. La diferencia estará en los canales de percepción que cada uno de ellos utilizará para admirarla y aprender sobre ella, su autor y su tiempo.

Rutas. Museos para todos.

Línea de trabajo que planifica y articula acciones entre museos e instituciones educativas, organizaciones sociales y entidades recreativas, entre otras, con el fin de facilitar el acceso a los museos a sectores sociales vulnerables. Mediante su implementación se procura colaborar en los procesos de aprendizaje y de construcción de ciudadanía para el pleno ejercicio de los derechos culturales. Actualmente participan de esta propuesta dos áreas de la Dirección Nacional de Cultura, Ciudadanía Cultural y Sistema Nacional de Museos. Actualmente se están implementando dos iniciativas o *Rutas para la inclusión*.

La primera, dirigida a niños y adolescentes, contempla un recorrido por distintos museos con una aproximación a sus temáticas y colecciones específicas, desde la educación por el arte.

La segunda, comprende a adultos mayores procedentes de complejos habitacionales del Banco de Previsión Social, que realizan visitas a los museos dependientes del MEC, con un programa que atiende a sus intereses temáticos.

El mañana

Considerando los ejes de trabajo y las propuestas en marcha, el Sistema Nacional de Museos se plantea como líneas de trabajo a mantener o profundizar:

- La circulación de propuestas educativas itinerantes por todo el país. Se prevé replicar la experiencia de curaduría colaborativa para nuevas iniciativas, con instituciones presentes en las 4 Regionales de Museos creadas en la Ley de Museos de Uruguay.[4]
- Profundizar la democratización del acceso al patrimonio museológico, a partir del desarrollo de actuales abordajes y la generación de nuevas estrategias.

4. Para ampliar información, ver http://museos.gub.uy/images/stories/doc/ley.pdf, disponible en setiembre de 2015.

Existen proyectos en marcha para la atención a público familiar y personas con discapacidad, entre otros. También se pretende promover incorporación de personas con discapacidad en los equipos de trabajo de los museos del MEC, pensando especialmente en su incorporación a los equipos educativos y en su aporte en el desarrollo de propuestas didácticas.

- La reciente aprobación de la Ley de Museos, así como la creciente toma de conciencia de autoridades nacionales y departamentales en cuanto al papel que los museos pueden y deben jugar en materia educativa, hacen ver con mayor optimismo el futuro de la función educativa en los museos del país.

CO-CRIAÇÃO E SONHOS COLETIVOS EM REDE

Delma Rodríguez

Quando iniciei as reflexões para este artigo, imediatamente relacionei com a ideia de "exercícios no uso de tecnologias", no sentido de se apropriar de conteúdos de museus e afins. Certas experiências que relatarei se concentram nessas tentativas, vinculadas a uma direção de se "fazer coisas" mediadas tecnologicamente pela educação artística e contextos de museus. Os principais envolvidos são professores e alunos de educação pública do Uruguai, museus de lá e da região, junto ao trabalho cultural em rede e de co-criação tecnológica.

No decorrer do ano de 2008, *InfoArt, rutas de creación* foi o título de uma pesquisa educativa[1] sobre didáticas de artes midiáticas com professores e estudantes de formação docente e do ensino médio. Por sua vez, InfoArt, uma proposta mais ampla, desde 2002 trabalha na convergência artes-tecnologias e museus, tendo quatro linhas de ação: Atividades didáticas, processos heurísticos, multidisciplinaridade e interinstitucionalidade.[2]

Em relação à capacitação com os professores[3] de ensino superior e médio, o foco foram diversas áreas – desde o audiovisual, programação em *processing*, criação de projetos educativos em museus e tecnologias, entre outras. Todo esse processo levou à realização do evento final denominado *Nas nuvens,*[4] uma exposição interativa multimídia onde mais de 500 jovens, de diferentes pontos do país, visitaram didaticamente museus da cidade de Salto, exibindo seus trabalhos. Esta atividade poderia ser definida como épica, no seu sentido mais puro de acontecimento extenso, magnífico, público, com personagens importantes – que eram os professores e estudantes no centro da ação – viajando para uma cidade desconhecida para muitos.

1. "Formação de Professores Pesquisa. Concurso de projetos de Pesquisa Educativa", Administração Nacional de Educação Pública no Uruguai.

2. Os objetivos de 2007-14, localizado no Conselho de Educação do Ensino Médio, podem ser encontrados aqui: http://infoart.edu.uy/infoart2012.html

3. Os professores de ensino médio eram de diversas disciplinas, ficando não apenas da área artística, e os professores de ensino superior pertenciam à especialização em Comunicação Visual.

4. O nome fazia referência a dois significados simultâneos: por um lado, o nome da casa do escritor Enrique Amorin (" As nuvens"), e, por outro, o termo coloquial de dizer a um jovem "estás nas nuvens", quando este imagina ou está fora da realidade cotidiana, inserido em mundos de criação e fábula. Os jovens, com seus professores, percorreram vários museus de Salto, entre eles "as nuvens", Museu de Belas Artes, o Museu Horacio Quiroga etc..

Enquanto docentes e estudantes aproveitavam as propostas e enfrentavam novas vivências, avaliadores externos da pesquisa os entrevistavam sobre o impacto da formação durante o ano e suas interações em Salto com os conteúdos de artes visuais dos museus ali visitados.

Os resultados mais relevantes, nesse momento, foram a descoberta de núcleos de tensão entre as dificuldades para a criação com tecnologias, além de entraves de transposição didática sobre os novos conhecimentos. Também se detectaram os contextos que favorecem processos heurísticos, como "dinâmicas de trabalho em aula desarticuladoras do papel que centraliza a figura do professor; resolução de problemas por parte dos estudantes em atividades lúdicas, sendo o papel do professor um guia para a interação",[5] e, ainda, de que modo essas condições propiciam o aprendizado dos conteúdos relativos às artes visuais nos museus.

Desta forma, nos anos seguintes de desenvolvimento de InfoArt decidiu-se trabalhar, concomitantemente, com professores e estudantes para apoiar e promover boas práticas, com apropriações significativas nesses contextos. Incubação e concretização de projetos docentes a curto, médio e longo prazo foram o motor, com destaque para alguns: por exemplo, o *Museu Rural Virtual* (RUVI), de 2010-11, projeto desenvolvido por estudantes do liceu rural de Yacaré; e o *Museu no IAVA*, que reuniu 300 jovens em torno a indagações sobre museografia e exposições. Atividades igualmente focadas nos estudantes foram *Fotografando Memória(s)*, de 2009; oficinas e exposições em capitais latino-americanas sobre Imagem e Memória; oficinas para jovens sobre Criação de Imagens 3D; projeto *Reciclando* através do *design*; entre muitos projetos vinculando arte, ciência e tecnologia.

A Incubadora de Projetos, na aula virtual de InfoArt, serviu de inspiração para a proposta de financiamento do Ibermuseus, formando a categoria "Incubação de Projetos em Educação e Museus", que funcionou nos primeiros anos do Prêmio em Educação e Museus, promovido pelo programa.

A busca por facilitar e promover melhorias nas práticas docentes de artes com o uso da tecnologia levou a aprofundar o trabalho entre pares, evidenciando, assim, o papel do corpo docente nessas práticas. Por isso, durante todo o ano de 2011, a formação dos docentes teve como eixo transversal desenvolver exercícios em que o corpo de cada um estivesse em ação e envolvido de diversas maneiras nas propostas (foi assim que houve oficinas de Danceability e outros exercícios envolventes do corpo do docente, não como abstração, mas como realidade física e motor de sensibilidades na aula).

Simultaneamente a essa linha de ação, desenvolviam-se atividades interativas de formação *online* em tempo real através de transmissões pela *internet*, vinculando atividades em museus, conversas, exposições com estudantes e docentes de todo o país – contando, também, com participações de alguns pontos do exterior. O corpo

---

5. Resumo científico da pesquisa de Delma Rodríguez, *InfoArt: Rutas de creación. Investigar didácticas en artes mediales*. publicada em "Formación Docente Investiga. Concurso de Proyectos de Investigación Educativa", ANEP CoDiCen, Montevideu, 2009, p. 103.

dos docentes e dos estudantes começou a ganhar um *perfil ubíquo com sentido de pertencimento em comunidade* online.

Organizado por InfoArt, *Graffiti online* foi uma experiência realizada no Museu Juan Manuel Blanes, de Montevidéu, que consistia em intervir digitalmente na imagem do *Juramento dos Trinta e Três Orientais.*[6] Os professores, artistas e público visitante foram convidados a desenhar, pintar e escrever *online*, a partir de diferentes dispositivos como *notebook*, *ceibalitas,*[7] etc. sobre a imagem do quadro, localizado em uma plataforma da *internet*. Ao mesmo tempo, era projetada numa sala do museu próxima ao local onde se encontrava exibido o quadro original. Tal qual grafite, como se fosse em um muro da rua, se acelerava o entusiasmo de cada um dos presentes – no museu e outros lugares conectados *online*, em diferentes lugares do Uruguai e região – por fazer algo, replicando com outras mensagens pictóricas nas múltiplas intervenções sobre os personagens patrióticos do quadro, realizadas pelas pessoas no museu ou usuários virtuais conectados.

Quando a compulsão inicial foi saciada e algumas pessoas começavam a conversar com outras sobre a experiência em tom de satisfação, teve início outra etapa programada da atividade. Na sala do museu onde se encontra a pintura original, havia uma instalação do artista contemporâneo Jorge Francisco Soto, formada em parte por um circuito fechado de câmeras de vídeo, que filmava ao vivo a obra original do *Juramento dos Trinta e Três Orientais*. O sinal de vídeo começou a ser projetado na sala onde estava acontecendo a grafitagem. Por estar ajustado previamente, o sinal de vídeo com a projeção do grafite *online* apresentava imagens que coincidiam, quase que fundidas como uma só; além disso, agora apareciam os barrocos da moldura da pintura original. Por um momento, estabeleceu-se um silêncio no espaço da brincadeira do grafite e nessas duas imagens latentes apareceu o público que estava visitando o museu, caminhando em frente ao quadro original.

Ali mesmo, vários professores disseram "podemos estar no grafite?", e correram para a sala do lado para se colocar em frente à câmera na tomada do original. Disparos de clique foram lançados para fotografar os primeiros professores debruçados no grafite, que eles mesmos fizeram minutos atrás. Aconteceu um jogo muito interessante: o de colocar o corpo no próprio grafite, potencializado com a réplica do original na imagem ao vivo deste. Simbolizou, assim, um deslocamento da presença – os olhares mesclados com a ação e o fazer de um ato simbólico quase vândalo, como grafitar, a imagem mais solene de identidade nacional que a maioria dos uruguaios carregamos em nosso acervo visual desde o ensino fundamental.

---

6. Obra (Óleo sobre tela 311 x 546 cm) emblemática do acervo do museu e de identidade nacional na construção independente do pais; pintada por Juan Manuel Blanes no século XIX.
7. Nome do dispositivo Modelo 1:1 de Plan Ceibal no Uruguai, emulação do OLPC (One Laptop per Child).

Um jogo compartilhado em rede, a primeira prática de co-criação *online* visitando um museu de forma não usual.

Os projetos colaborativos multiculturais em gestação foram catapultados com a participação de InfoArt como parceiro do 1º Encontro Mundial de Jovens Artistas, em Nottingham, dentro das Olimpíadas Culturais de Londres 2012, permitindo envolver professores e estudantes em uma comunidade global de artes. Em uma atmosfera fermentativa, InfoArt também é fundador e criador do projeto *Anilla Cultural Uruguai Núcleo*, da Anilla Cultural América Latina-Europa, rede de co-criação em internet avançada, trabalhando com artes, ciências, tecnologia e sociedade. No *Núcleo* chileno de Anilla, temos que destacar a proposta pioneira de visitas guiadas à distância, ao vivo desde o MAC Museu de Arte Contemporânea de Santiago do Chile. A tecnologia de videoconferência permite uma comunicação de ida e volta, transmitindo com níveis muito altos de definição, dentre outros detalhes técnicos. A Unidade de Educação do MAC criou o *know-how* para essas visitas e convidou o núcleo Uruguai para assistir virtualmente à exposição de Luis Camnitzer. Mais de sete instituições educacionais (escolas, liceu, centros de formação de professores) conectaram-se com a guia que estava no MAC: interagiram, construindo diferentes significados sobre os objetos de Catmnitzer. Criaram, entre todos os assistentes, remotos conceitos em rede, que se somavam e multiplicavam com a palavra e pensamento de cada um, como uma forma expandida e delimitada à comunidade *online*. Sem dúvidas, o nome dado a estas visitas, *Diálogos através da janela*, foi mais do que adequado: consolidou todo um ciclo, que continua até hoje com essa expansão do museu, e que deixou pegadas no público do Uruguai – que pede e reclama cada nova visita.

Os acúmulos de experiências e exercícios provocaram outras novas inspirações. O núcleo Anilla Uruguai decidiu realizar uma visita guiada à distância no Museu Blanes (mesmo lugar do grafite *online*) adaptando tecnologicamente a nossa realidade e somando outras possibilidades. No dia 2 de setembro de 2014, concretizou-se a proposta chamada "O futuro dos museus de educação".[8] Nela, um *drone* percorreu ao vivo o museu, enquanto sua diretora dava as boas vindas em todas as salas de videoconferência.[9] Em seguida, o voo continuava até chegar onde se iniciava a oficina de Pensamento Visual, sob o comando de Patricia Lannes e criação digital de Marcelo Paysse.

Uma série de exercícios sobre como ver as pinturas mobilizou tanto o público do museu quanto o remoto. Muitos deles ampliaram seu olhar, através das câmeras de alta definição, sobre a textura e cores das pinturas – o mesmo meio gerou outras formas de ver. Também apareceu novamente a presença solene do quadro

---

8. Posteriormente, em julho de 2015, vi exatamente o mesmo título de um curso para professores em museus no velho continente. Digno de mencionar é o fato de que todas as nossas atividades sempre foram gratuitas, nunca sendo cobrado para realizar as capacitações, tampouco para as ações realizadas nos museus, diferentemente do curso para professores mencionado que leva o mesmo nome.

9. 40 salas no total em diferentes departamentos do Uruguai, mais salas no México e Argentina. Havia, também, o público presente no museu – cerca de 100 pessoas lá e umas 700 à distância, os quais eram crianças, jovens e adultos.

Juramento dos Trinta e Três Orientais, com a realização de uma performance coletiva entre os personagens retratados e emulações de suas posturas por parte do público. A mediação tecnológica sobrevoando dentro e fora do museu, vendo e fazendo parte das obras, foram as principais contribuições que o público destacou nas avaliações da visita à distância – esta, concretizada graças a um trabalho colaborativo interinstitucional [10] que vai trilhando o caminho ao caminhar.

Por fim, estamos preparando a visita virtual à exposição *Pintar é sonhar*, do artista uruguaio Ignacio Iturria, no Museu Nacional de Artes Visuais de Montevidéu. Antes do evento, ocorrerá uma conversa com o artista, seu curador, o diretor do museu e outros participantes, tendo como objetivo motivar e fornecer informação em primeira mão dos protagonistas da exposição. Haverá, ainda, propostas educativas como a manipulação de um objeto digital através do *scanner* 3D na escultura intitulada "Elefante". Mas, talvez a proposta que mais mobilize os visitantes remotos seja *Um correio para Iturria*: através de mails direcionados ao artista com perguntas, comentários etc., os participantes da conversa fornecerão material para os principais conteúdos do roteiro da visita guiada à distância.

As tecnologias geram novos espaços de construção e participação simbólica. Sonho compartilhado do acesso para todos, vivido e criado em coletivo, potencializado pelas redes de *internet*. Possibilidades que parecem impossíveis, mas que são realidades que se constroem desde o Sul da América.

10. Além do museu, apoiaram a atividade a ANTEL, ente público de Telecomunicaciones, vidiaLab, Plan Ceibal etc.

CO-CREACIÓN Y SUEÑOS COLECTIVOS EN RED

Delma Rodríguez

Cuando inicié las reflexiones para este artículo, enseguida conecté con la idea de "ejercicios en el uso de tecnologías", con el sentido de apropiar contenidos de museos y afines. Ciertas experiencias que relataré se concentran en esos intentos, vinculados a una dirección de "hacer cosas" mediadas tecnológicamente por la educación artística y contextos museales. Los principales involucrados son docentes y estudiantes de educación pública en Uruguay, museos de allí y la región, junto al trabajo cultural en red y co-creación tecnológica.

Durante el 2008, *InfoArt, rutas de creación* tuvo por título una investigación educativa[1] sobre didácticas de artes mediales con docentes y estudiantes de formación docente y enseñanza secundaria. A su vez InfoArt, una propuesta más amplia, desde el 2002 trabaja en la convergencia artes-tecnologías y museos, tiene cuatro líneas de acción: actividades didácticas, procesos heurísticos, multidisciplinariedad e inter-institucionalidad.[2] La capacitación con los docentes[3] de enseñanza superior y media, en ese año se focalizó en diversas áreas desde el audiovisual, programación en Processing, creación de proyectos educativos en museos y tecnologías, entre otras. Todo el proceso llevó a la realización de una evento final denominado: "… en las nubes"[4] exposición interactiva multimedia, donde más de 500 jóvenes de distintos puntos del país recorrieron didácticamente museos de la ciudad de Salto y expusieron sus trabajos. Esta instancia, se podría definir como épica, en su sentido más puro de acontecimiento extenso, magnífico, público, con personajes importantes que eran los docentes y estudiantes en el centro de la acción, viajando a una ciudad para muchos desconocida. Mientras docentes y estudiantes disfrutaban las propuestas y se enfrentaban a vivencias nuevas, evaluadores externos de

1. "Formación Docente Investiga. Concurso de Proyectos de Investigación Educativa", Administración Nacional de Educación Pública en Uruguay.

2. Los objetivos de InfoArt, 2007-14, situado en el Consejo de Educación Secundaria, pueden verse en: http://infoart.edu.uy/infoart2012.html

3. Los docentes en enseñanza media eran de diversas asignaturas, no sólo del área artística y los docentes en enseñanza superior pertenecían a la especialidad de Comunicación Visual.

4. El nombre hacía referencia a dos significados simultáneos, por un lado el nombre de la casa del escritor Enrique Amorin "Las Nubes" y por otro al término coloquial de decirle a una joven "estás en la nubes" cuando este imagina o está fuera de la realidad cotidiana, inserto en mundos de creación y fabula. Los jóvenes con sus docentes recorrieron varios museos de Salto, entre ellos "Las Nubes", el Museo de Bellas Artes, Museo Horacio Quiroga, etc.

la investigación los entrevistaban sobre el impacto de la formación durante el año y sus interacciones en Salto con los contenidos de artes visuales de los museos visitados allí.

Los resultados más relevantes en ese momento fueron el hallazgo sobre núcleos de tensión entre dificultades para la creación en y con tecnologías y trabas de trasposición didáctica sobre los nuevos saberes. También se detectaron qué contextos favorecen procesos heurísticos como "dinámicas de trabajo en clase desarticuladoras del rol que centraliza la figura del docente; resolución de problemas por parte de los estudiantes en actividades lúdicas, siendo el rol del docente un guía para la interacción"[5] y cómo estas condiciones propician el aprendizaje en los contenidos relativos a las artes visuales de los museos.

De esta manera en los siguientes años de desarrollo de InfoArt se decidió trabajar a la vez con docentes y estudiantes para apoyar y promover buenas prácticas con apropiaciones significativas en estos contextos. Incubación y concreción de proyectos docentes a corto, mediano y largo plazo fue el motor, destacándose algunos como por ejemplo, *Museo Rural Virtual* (RUVI) *2010-11 proyecto desarrollado por estudiantes del liceo rural de Yacaré, otro fue Museo en el IAVA* que reunió a 300 jóvenes en torno a indagaciones sobre museografía y exposiciones. También actividades focalizadas en los estudiantes como fue *Fotografiando Memoria(s)* 2009 talleres y exposiciones en capitales latinoamericanas sobre Imagen y Memoria; talleres para jóvenes sobre *creación de imágenes 3D*, proyecto *Reciclando a través del Diseño*, entre muchos más proyectos vinculando Arte/Ciencia/Tecnología. La *Incubadora de Proyectos* en el Aula Virtual de InfoArt sirvió de inspiración para la propuesta de financiación del Programa Ibermuseos, conformando el rubro "Incubación de Proyectos en Educación y Museos" que funcionó en los primero años del Premio en Educación y Museos promovido por el programa.

La consecución en facilitar y promover mejoras en las prácticas docentes de artes cuando se utiliza tecnología conllevó a profundizar el trabajo entre pares y así evidenciar el rol del cuerpo del docente en esas prácticas. Por eso, durante todo el 2011 la formación para los docentes tuvo como eje transversal desarrollar ejercicios donde el cuerpo de cada uno estuviera en acción e involucrado de diversas maneras en las propuestas. Es así que hubo talleres de Danceability y otros ejercicios envolventes del cuerpo del docente, no como abstracción sino como realidad física y motor de sensibilidades en la clase.

En simultáneo a esta línea de acción se desarrollaban actividades *interactivas de formación online en tiempo real a través de transmisiones por Internet*, vinculando actividades en museos, charlas, exposiciones con estudiantes y docentes de todo el país, también con participaciones de algunos puntos en el extranjero. El cuerpo de los docentes y de los estudiantes empezó a cobrar un *perfil ubicuo con un sentido de*

---

5. *Resumen científico de investigación* Delma Rodríguez, "InfoArt: Rutas de creación. Investigar didácticas en artes mediales" en publicación "Formación Docente Investiga. Concurso de Proyectos de Investigación Educativa", ANEP CoDiCen, Montevideo, 2009, p. 103.

pertenencia en comunidad online. Organizado por InfoArt *Grafiti online* fue un experimento realizado en el Museo Juan Manuel Blanes de Montevideo, que consistió en intervenir digitalmente la imagen del *Juramento de los Treinta y Tres Orientales.*[6] Los docentes, artistas y público visitante fueron invitados a dibujar, pintar y escribir online, – desde diferentes dispositivos como notebook, Ceibalitas,[7] etc. —, sobre la imagen del cuadro en una plataforma en Internet. Al mismo tiempo era proyectada en una sala del museo cercana a donde está exhibido el cuadro original. Cual grafiteo como si fuera en una pared callejera se aceleraba el entusiasmo de cada uno de los presentes, — en el museo y otros conectados online en diferentes localidades de Uruguay y la región —, por hacer algo y replicar con otros mensajes pictóricos en las múltiples intervenciones sobre los personajes patrios del cuadro, realizadas por las personas en el museo o usuarios virtuales conectados.

Cuando se sació la compulsión inicial y algunas personas empezaban a conversar con otras sobre la experiencia en tono de satisfacción, empezó otra etapa programada de la actividad. En la sala del museo donde se encuentra la pintura original había una instalación, del artista contemporáneo Jorge Francisco Soto, conformada en una parte por un circuito cerrado de cámara de video que tomaba en vivo la obra original del *Juramento de los Treinta y Tres Orientales*. Esa señal de video empezó a proyectarse en la sala donde estaba aconteciendo el grafiti. Al estar calibrado previamente la señal de video con la proyección del grafiti online, coincidían ambas imágenes casi fundidas en una sola, además ahora aparecían los barrocos marcos de la pintura original. Por un momento, quedó en silencio el espacio de juego del grafiti y en esas dos imágenes latentes apareció público caminando que estaba visitando el museo enfrente al cuadro original. Ahí mismo, varios docente dijeron, 'podemos estar en el grafiti' y corrieron a la sala de al lado a colocarse frente a la cámara con la toma del original. Disparos de clic se lanzaron para fotografiar a los primeros docentes asomados en el grafiti, que ellos mismos habían estado haciendo hasta hace unos minutos atrás. Sucedió un juego muy interesante de colocar el cuerpo en el propio grafiti, potenciado con la réplica del original en la imagen en vivo de este. Una dislocación de la presencia, las miradas, entremezcladas con la acción y el hacer de un acto simbólico casi vandálico como grafitear la imagen más solemne de identidad nacional que la mayoría de los uruguayos cargamos en nuestro acervo visual desde la escuela primaria.

Un juego compartido en red, la primera práctica de co-creación online visitando un museo en forma inusual.

Los proyectos colaborativos multiculturales en gestación se catapultaron con la participación de InfoArt como partner del 1º Encuentro Mundial de Jóvenes

6. Obra (Óleo sobre tela 311 x 546 cm) emblemática del acervo del museo y de identidad nacional en la conformación independiente del país; pintada por Juan Manuel Blanes en el siglo XIX.
7. Nombre de dispositivos Modelo 1:1 del Plan Ceibal en Uruguay, emulación del OLPC (One Laptop per Child)

Artistas en Nottingham dentro de las Olimpiadas Culturales de Londres 2012, permitiendo involucrar docentes y estudiantes en una comunidad global de artes. En una atmósfera fermental, también InfoArt es fundador y creador del proyecto Anilla Cultural Uruguay nodo de la Anilla Cultural Latinoamérica-Europa, red de co-creación en internet avanzado, trabajando con artes, ciencias, tecnología y sociedad. En el nodo chileno de Anilla es de destacar la propuesta pionera[8] de visitas guiadas a distancia en vivo desde el MAC Museo de Arte Contemporáneo de Santiago de Chile. La tecnología de videoconferencia permite una comunicación de ida-vuelta, transmitir con niveles muy altos de definición, entre otros detalles técnicos. La Unidad de Educación del MAC creó el *know how* para estas visitas e invitaron al nodo Uruguay a asistir virtualmente a la exposición de Luis Camnitzer. Más de 7 instituciones educativas (escuelas, liceos, centros de formación docente) se conectaron y junto con la guía que estaba en el MAC interactuaron y construyeron diferentes significados sobre los objetos de Camnitzer. Crearon entre todos los asistentes remotos conceptos en red que se iban sumando y multiplicando con la palabra y el pensamiento de cada uno, como una forma expandida y acotada a la comunidad online. Sin lugar a dudas, el nombre dado para estas visitas: "Diálogos a través de la ventana" fue más que adecuado, todo un ciclo que continúa hasta hoy con cada exposición del museo y que dejó una huella en el público de Uruguay porque piden y reclaman cada nueva visita.

La acumulación de experiencias y ejercicios provocan otras nuevas inspiraciones. El nodo Anilla Uruguay decidió realizar una visita guiada a distancia en el Museo Blanes (mismo lugar del graffiti online) adaptando tecnológicamente a nuestra realidad y agregando otras posibilidades. El 2 de setiembre 2014 se concretó la propuesta llamada "El futuro de los museos es la educación",[9] un dron en vivo recorrió el museo mientras su directora daba la bienvenida a todas las salas de videoconferencia,[10] luego el vuelo seguía hasta llegar a donde iniciaba el taller de Pensamiento Visual a cargo de Patricia Lannes y Creación Digital por Macelo Paysse. Una serie de ejercicios sobre cómo ver las pinturas movilizaron tanto al público en el museo como al remoto. Muchos de ellos a través de las cámaras de alta definición ampliaron la mirada sobre la textura y los colores en las pinturas, el mismo medio generó otras formas de ver. También apareció nuevamente la presencia solemne del cuadro *Juramento de los Treinta y Tres Orientales* que ciertas indicaciones fomentaron una performance colectiva entre los personajes retratados y emulaciones de sus posturas por parte del público. La mediación tecnológica sobrevolando el adentro y afuera del museo, cómo ver y formar parte de las obras

8. He buscado pero no tengo referencias de formatos parecidos en las Américas y Europa. Agradezco si alguien tiene información al respecto.

9. Posteriormente en Julio del 2015 he visto exactamente el mismo título de un curso para docentes en museos en el viejo continente. Digno de mencionar es que todas nuestras actividades siempre han sido gratuitas y que no se ha cobrado para las capacitaciones, ni tampoco para las acciones realizadas en los museos, a diferencia del curso para docentes al cual menciono y que lleva el mismo nombre.

10. 40 salas en total de diferentes departamentos de Uruguay, más salas en México y Argentina. También había público presente en el museo, cerca de 100 personas allí y unas 700 a distancia, de los cuales eran niños, jóvenes, adultos.

fueron los principales aportes que destacó el público en las evaluaciones de la visita a distancia, esta última concretada gracias a un trabajo colaborativo inter-institucional[11] que va haciendo camino al andar.

Actualmente se está preparando la visita virtual a la exposición "Pintar es soñar" del artista uruguayo Ignacio Iturria en el Museo Nacional de Artes Visuales de Montevideo. Previo a la visita virtual acontecerá un conversatorio con el artista, su curador, el director del museo y otros participantes, tendrá por objetivo motivar y brindar información de primera mano de los protagonistas de la exposición, también habrá propuestas educativas como la manipulación de un objeto digital a través del escaneo 3D en la escultura titulada "Elefante". Pero, quizás la propuesta que más movilice a los visitantes remotos pueda ser "Un correo para Iturria", a través de mails dirigidos al artista con preguntas, comentarios, etc., los participantes del conversatorio proporcionarán material para los principales contenidos del guión en la visita guiada a distancia. Las tecnologías generan nuevos espacios de construcción y participación simbólica. Sueño compartido del acceso para todos, vivido y creado en colectivo, potenciado por las redes de internet. Posibilidades que parecen imposibles, pero son realidades que se construyen desde el sur de América.

11. Además del museo apoyaron la actividad ANTEL ente público de Telecomunicaciones, vidiaLab, Plan Ceibal, etc.

ESPAÇO: EDUCATIVO E TECNOLOGIA

Exercícios para a utilização dos públicos

ESPACIO: EDUCATIVO Y TECNOLOGÍA

Ejercicios al uso de los públicos

TRÍPTICO DA INFÂNCIA E TRÍPTICO DA IMAGINAÇÃO: PAISAGENS DA NOVA CIDADANIA

Chiqui González
Daniela Gómez[1]

Os espaços são como as pessoas. Nascem, crescem e se transformam.
Alguns têm aventuras.
Pablo Neruda

A aventura dos espaços

Os *Trípticos* nasceram em Rosário e Santa Fé, Argentina, como um desafio. Apresentaram-se, por sua vez, como oportunidades repletas de perguntas.

Era possível criar espaços públicos, permanentes, destinados ao jogo e ao convívio, a partir de crianças, porém destinados a todos os cidadãos?

As perguntas poderiam ser ainda mais precisas. Existe algum modo de colocar em ação, objeto, forma, cor, o "modo de estar no mundo de uma criança", para convertê-lo numa nova maneira de colocar no espaço da utopia de conviver, onde as grandes metáforas do humano se exponham, construam e desconstruam, e onde seja possível entrar em um mundo intergeracional e criativo?

Seria possível conceber espaços expositivos de interação permanente que contribuam para o estabelecimento de vínculos entre pessoas, dando liberdade e dignidade aos cidadãos e não imitando, em ponto algum, as estratégias do mercado?

Seria possível construir espaços que sejam múltiplos e compreendam, a partir da sua arquitetura, uma visão estética de mundos extra cotidianos – dando a sensação, por sua vez, de conter muitos mundos e climas, um dentro do outro?

---

1. Em referência e representando as pessoas que criaram os Trípticos e os mantêm a cada dia, em Rosário, Província de Santa Fé, República Argentina.

Seria possível criar, com a paisagem e a arquitetura, uma intervenção no tempo-espaço para que o tempo decorresse de "outro modo"? Que os espaços criassem emoções e apropriações, que a luz e o "direito à penumbra" provocassem contrastes, sensações de estranheza, trajetos não lineares, olhares guardados, diferentes percepções, colocando, em definitivo, o corpo à flor da pele, sem divisões corpo-mente?

Seria possível, finalmente, que o trânsito fosse não linear e que a viagem e o desvio pudessem ser recuperados na aprendizagem e na fruição? Era possível que o museu-anti-museu se transformasse na mítica viagem de viver, a viagem de aprender a viver juntos?

Todas as mencionadas e infinitas perguntas alentam esta introdução porque são, em definitivo, as bases, percursos e metas dos espaços que conformam o *Tríptico da Imaginação* e o *Tríptico da Infância*.

Para contar brevemente qual é a aventura dos seus espaços, diremos, em primeiro lugar, que os nomes não são felizes − ou pelo menos, não "dizem o que dizem". Talvez isto seja um mérito, dado o fato que nada é apenas o que lhe dá nome: "é algo a mais e outra coisa",[2] como dizia a grande poetisa argentina Alejandra Pizarnik.

A Granja da Infância nasceu em Rosário, Argentina, em maio de 1999 − um passeio urbano que inaugurava um novo modo de pensar a cidade. Em seguida chegou *O Jardim das Crianças* ao parque central da cidade e *A Ilha das Invenções* à velha estação ferroviária, nas margens do rio. Em dezembro de 2010, na cidade de Santa Fé, *O Moinho*, *Fábrica Cultural*, *A Esquina Acesa* e *A redonda, Arte e vida quotidiana* festejavam o nascimento de um novo *Tríptico*.

Estes ambientes não se diferenciam entre si por divisões como meio ambiente, cultura, ciência e construção; cada um deles possui toda essa variedade. Seus campos e desenvolvimentos poderiam ser sintetizados da seguinte maneira: a *Granja* é o corpo em jogo entre natureza e cultura; o *Jardim* convoca o poder da imaginação para inventar, inovar, criar o poético; a *Ilha* trabalha com os materiais, linguagens, meios e suportes fazendo da construção uma aposta intergeracional; a *Redonda* coloca em jogo e movimento a vida cotidiana; *Moinho* desenvolve toda uma fábrica de design e construção para experimentar com diferentes materialidades; a *Esquina* é jovem e promove o encontro, a criação e a participação coletiva.

Trata-se de integrar as dicotomias corpo-mente, teoria-prática, forma-conteúdo, objeto-sujeito, assim como de superar a divisão entre artes e ofícios, ética e estética, mediante os grandes propulsores do homem e da vida: o jogo e o ritmo, a ideia de percurso, de trajeto, de viagem.

Com as crianças, para todos

Uma criança pequena não percebe a total diferença entre o real, o imaginário e o simbólico. Um galho pode ser de dia uma árvore com nome científico, de noite a

2. Alejandra Pizarnik, *O Inferno Musical.* (Buenos Aires, Séc. XXI, Argentina, 1971).

sombra do medo e, ao amanhecer, o próprio medo, "outra coisa".

A criança ainda não construiu o pensamento lógico formal, nem foi ensinada na casualidade. Assim, nascem nela adjudicações mágicas, lógicas diferentes ao silogismo e poéticas que desnudam, no nosso entendimento, a lógica da suposta lógica.

A criança não divide corpo e mente. É seu corpo, e o percebe como outro somente quando sente dor e fome. Algo que se diferencia dela somente quando tem sintomas. A criança aprende através do fazer, do jogo e da transformação. Ama e se apaixona pelo mundo das formas. Emociona-se com a forma circular e com o som das palavras. Ela não chegou à separação forma-conteúdo, em que o significado parece "engolir" o onírico da dimensão formal.

A criança vive imersa no ritmo da vida e das coisas. Coloca em ritmo o seu próprio corpo a todo momento, e o espaço a surpreende como algo além do que os cenários da sua vida. Os "mundos dentro do mundo", que implicam o espaço, estão bem representados nas histórias infantis tradicionais, significando a passagem de uma realidade para outra, o ritual de entrada ao que é fantástico, mágico, diferente. O espaço é metáfora do próprio crescimento e do encontro com os outros; é constituído no âmbito imaginário de aprendizagem e de invenção.

A partir desta perspectiva, chegamos em nossa prática a um conceito revelador: as crianças nos oferecem certas "entradas" para a utopia do humano enunciadas a partir deles e para todas as idades.

Assim nasceram espaços com um forte sentido estético, que escondem metáforas e mistérios aos quais o adulto lhes dá um sentido emocionante: uma cadeira de balanço com uma canção de ninar pode ser sentida como a origem; o caos contado como uma explosão de cores e formas pode ser uma festa e um momento maravilhoso para o começo do universo; as pedras que cobrem palavras censuradas pela ditadura convidam para libertá-las do peso que as oculta; as fábricas têxteis nos colocam na cultura das máquinas de costura, criando o vestido de noiva ou a colcha que nossas mães nos presenteavam para nos convidar a crescer; a fábrica de madeira que remete ao pequeno galpão do avô, onde era criado um barco em uma garrafa, ou uma torre de fósforos entre a magia das ferramentas e os dias de chuva.

Todo um modelo de cidadania não se pode construir sem costurar retalhos de memória, sem descobrir a beleza das formas e a sua capacidade de ser o conteúdo, sem viajar pela vida juntos para aprender.

Criamos, por isso, artefatos de madeira, fábricas, jogos de palavras, onde caibam o galpão de ferramentas e o cubismo, a quermesse dos velhos bairros, o grotesco argentino, a abstração geométrica e a cultura dos trens, a poesia e a ciência da incerteza. São saberes aprendidos no fazer, com um corpo que não se comporta – ele é –, distribuindo afeto, encontrando soluções. Então, nos diferenciamos e nos unimos para produzir a transmissão de conhecimento e experiências – que, por sua vez, herdamos. Jogo e construção para saber que somos protagonistas da História

e da nossa história (os "novos" têm dito, no fazer, que o mundo se deteve e que a beleza não está atravessando o fazer humano).

Diante do relatado, pode-se dizer que o *Tríptico da Infância* e o *Tríptico da Imaginação* se propõem a:

- Integrar o mundo adulto na narrada utopia de conviver, criar e viajar no tempo e espaço entre gerações.
- Lutar contra dicotomias que não favoreçam a harmonia do corpo e as possibilidades de exploração e crescimento.
- Uma concessão não linear de tempo-espaço. A memória como recuperação subjetiva e coletiva. O extra cotidiano para denunciar a lógica consumista e midiática de certa cotidianidade.
- Uma aposta pelo mundo poético e pelas operações criativas. Fazer o pensável e o impensável. O exercício do jogo como aprendizado do movimento interno dos processos criativos.
- Uma constante integração de múltiplas linguagens, como recarga simbólica em um mundo que tende à literalidade, afastando o conceito de linguagem da arte e linguagens expressivas, dado que a linguagem é mais abrangente e democrática: são mundos simbólicos, autorregulados em seus elementos significantes, construtores de sentido que podem ser escritos ou traçados; expressam ou comunicam a outros que intermedeiam entre nós e são imprescindíveis na hora dos saberes. As linguagens, meios, desenhos e suportes são o modo em que a cultura nos faz seres humanos imaginantes, projetuais, memoriosos, afetivos, solidários, únicos. O corpo, finalmente, é uma linguagem e o dispositivo de intersecção e ação de todas as linguagens.

As narrativas museológicas. O texto dramático.

Os nossos *Trípticos* combinam origem e reprodução. Somos filhos da arquitetura e da paisagem, a cópia e a desconstrução. Nossos espaços não seriam possíveis em outro momento histórico.

Os seis lugares são dispostos como percursos que contêm um trajeto dentro do outro. Como Alice atravessando espelhos, essa multiplicidade convida à viagem com desvios. Os trajetos possuem propostas estéticas muito diferentes, colocando no centro da ação texturas e linguagens predominantes. A montanha encantada, por exemplo, é pedra escrita e vegetação heterogênea, instalação sonora onde as árvores falam como a memória, a água canta dividindo o tempo e a pedra indica o destino, como nas mitologias conjuntivas. A partir de uma plataforma de estação ferroviária, lúdica e austera, uma porta nos leva a uma fábrica bagunçada e ativa. Lá, o papel nasce, é impresso, estampado, costurado e reunido. Subindo para a fábrica têxtil, o tempo se detém entre o tear e o cobertor de todos, enquanto um mundo contíguo de telas iluminadas faz com que um

desenho se transforme em movimento.

Em caso algum existem visitas guiadas. Ninguém explica o percurso. As exposições estão escritas e cada visitante, ao modo das quermesses e festas populares, para na barraca que preferir. Existem narrativas variadas para organizar a mostra, mas são secretas (são conhecidas apenas por nós que criamos os dispositivos lúdicos, desenhamos os espaços e a montagem).

A narrativa dos *Trípticos* se assemelha ao teatro de objetos: a luz define espaços, a tela separa, os objetos convidam a tomar vida, a indagar e a imaginar. Um espaço cenográfico onde os materiais e coisas colocam como protagonista o cidadão e dramatizam a sua cena. Os animadores aproximam possibilidades, são seus cúmplices, ajudam a manipular a ilusão e a cuidar da situação criativa. Promovem o encontro entre as pessoas e as coisas que começam a vibrar. São acompanhantes na transição dos rituais de passagem espaciais e vitais.

Tudo acontece em lugares onde o tempo é outro, onde cada um se olha em suas próprias telas interiores e vive o drama de criar com outros. A beleza assalta o nível de trabalho.

A narrativa não é um roteiro com base conceitual, e sim um texto dramático onde entram em atrito e alteridade, buscas e materiais, corpos e saberes.

O desafio do público

Devemos destacar que esses lugares seriam impossíveis se não fossem enquadrados no âmbito público. Integram um conjunto de espaços públicos estendidos no território. Um projeto pedagógico urbano que tem a pretensão de completar o sistema educativo formal com um sistema amplo, rico e plural, que sustenta um conceito de meio ambiente como paisagem de cidadania.

O espaço público é território de encontros, troca, aprendizado e construção de vínculos; patrimônio para fruir e legar aos nossos filhos; escola de convivência e democracia, uma política da arte de vivermos juntos; memória do passado e marca urbana onde está deslocada nossa cambiante identidade; bem comum, espaço de todos, usina de ideias imaginárias e sentido; meio ambiente natural e social; conjunto de serviços e ações para o fortalecimento da sociedade civil.

Por tudo isso, os *Trípticos* garantem acessibilidade econômica, urbana e social, não preveem a venda de produtos que afastam as famílias do jogo e da criação e implementam um sistema duplo de atenção para as escolas e famílias, que cria multiplicidade de relações e introduz critérios de igualdade e inclusão social.

A arquitetura, a luz, a cor, as texturas, foram pensadas a partir do corpo do cidadão e dispostas para propiciar os vínculos interpessoais. Desse modo o descanso, os ritmos e a apropriação do lugar estão atravessados por um minucioso estudo tempo-espacial, fazendo do poético e da metáfora uma máquina de transformação. O som ambiente não indica nem oferece. Projeta-se o silêncio e o próprio som do estar juntos, jogar e fabricar.

As paisagens da cidadania nos fazem vislumbrar pessoas livres, escolhendo percursos, animadas pela ação e a transformação, em âmbitos multissociais e multiculturais, envolvidos em várias estéticas, encontrando sentidos e aprendendo. É uma paisagem *entre* nós, a partir da metáfora, imaginação e esperança. Uma forma de colocar em cena a utopia de viver e a viagem pedagógica.

TRÍPTICO DE LA INFANCIA Y TRÍPTICO DE LA IMAGINACIÓN: PAISAJES DE LA NUEVA CIUDADANÍA

Chiqui González
Daniela Gómez[1]

Los espacios son como las personas. Nacen, crecen, se transforman.
Algunos tienen aventuras.
Pablo Neruda

La aventura de los espacios

Los *Trípticos* nacieron en Rosario y Santa Fe, Argentina, como un desafío. A su vez, se presentaron como oportunidades colmadas de preguntas.

¿Era posible crear espacios públicos, permanentes, destinados al juego y la convivencia, a partir de los chicos, pero en realidad destinado al conjunto de la ciudadanía?

Las preguntas podrían precisarse aún más. ¿Hay una manera de poner en acto, en objeto, forma, color, la "forma de estar en el mundo de un niño" para convertirlo en una nueva puesta en el espacio de la utopía de convivir, donde las grandes metáforas de lo humano se presenten, construyan y de-construyan y donde sea posible ingresar en un mundo intergeneracional y creativo?

¿Sería posible diseñar espacios expositivos de interacción permanente que contribuyan a constituir vínculos entre personas, a dar libertad y dignidad a los ciudadanos, a no imitar en punto alguno las estrategias del Mercado?

¿Sería posible construir ámbitos que sean múltiples y encierren desde su

1. En su referencia y en representación de las personas que crearon los Trípticos y los sostienen cada día en Rosario, Provincia de Santa Fe, República Argentina.

arquitectura una visión estética de mundos extra-cotidianos y a su vez la sensación de contener muchos mundos y climas, uno dentro del otro?

¿Sería, a su vez, posible crear con el paisaje, la arquitectura y la puesta una intervención en el espacio-tiempo para que el tiempo transcurriera de "otro modo", que los espacios crearan emociones y apropiaciones, la luz y el "derecho a la penumbra" provocaran contrastes, sensaciones de extrañeza, recorridos no lineales, miradas guardadas, percepciones diferentes, colocando, en definitiva, al cuerpo en flor sin divisiones cuerpo–mente?

¿Sería, al fin posible, que el tránsito no fuera lineal y que el viaje y el desvío pudieran ser recuperados en el aprendizaje y el disfrute? ¿Era posible que el Museo-antimuseo se convirtiera en el mítico viaje de vivir, el viaje de aprender a vivir juntos?

Todas las mencionadas, e infinitas preguntas, alientan esta introducción porque son en definitiva las bases, recorridos y metas de los sitios que conforman el Tríptico de la Imaginación y el Tríptico de la Infancia.

Para contar brevemente cual es la aventura de sus espacios, diremos ante todo que los nombres no son felices o al menos no "dicen lo que dicen". A lo mejor esto es un mérito, dado que nada es sólo lo que se nombra, "es algo más y otra cosa"[2], como decía la gran poeta argentina Alejandra Pizarnik.

La Granja de la Infancia nació en Rosario, Argentina, en mayo de 1999, un paseo urbano que inauguraba una nueva forma de pensar la ciudad. Luego llegaron *El Jardín de los Niños*, al parque central de la ciudad y *La Isla de los Inventos*, a la vieja estación de ferrocarril a la vera del río. En diciembre de 2010, en la ciudad de Santa Fe, *El Molino*, *Fábrica cultural*, *La Esquina Encendida* y *La Redonda, Arte y vida cotidiana*, festejaban el nacimiento de un nuevo Tríptico.

Estos espacios no se diferencian entre sí por divisiones como medioambiente, cultura, ciencia y construcción. Cada uno de ellos contiene toda esa oferta. Sus campos y desarrollos se podrían sintetizar de la siguiente manera: *La Granja* es el cuerpo en juego entre naturaleza y cultura. *El Jardín* convoca el poder de la imaginación para inventar, innovar, crear lo poético. *La Isla* trabaja con los materiales, lenguajes, medios y soportes haciendo de la construcción una apuesta intergeneracional. *La Redonda* pone en juego y movimiento la vida cotidiana. *El Molino* despliega toda una fábrica de diseño y construcción para experimentar con diferentes materialidades. *La Esquina* es joven y promueve el encuentro, la creación y la participación colectiva.

Se trata de integrar las dicotomías cuerpo-mente, teoría-práctica, forma-contenido, objeto-sujeto, así como superar la división artes y oficios, ética y estética, mediante los grandes impulsores del hombre y de la vida: el juego y el ritmo, la idea de recorrido, de trayecto, de viaje.

---

2. Alejandra Pizarnik, *O Inferno Musical*. (Buenos Aires, Séc. XXI, Argentina, 1971).

Con los niños para todos

Un niño pequeño no percibe la total diferencia entre lo real, lo imaginario y lo simbólico. Una rama puede ser de día, un árbol con nombre científico, por la noche la sombra del temor, y al amanecer, el miedo mismo, "eso otro".

El niño no ha construido aún el pensamiento lógico formal, ni ha sido enseñado en el causalismo. Por lo cual, nacen en él, adjudicaciones mágicas, lógicas diferentes al silogismo y poéticas que desnudan, a nuestro entender, la lógica de la supuesta lógica.

Un niño no divide cuerpo y mente. Es su cuerpo y lo percibe como otro sólo cuando le duele y tiene hambre. Algo así como diferenciarlo de él sólo cuando hace síntoma.

El niño aprende mediante la acción, el juego y la transformación. Ama y se enamora del mundo de las formas. Le causa emoción lo redondo y el sonido de las palabras. No lo ha alcanzado la separación forma–contenido en la cual el significado parece "tragarse" la ensoñación de la dimensión formal.

El niño vive inmerso en el ritmo de la vida y de las cosas. Pone en ritmo todo el tiempo su propio cuerpo y le asombra el espacio como algo más que los escenarios de su vida. Los "mundos dentro del mundo" que implica el espacio, tan bien presentado en los cuentos infantiles tradicionales, significan el pasaje de una realidad a otra, el ritual de ingreso a lo fantástico, lo mágico, lo distinto. El espacio es metáfora del crecimiento mismo y el encuentro con los otros. Se constituye en ámbito imaginario de aprendizaje e invención.

Desde esta perspectiva, llegamos en nuestra práctica a un concepto revelador: los chicos nos ofrecen ciertas "entradas" a la utopia de lo humano enunciada desde ellos y para todas las edades.

Así nacieron espacios con una fuerte puesta estética, que esconden metáforas y misterios a los cuales el adulto les da un sentido emocionante: una mecedora con una canción de cuna puede sentirse como el origen; el caos contado como explosión de colores y formas puede ser una fiesta y un momento maravilloso para el comienzo del universo; las piedras que tapan palabras censuradas por la dictadura, invitan a liberarlas del peso que las oculta; las fábricas textiles nos ubican en la cultura de la máquina de coser creando el traje de novia o la manta de cama que nos regalaban nuestras madres para enviarnos a crecer; la fábrica de madera, remeda al galponcito del abuelo, donde se creaba un barco en una botella o una torre de fósforos entre la magia de las herramientas y los días de lluvia.

Todo un modelo para la ciudadanía: no se puede construir sin coser retazos de memoria, sin descubrir la belleza de las formas y su capacidad de ser el contenido, sin viajar por la vida juntos para aprender.

Creamos, por eso, artefactos de madera, fábricas, juegos de palabras, donde caben el galpón de las herramientas y el cubismo, la kermesse de los viejos barrios y el grotesco argentino, la abstracción geométrica y la cultura de los trenes, la poesía

y la ciencia de la incerteza. Son saberes aprendidos en la acción, con un cuerpo que no se porta, se es, distribuyendo afecto, encontrando soluciones. Diferenciarnos y unirnos, para producir la transmisión de conocimientos y experiencias que a la vez heredamos.

Juego y construcción para saber que somos protagonistas de la Historia y de nuestra historia. Los "nuevos" vienen diciendo en la acción que el mundo se ha detenido y que la belleza no está atravesando el hacer humano.

Por lo dicho, el Tríptico de la Infancia y el Tríptico de la Imaginación se proponen:

- Integrar al mundo adulto en la narrada utopia de convivir, crear y viajar en el tiempo y el espacio entre generaciones.
- Luchar contra dicotomías que no favorecen la armonía del cuerpo y las posibilidades de exploración y crecimiento.
- Una concepción no lineal del tiempo-espacio. La memoria como recuperación subjetiva y colectiva. Lo extracotidiano para denunciar la lógica consumista y mediática de cierta cotidianeidad.
- Una apuesta por el mundo poético y por las operaciones creativas. Hacer lo pensable y lo impensable. El ejercicio del juego como aprendizaje del movimiento interno de los procesos creativos.
- Una constante integración de múltiples lenguajes como recarga simbólica en un mundo tendiente a la literalidad, alejando el concepto de lenguaje del arte y lenguajes expresivos, dado que el lenguaje es más abarcador y democrático: son mundos simbólicos, autorregulados en sus elementos significantes, constructores de sentido, que pueden escribirse o graficarse, expresar y comunicar a otros, que intermedian entre nosotros y son imprescindibles a la hora de los saberes. Los lenguajes, medios, diseños y soportes son la forma en que la cultura nos hace seres humanos imaginantes, proyectuales, memoriosos, afectivos, solidarios, únicos. El cuerpo al fin es un lenguaje y es a su vez el dispositivo de cruce y acción de todos los lenguajes.

Las narrativas museológicas. El texto dramático.

Debemos comenzar diciendo que nuestros Trípticos combinan origen y reproducción. Somos hijos de la arquitectura y el paisaje, la copia y la deconstrucción. Nuestros espacios no hubieran sido posibles en otro momento histórico.

Los seis lugares están dispuestos como recorridos que contienen un trayecto dentro del otro, como Alicia atravesando espejos, esa multiplicidad invita al viaje con desvíos. Los trayectos tienen apuestas estéticas muy distintas, poniendo en el centro de la acción texturas y lenguajes predominantes. La montaña encantada, por ejemplo, es piedra escrita y vegetación abigarrada, instalación sonora donde los árboles hablan como la memoria, el agua canta dividiendo el tiempo y la

piedra indica el destino como en las mitologías conjuntivas. Desde un andén de estación de ferrocarril, lúdico y austero, una puerta nos lleva a una fábrica desordenada y activa. Allí, el papel nace, se imprime, se estampa, se cose y se reúne. Subiendo a la fábrica textil se detiene el tiempo entre el telar y la manta de todos mientras un mundo contiguo de pantallas iluminadas hace que un dibujo se vuelva movimiento.

En ningún caso hay visitas guiadas. Nadie explica el recorrido. Las muestras están escritas, y cada visitante al modo de las kermeses y fiestas populares, se detiene en el puesto que quiere.

Hay narrativas varias para organizar las muestras, pero son secretas. Las conocemos los que creamos los dispositivos lúdicos y diseñamos la puesta y el montaje. *La narrativa de los Trípticos* se parece al teatro de objetos: la luz define espacios, la tela separa, los objetos invitan a tomar vida, a indagar e imaginar. Un espacio escenográfico donde los materiales y cosas ponen en protagonista al ciudadano y en dramática su escena.

Los animadores les acercan posibilidades, son sus cómplices, los ayudan a manipular la ilusión y a cuidar la situación creativa. Promueven el encuentro entre la gente y las cosas que empiezan a vibrar. Son acompañantes en la transición de los ritos de pasaje espaciales y vitales.

Todo sucede en lugares donde el tiempo es otro, cada uno se mira en sus pantallas interiores y vive el drama de crear con otros. La belleza asalta el nivel del trabajo. La narrativa no es un guión con base conceptual, es un texto dramático donde se ponen en fricción y alteridad, búsquedas y materiales, cuerpos y saberes.

El desafío de lo público.

Debemos destacar que estos lugares serían imposibles sin enmarcarse en lo público. Integran un conjunto de espacios públicos extendidos en el territorio. Un proyecto pedagógico urbano que tiene la pretensión de completar al sistema educativo formal con un sistema amplio, rico y plural, que sostiene un concepto de medio ambiente como paisaje de ciudadanía.

El espacio público es: territorio de encuentros, cruces, aprendizajes y construcción de vínculos; patrimonio para disfrutar y legar a nuestros hijos; escuela de convivencia y democracia, una política del arte de vivir juntos; memoria del pasado y marca urbana donde está desplazada nuestra cambiante identidad; bien común, espacio de todos, usina de ideas imaginarias y sentido; medio ambiente natural y social; conjunto de servicios y acciones para el fortalecimiento de la sociedad civil.

Por todo esto, los *Trípticos* garantizan accesibilidad económica, urbana y social, no prevén la venta de productos que alejen a las familias del juego y la creación e implementan un doble sistema de atención a las escuelas y a las familias que crea multiplicidad de relaciones e introduce criterios de igualdad e inclusión social.

La arquitectura, la luz, el color, las texturas, están pensadas desde el cuerpo

del ciudadano y dispuestas para propiciar los vínculos interpersonales. Así el descanso, los ritmos, la apropiación del lugar están atravesados por un minucioso estudio tempo-espacial, haciendo de lo poético y de la metáfora una máquina de transformación. El sonido ambiente no indica ni ofrece. Se proyecta el silencio y el propio sonido del estar juntos, jugar y fabricar.

Los paisajes de la ciudadanía nos hacen vislumbrar gente libre, eligiendo recorridos, animadas por la acción y la transformación, en ámbitos multisociales y multiculturales, involucrados en varias estéticas, encontrando sentidos y aprendiendo. Es un paisaje *entre* nosotros, a partir de la metáfora, la imaginación y la esperanza.

Una manera de poner en escena la utopía de vivir y el viaje pedagógico.

TAQINIWA QUTUCHATAPTANA MÄ SAPA K'ANAKI: NOS ENLAÇAMOS NUMA TRANÇA SÓ

Sergio Ríos Hennings

A cidade de La Paz foi nomeada pelos seus primeiros habitantes como *Chuqi Yapu Marka*. O significado contém a metáfora de que o vale, no meio do Planalto Andino, era um semeado de ouro e batatas, um território rico, nutrido por mais de 300 rios e riachos cristalinos que obrigaram a sua população a construir pontes para integrar seus habitantes. Desde suas origens, estabeleceu-se como um espaço de convergência e trânsitos materiais, sociais e culturais, assumindo o caráter de epicentro da atividade política, econômica e cultural do Estado boliviano.

Em 1991 emerge a ideia de formar um museu interativo para a cidade. Sem nenhuma experiência anterior, e após a realização de um trabalho de grupos focais,[1] entrevistas e pilotagem de alguns protótipos em espaços públicos urbanos, acumularam-se mais perguntas do que respostas sobre o que deveria ser um museu interativo. Assim, nasceu o primeiro museu de ciência e jogo, num momento em que o único estudo sobre educação e museus[2] dava conta de instituições vazias e de pouco êxito na organização de visitas escolares. Esta experiência oriunda do setor privado durou 11 anos, sem alcançar sustentabilidade. Foi pioneira em muitos aspectos da museologia boliviana, entre eles a integração do *Programa Educativo* ao planejamento das exposições e a mudança da perspectiva da instituição museu em relação ao público como "usuário", isto é, clientes com opção de demandar serviços do museu (escolhas de programas educativos por idades e interesses, percursos

1. Entre 1992 e 1996, a Fundação Cultural Quipus contrata uma equipe multidisciplinar para conceitualizar e planejar um museu interativo. Durante o processo, a equipe recebe capacitação técnica e assessoria para manejo de equipamentos de trabalho similares aos dos Estados Unidos, do México e da Holanda – esta, financia a materialização do Museu de Ciência e do Jogo: Kusillo, aberto ao público de 13 de dezembro de 1997 a 21 de setembro de 2008, alcançando 1.2 milhões de visitas. Por ser uma iniciativa gerida pelo setor privado, não conseguiu consolidar sua sustentabilidade, passando toda a sua infraestrutura para o Governo Autônomo Municipal de La Paz.

2. Luis Oporto, *Museus, Parques Naturais e Educação na Bolívia*, Centro de Estudos Sociais, 1989, p.31-33 "O número de visitantes é, sem dúvida, baixo, já que apenas corresponde, em média, a 761,3 visitas por mês para cada um dos repositórios, ou 25,3 visitantes em média por dia. Isto significa que, para cada funcionário do museu, temos 3,6 visitantes ".

temáticos e locação de serviços complementares). Nestes primeiros anos, os outros museus tinham receio em aceitar as opções interativa e lúdica.

Em julho de 2011, vinte anos depois, o denominado *Espaço Interativo Memória e Futuro – Pipiripi*[3] abria suas portas para um novo projeto museográfico. O cenário dos museus havia mudado: o país tinha, então, 111 museus;[4] em diversas esferas do agora Estado Plurinacional da Bolívia discutiam-se novos projetos museográficos. O fluxo de público nos museus havia se multiplicado. No entanto, a pedagogia de museus e seus recursos não eram uma constante em nenhum deles.[5]

O novo projeto é promovido pelo município, recuperando a infraestrutura do museu interativo anterior. Seu primeiro desafio consistia em quebrar a percepção de museu como espaço tedioso, pouco atrativo e opção de ocupação do tempo livre. A segunda tarefa era lhe atribuir singularidade e identidade de "museu da cidade". Por último, integrar o multiculturalismo à proposta de metodologia.

O *Espaço Interativo Memória e Futuro – Pipiripi*, para se constituir como museu de nova geração, teve de se despojar de preconceitos e se libertar do peso que supõe a definição de museu. refletindo o modo em que projetaria como novidade o uso das novas tecnologias de informação dentro do mesmo. O único ponto de partida era o espaço físico existente e o seu entorno. Se já eram conhecidos os conceitos da Nova Museologia, e se já se tinha experiência no desenvolvimento de propostas a partir da perspectiva etnográfica e interativa, era imprescindível considerar o cenário e o público do novo museu; a associação entre museu interativo, crianças e escolas até então não contribuía para o conhecimento real do público potencial. A experiência mostrava, com pequenas variações, que a visitação de crianças e adultos a esse tipo de museu eram similares.[6] Não era necessário, portanto, infantilizar a proposta; ao contrário, existia uma necessidade de inclusão e generalização, tanto expositiva quanto educativa.

O museu como espaço de aprendizado não é diferente do nosso lar, mercado ou qualquer outro espaço tridimensional nos quais a aprendizagem e a interação são dadas sem especificar idade ou capacidade. O mundo andino, no qual está assentada a cidade, conta com espaços de aprendizado coletivo e comunitário, baseados na reciprocidade, que se manifestam nos ritos de passagem, nas festas, entre outros. Estas aparições nos motivaram a pensar o museu como um cenário, um espaço de expectação onde a atenção e o corpo do habitante da cidade se concentram.

Um museu com essas características precisa ser entendido dentro da matriz andina do território de La Paz. Sua localização privilegiada, no alto de uma colina conhecida antigamente como *Laika Kota* (Lagoa de Bruxos), tem domínio visual do

---

3. Nome dado em reconhecimento ao primeiro "Capitão-Nauta" que sobrevoou a cidade, num balão aerostático em 1872.
4. Disponibilizado pelo Ministério da Cultura no ano de 2009.
5. Em maio de 2011, o Goethe Institute La Paz inicia o debate de Pedagogia dos Museus, com um seminário apresentado por Karin Rottmann, pedagoga do Museumsdienst Köln. Os três anos seguintes, com a participação da Fundação Cultural Banco Central da Bolívia, o Governo Autónomo Municipal de La Paz e a Universidade Mayor de San Andrés foram essenciais para a participação da Bolívia dentro da rede latino-americana de Pedagogia de Museus, assim como para o fato de dois diplomados formarem uma centena de profissionais comprometidos com o assunto.
6. Estatísticas do Museu da Ciência e do Jogo: Kusillo refletiam na proporção de 54/46% a relação de visita criança/adulto.

vale onde a cidade está posicionada, dando conta do uso social e ritual do espaço desde tempos pré-hispânicos.

Assim, com base na noção de *Pacha*[7] andino, o território do museu pode ser identificado como um *Taypi*, isto é, um centro ou ponto de encontro, um espaço de convergências onde se dá o equilíbrio e a harmonia. A partir desta abordagem, Pipiripi, como museu, se contrapõe ao modelo tradicional, definindo-se como um museu livre, aberto ao encontro, em movimento, inacabado e disposto a se criar e recriar. Um museu no qual não é possível ser "visitante", porque visitar supõe ir ao espaço do outro e não ao próprio.

A principal missão de Pipiripi é o de acompanhar o "ciclo vital" da cidade e as ações das pessoas neste contínuo. Suas instalações tendem ao efêmero e a sua programação recorre ao uso dos calendários solar e lunar andinos, representados pela *Chakana.*[8] Deste modo, são marcados momentos-chave do museu a partir de solstícios, equinócios e dos pontos intermediários entre eles, dando lugar a ciclos que realcem algumas atividades, como o tempo de *illas* e *Ispallas,*[9] o *anata* (carnaval), a celebração das *Chakana* (constelação do Cruzeiro do Sul), o *Wayra Phaxsi* (festa do vento), e o *Wiñay Pacha* (tempo dos ancestrais).

O museu promove o encontro através do jogo, da criatividade e da ocupação do tempo livre, privilegiando os passatempos tradicionais e induzindo ao exercício de práticas lúdicas incorporadas – isto é, recorrendo ao uso do corpo para criar e transmitir memória e integração social. Em suas instalações, fotografias do passado da cidade estão combinadas a criações de crianças e adultos. Existem diferentes espaços onde o habitante pode experimentar a criação com papel, argila, tecendo, desenhando, pintando ou elaborando novas peças a partir da reciclagem ou reutilização de diversos materiais. Ademais, ressalta-se a interação diante de uma câmera, o bailar de danças e ritmos tradicionais e, por que não, o desempenho de atividades frente a um computador e a manipulação ou programação de um robô – afora a opção de poder assistir a uma variedade de apresentações de artes cênicas, materiais audiovisuais e conversas.

São necessárias algumas horas para percorrer os seus seis andares e as áreas externas que o conformam. Pipiripi, em quatro anos de funcionamento, atinge uma média de 607 pessoas por dia, fazendo dele o museu mais visitado do país. De acordo com pesquisas, 42% das crianças chegam em companhia do grupo familiar completo. Cinquenta e seis por cento dos entrevistados disseram ter estado no museu duas ou mais vezes nos últimos seis meses. Os grupos escolares ou institucionalizados representam somente 10%.

---

7. Para os povos da região andina *Pacha*, é a relação tempo-espaço que marca os pontos de interconexão entre homens, *ajayus* (almas e espíritos) a as *apachetas* (lugares sagrados onde se celebram as *w'akas* – ou deidades andinas).
8. Também chamada de "cruz andina", baseia-se na representação do espaço celeste refletido no espaço terrestre, base da organização territorial andina.
9. Representações geralmente em miniaturas das energias e espíritos das coisas e dos animais, que urbanamente se encontram em uma das principais feiras da cidade chamada Alasita, onde se comercializa e se faz intercâmbio das miniaturas que simbolicamente representam os desejos de prosperidade material dos habitantes da cidade.

A experiência do museu interativo é necessária para os habitantes da cidade. No trabalho com grupos focais anterior à abertura do Pipiripi, jovens entre 16 e 24 anos afirmaram que ter frequentado um museu interativo é "uma das experiências mais determinantes" que tiveram na infância.[10]

É possível afirmar, com certeza, que um museu que se ativa no presente do seu público permite a construção de tecido social. Umas quantas centenas de pessoas compartilhando um mesmo espaço, acionando condutas lúdicas podem se afastar de conflitos sociais e culturais supostos na convivência de uma cidade sede do governo. O Espaço Interativo Memória e Futuro – Pipiripi é parte da Rede de Museus Municipais de La Paz e conseguiu dar um novo significado social ao "Museu". As experiências interativas não dividem, mas sim entrelaçam as pessoas, combinam repertório e formam uma grande trança única de diversidade destes habitantes que fazem esta maravilhosa cidade do *Chuqi Yapu Marka*.

10. GONZALES, Gisela M. Morales. *Proposta Pedagógica Comunicacional*. Museu Municipal Interativo para Crianças, Governo Municipal de La Paz, Março 2009, p. 10.

TAQINIWA QUTUCHATAPTANA MÄ SAPA K'ANAKI: NOS ENLAZAMOS EN UNA SOLA TRENZA

Sergio Ríos Hennings

La ciudad de La Paz, nominada por sus primeros pobladores como el *Chuqi Yapu Marka*, cuyo significado encierra la metáfora de que este valle en medio del de la Altiplanicie Andina era un sembrado de oro y papas, un territorio rico, nutrido por más de 300 ríos y riachuelos cristalinos que obligaron a sus pobladores a construir puentes para la integración de sus habitantes. Desde sus orígenes se ha establecido como un espacio de convergencia y tránsitos materiales, sociales y culturales. Asumiendo el carácter de epicentro de la actividad política, económica, y cultural del Estado boliviano.

En 1991 surge la idea de formar un museo interactivo para esta ciudad. Sin una experiencia anterior y luego de realizar un trabajo de grupos focales,[1] entrevistas y pilotaje de algunos prototipos en espacios públicos urbanos, se acumularon más preguntas que certezas sobre cómo debería ser un museo interactivo para los habitantes de esta ciudad. Así nació el primer museo de ciencia y juego, en un tiempo en que el único estudio sobre educación y museos[2] daba cuenta de museos vacíos y poco exitosos en la organización de visitas escolares. Esta experiencia desde el ámbito privado duró 11 años sin alcanzar sostenibilidad. Fue pionera en muchos aspectos dentro de la museología boliviana entre ellos la integración del *Programa Educativo* al diseño de las exposiciones y cambiar la perspectiva de la institución museo en relación al público como "usuario", es decir clientes con opción

1. Entre 1992 y 1996 la Fundación Cultural Quipus, contrata un equipo multidisciplinario para conceptualizar y diseñar un museo interactivo, durante este proceso este equipo recibe capacitación técnica y asesoramiento de equipos similares de trabajo en EE.UU, México y de los Países Bajos, estos últimos financian la materialización del Museo de la Ciencia y el Juego: Kusillo, abierto al público desde el 13 de diciembre de 1997 al 21 de septiembre de 2008 alcanzando 1.2 millones de visitas, al ser una iniciativa gestionada desde el ámbito privado no logró consolidar su sostenibilidad, pasando toda su infraestructura al Gobierno Autónomo Municipal de La Paz.

2. Luis Oporto, *Museos, Parques Naturales y Educación en Bolivia*, Centro de Estudios Sociales, 1989, p.31-33 "El número de visitas es indudablemente bajo, pues solo corresponde en promedio a 761.3 visitas mensuales para cada uno de los repositorios, o 25,3 visitantes promedio día. Es decir que por cada funcionario de museos, tenemos 3,6 visitantes".

a demandar servicios del museo (elección de programas educativos por edades e intereses, recorridos temáticos y alquiler de servicios complementarios). En esos primeros años los otros museos tenían reparo en aceptar a la opción interactiva y lúdica como museo.

En julio de 2011, veinte años después, abría sus puertas un nuevo proyecto museográfico denominado *Espacio Interactivo Memoria y Futuro – Pipiripi*[3]. El escenario de los museos había cambiado, entonces el país contaba con 111 museos,[4] en diversas esferas del ahora Estado Plurinacional de Bolivia se discutían nuevos proyectos museográficos. El flujo de público a los museos se había multiplicado, in embargo la pedagogía de museos y sus recursos no era una constante en ninguno de ellos.[5] El nuevo proyecto es impulsado por el Municipio recuperando la infraestructura del anterior museo interactivo. Su primer desafío consistía en quebrar la percepción de *museo* como espacio aburrido, poco atractivo y no como una opción de ocupación del tiempo libre; la segunda tarea, era otorgarle singularidad e identidad de "museo de la ciudad". Por último, integrar a la interculturalidad en la propuesta metodológica.

El *Espacio Interactivo Memoria y Futuro – Pipiripi* para constituirse como museo de nueva generación, tuvo que despojarse de preconceptos y liberarse del peso que supone la definición de museo, la manera en que se proyectaría como novedad y el uso de las nuevas tecnologías de información en su interior. El único manifiesto de partida era el espacio físico existente y su entorno. Si bien eran conocidos los conceptos de la Nueva Museología y se contaba con experiencia en el desarrollo de propuestas desde la perspectiva etnográfica e interactiva. Era imprescindible considerar escenario y público del nuevo museo; la asociación entre museo interactivo, niños y escuela no aportaba al conocimiento real del potencial público. La experiencia mostraba con ligeras variaciones que la asistencia de niños y adultos a este tipo de museos eran similares.[6] Por lo tanto no era necesario infantilizar la propuesta, por el contrario existía una necesidad de inclusión y generalización, tanto expositiva como educativa. El museo como espacio de aprendizaje no es distinto al hogar, el mercado o cualquier otro espacio tridimensional en los que el aprendizaje y la interacción se dan sin precisar la edad o capacidad. El mundo andino en que se halla inmersa la ciudad, cuenta con espacios de aprendizaje colectivo y comunitario basados en la reciprocidad que se ponen de manifiesto en los ritos de paso, la fiesta y otros. Estas apreciaciones nos motivaron a pensar en el museo como un escenario, un espacio de expectación donde la atención y el cuerpo del habitante de la ciudad se concentren.

---

3. Nombre que surge en reconocimiento al primer "Capitán-Nauta" que sobrevoló la ciudad en un globo aerostático en 1872.
4. Disponible en el Ministerio del Cultura, desde 2009.
5. En mayo de 2011 el Goethe Institute La Paz abre el debate de la Pedagogía de Museos, con un seminario dictado por Karin Rottmann pedagoga del Museumsdienst Köln. Los siguientes tres años con la participación de la Fundación Cultural del Banco Central de Bolivia, el Gobierno Autónomo Municipal de La Paz y la Universidad Mayor de San Andrés fueron claves para la participación de Bolivia dentro de la Red Latinoamericana de Pedagogía de Museos y la realización de dos Diplomados formando un centenar de profesionales comprometidos con la temática.
6. Estadísticas del Museo de la Ciencia y el Juego: Kusillo, reflejaban en una proporción de 54 /46% la relación de visita niño/adulto.

Un museo con estas características, necesita comprenderse dentro de la matriz andina del territorio paceño. Su ubicación privilegiada en lo alto de una colina antiguamente conocida como *Laika Kota*, Laguna de Brujos, tiene dominio visual del valle donde se halla emplazada la ciudad y da cuenta del uso social y ritual del espacio desde tiempos prehispánicos. De ahí que partiendo de la noción del *Pacha*[7] andino, el territorio del museo puede ser identificado como un *Taypi*, es decir un centro o punto de encuentro, un espacio de convergencias donde se da el equilibrio y la armonía. Con este enfoque Pipiripi como museo se contrapone al museo convencional definiéndose como territorio libre, abierto al encuentro, en movimiento, inacabado dispuesto a crearse y recrearse; un museo en el que no es posible ser "visitante" porque visitar supone ir al espacio del otro y no al propio.

El principal mandato de Pipiripi es de acompañar al "ciclo vital" de la ciudad y el accionar de los habitantes en ese continuo. Sus instalaciones tienden a lo efímero y su programación recurre al uso de los calendarios solar y lunar andinos, representados por la *Chakana,*[8] de esa manera se marcan momentos claves del museo a partir de solsticios, equinoccios y los puntos intermedios entre ellos, dando lugar a ciclos en los que se realzan ciertas actividades como el tiempo de *illas e Ispallas,*[9] el *anata* o carnaval, la celebración de la *Chakana* o constelación de la Cruz del Sur, el *Wayra Phaxsi* o fiesta del viento, y el *Wiñay Pacha* o tiempo de los ancestros.

Este museo promueve el encuentro de los habitantes a través del juego, la creatividad y la ocupación del tiempo libre, privilegiando los juegos tradicionales e induciendo al ejercicio de prácticas lúdicas incorporadas. Es decir recurriendo al uso del cuerpo, para crear y trasmitir memoria e integración social. En sus instalaciones, fotografías del pasado de la ciudad se combinan con las creaciones de niños y adultos. Existen diferentes espacios donde el habitante puede experimentar la creación, con papel, arcilla, tejiendo, dibujando, pintando o elaborando piezas nuevas a partir del reciclado o reutilización de diversos materiales, interactuar frente a una cámara, bailar danzas y ritmos tradicionales; y porque no, hacer actividades frente a un ordenador y ejercitarse en el manejo o programación de un robot. Además de tener opción de asistir a variedad de presentaciones de arte escénico, materiales audiovisuales y conversatorios. Se requiere de un mínimo de dos horas para hacer un recorrido por sus 6 niveles y las áreas exteriores que lo conforman. Pipiripi en cuatro años de funcionamiento, alcanza a un promedio de 607 personas día que lo hacen el museo más visitado del país. Según encuestas el 42% de niños llegan en compañía del grupo familiar completo. El 56% de los encuestados afirma en el museo dos o más veces en los últimos 6 meses. Los grupos escolares o institucionalizados representan tan solo el 10%.

---

7. Para los pueblos de la región andina *Pacha* es la relación tiempo/espacio que marca los puntos de interconexión entre hombres, ajayus (almas y espíritus) y las apachetas (lugares sagrados donde se celebran a las w'akas o deidades andinas).
8. Denominada también cruz andina, se basa en la representación del espacio celeste reflejado en el espacio terrestre, base de la organización territorial andina.
9. Representaciones generalmente en miniaturas de las energías y espíritus de las cosas y los animales, que urbanamente se expresan en una de las principales ferias de la ciudad, llamada Alasita donde se comercia e intercambia miniaturas que simbólicamente representan a los deseos de prosperidad material de los habitantes de la ciudad.

La experiencia museo interactivo es necesaria para los habitantes de la ciudad. En el trabajo con grupos focales previa a la apertura de Pipiripi, jóvenes entre los 16 y 24 años afirmaban que el haber asistido a un museo interactivo, "figura entre las experiencias más determinantes que tuvieron en su infancia."[10] Con claridad es posible afirmar que un museo que se activa en el presente de su público permite la construcción de tejido social. Unos cuantos cientos de personas compartiendo un mismo espacio, accionando conductas lúdicas pueden alejarse de conflictos sociales y culturales que supone la convivencia en una ciudad sede de gobierno. El *Espacio Interactivo Memoria y Futuro – Pipiripi* forma parte de la Red de Museos Municipales de la ciudad y ha logrado dar un nuevo significado social de "Museo". Las experiencias interactivas no dividen sino entrelazan a las personas, combinan repertorios y conforman un trenzado único de la diversidad de los habitantes que hacen a esta maravillosa ciudad del *Chuqi Yapu Marka*.

10. GONZALES, Gisela M. Morales. Propuesta Pedagógico Comunicacional, Museo Municipal Interactivo de Niñ@s, Gobierno Municipal de La Paz, Marzo 2009, p. 10.

O ENCONTRO DA EQUIPE EDUCATIVA COM O PÚBLICO: MEDIAÇÃO E SUPORTES

Camila Alves
Daniela Chindler
Gabriela da Fonseca
Luciana Chen

O que faz o acesso a um museu ser democrático? O preço do ingresso, sua localização, suas instalações, comunicação e programação elaboradas para atender à diversidade de público? São muitas as variáveis. E o que faz um programa educativo ser acessível? Nós acreditamos que é a vontade de sua equipe de perceber seu público e buscar atendê-lo em suas diferenças.

A palavra "acessibilidade" é utilizada muitas vezes referindo-se às deficiências. Um estrangeiro que não fala português; uma criança pequena que não enxerga as obras que foram afixadas na altura do olhar de um adulto; uma pessoa idosa que precisa de um apoio para sentar-se a fim de conseguir fazer o percurso completo da galeria – esses não são casos de acessibilidade que deveriam ser cogitados tal qual o do visitante cego, do visitante surdo ou do autista? Somos todos diferentes uns dos outros, por isso o CCBB Educativo prefere pensar a diversidade.

Pensamos nosso público e a acessibilidade como uma prática cotidiana que começa na contratação dos profissionais que formam a equipe de educadores e estende-se à pluralidade de atividades. Como é a nossa equipe? Plural em formação. São educadores das áreas de Artes Visuais, História, Artes Cênicas, Música, Psicologia, Pedagogia, Letras, Filosofia, Cinema e Design.

Plural em seus talentos. Os talentos de cada um trazem resultados surpreendentes. Na universidade, os saberes foram fragmentados e os profissionais especializados comunicam-se apenas com os pares da mesma área. Em um programa educativo multidisciplinar, os saberes encontram sua unidade originária. Essa *benesse* gera um fazer criativo que amplia as experiências e as possibilidades de aproximação com o público. Um educador de música, entendendo de circuitos elétricos, criou um lápis que produzia sons enquanto desenhava. Outro, conhecendo a física, elaborou

um suporte utilizando um experimento com ímã e ferro fluído para tratar da matéria-prima na escultura contemporânea, moldando uma escultura em movimento.

É uma equipe heterogênea. Não é possível pensar acessibilidade e esquecer a inclusão no mercado de trabalho. De 2009 a 2014, fez parte do CCBB Educativo paulista a educadora surda Isadora Borges. Sua presença despertou na equipe o interesse em aprender Libras para que fosse possível a comunicação com a colega quando a intérprete não estivesse presente. Duas educadoras tornaram-se fluentes na Língua Brasileira de Sinais graças a essa convivência.

Passaram a fazer parte da programação visitas mediadas pela educadora surda que prescindiam da presença de um intérprete – o que é muito melhor, porque a conversa acontece de maneira mais fluida e espontânea. As contações de histórias e visitas teatralizadas ganharam uma versão original, porque eram apresentadas em Libras, com o intérprete traduzindo para o português aos ouvintes. Essa iniciativa ajudou a demonstrar como a linguagem corporal do surdo é expressiva.

No Rio de Janeiro, a educadora cega Camila Alves trabalha conosco desde 2011. Sua presença construiu um programa educativo em que as possibilidades de mediar o conteúdo expositivo sem a visão são sistematicamente pesquisadas. Qual o processo eficaz de formação pelo qual Camila precisa passar para realizar o seu trabalho de mediadora nas galerias e nos laboratórios?

Nossas estratégias de acessibilidade são produzidas para que o cego tenha sua vivência estética. Pensamos não somente sobre o eixo arquitetura/informação, mas também sobre o eixo experiência/sentido. Por isso, é fundamental trabalhar *com* as pessoas que apresentam deficiência vivenciando suas particularidades e necessidades, e não apenas *para* elas.

Produzimos suportes que objetivam traduzir a obra de arte e não devem ser entendidos como réplicas ou cópias. Um desenho de Picasso transformado em escultura não é mais o desenho do Picasso, e sim um caminho que o programa educativo encontrou para abordar essa obra usando um sentido diferente da visão, ou seja, o tato. Esse objeto tridimensional é usado na mediação para o visitante cego, mas também auxilia na percepção da criança pequena ou do visitante com Síndrome de Down – e, aos poucos, percebemos que o objeto relacional é utilizado por todos. Se o espectador pode aprender usando a lógica da visão, ele vai aprender mais ainda utilizando outro sentido. Assim, ampliar nosso léxico beneficia não apenas o público-alvo, e sim a todos.

Que assuntos, temas ou conceitos a equipe do *Programa Educativo* quer trazer ao criar esses recursos? Cada obra/exposição pede uma discussão. Às vezes, destacamos a figura, produzindo uma placa tátil ou escultura. Outras vezes, discutimos elementos que são próprios da arte como composição, pincelada e textura. Mas também tratamos do conceito da obra.

A exposição *Visões na Coleção Ludwig* não priorizava um movimento artístico, nem um pintor. Eram quadros e esculturas que, infelizmente, não podiam ser tocados e em relação às quais o toque não daria conta das questões que algumas obras traziam. A equipe pensou em uma dinâmica sensorial para pesquisar o conteúdo.

Banana split com glacê em degustação (1964), de Claes Oldenburg (Estocolmo - Suécia, 1929), é uma vitrine que provoca o sentido do paladar. Para o visitante que enxerga, é posta a seguinte questão: os sorvetes são de verdade ou de mentira? Se o objeto fosse disponibilizado ao toque, a resina da qual é feito seria incapaz de enganar o tato do visitante cego, como foi capaz de iludir o olhar do espectador. O que estava em jogo, então, não era apenas a descrição das formas, das cores e dos componentes.

Entramos em outro lugar: no campo do desejo. Os educadores prepararam uma maçã do amor com isopor no lugar da fruta, mas com calda caramelizada de verdade. O doce era embalado: quando a pessoa cega retirava o plástico, podia sentir o cheiro e o sabor da calda; porém, como o isopor é bem mais leve que uma maçã, o peso despertava desconfiança. A confusão sensorial que a obra provoca foi reinventada: era verdadeiro ou falso aquele objeto que produzia "água na boca"? Claes Oldenburg fez parte da *pop art*, movimento artístico que trata de questões de consumo e da propaganda como produtora de desejo. A dinâmica elaborada para a preparação da equipe foi posteriormente incorporada às visitas com grupos.

Na exposição da artista Yayoi Kusama (Matsumoto - Japão, 1929), o público entrava na instalação escura *Sala de Espelhos Infinitos – Cheia de Brilho da Vida* (2011) e sentia-se rodeado por um sem número de pequenas luzes. A equipe do *Programa Educativo* indagou se seria possível trabalhar com o conceito de infinito usando outro sentido, diferente da visão. Dessa vez, optamos pela audição. Dentro de uma caixa de madeira, instalamos um equipamento de som com um microfone e uma pedaleira de guitarra. O visitante entrava na caixa, falava ao microfone e o sistema propagava o som, lembrando o fenômeno do eco, mas prolongando cada sílaba em sua repetição. Assim, conseguimos recriar uma relação de profundidade, repetição e tamanho, similar àquela proposta pela artista.

Para a exposição *Kandinsky: tudo começa num ponto*, foi desenvolvido no Rio de Janeiro um aplicativo-piloto para dar autonomia aos visitantes surdos, tendo sido utilizado também em Belo Horizonte e São Paulo. Recebemos o retorno do público, incluindo críticas e sugestões. Na nova versão, foram incluídas legendas em português. O *tablet* é usado como material de suporte pedagógico, constituindo é uma alternativa que permite a inclusão da Libras de forma mais autônoma. O visitante pode acessar a obra que deseja, seguindo sua curiosidade e seu interesse, em vez de um roteiro de visita.

O Centro Cultural Banco do Brasil recebe a cada três meses uma nova exposição, e estamos sempre buscando alternativas para as próximas indagações. Trata-se de uma grande aventura! E adoramos enfrentar esse desafio.

EL ENCUENTRO DEL EQUIPO EDUCATIVO CON EL PÚBLICO: MEDIACIONES Y SOPORTES

Camila Alves
Daniela Chindler
Gabriela da Fonseca
Luciana Chen

¿Qué es lo que hace que el acceso a un museo sea democrático? ¿El precio de la entrada, su ubicación, sus instalaciones, la comunicación y programación elaboradas para atender a la diversidad de público? Son muchas las variantes. ¿Y qué es lo hace que un programa educativo sea accesible? Creemos que es la voluntad de su equipo de notar a su público y buscar atenderlo dentro de su diversidad.

La palabra "accesibilidad" se utiliza muchas veces refiriéndose a las deficiencias. Un extranjero que no habla portugués; un niño pequeño que no ve las obras que se colgaron a la altura de los ojos de un adulto; una persona mayor que necesita ayuda para sentarse con el fin de poder hacer la ruta completa de la galería – estos no son casos de accesibilidad que deben estar muy de moda al igual que el visitante ciego, sordo o autista? Todos somos diferentes unos de otros, por lo que el CCBB Educativo prefiere pensar en la diversidad.

Pensamos nuestro público y la accesibilidad como una práctica diaria que comienza en la contratación de los profesionales que conforman el equipo de educadores y se extiende a la pluralidad de actividades. ¿Cómo es nuestro equipo? Plural en formación. Son los educadores en el campo de las Artes Visuales, Historia, Artes Escénicas, Música, Psicología, Educación, Literatura, Filosofía, Cine y Design.

Plural en sus talentos. Los talentos de cada uno aportan resultados sorprendentes. En la Universidad, el conocimiento fue fragmentado y profesionales especializados se comunican únicamente con sus compañeros del mismo sector. En un programa educativo multidisciplinario los saberes encuentran su unidad original. Esto genera una gran ayuda creativa que amplía las experiencias y posibilidades de aproximación con el público. Un educador de la música, la comprensión de los circuitos eléctricos , creó un lápiz que produce sonidos mientras dibuja. Otra,

sabiendo Física elaboró un soporte utilizando un experimento con imán y hierro fluido para tratar sobre materias prima en la escultura contemporánea, moldando una escultura en movimiento.

Es un equipo heterogéneo. No se puede pensar en la accesibilidad y olvidarse de la inclusión en el mercado laboral. De 2009 a 2014, formó parte del CCBB Educativo de São Paulo la educadora sorda Isadora Borges. Su presencia despertó el interés del equipo de libras para que la comunicación de aprendizaje fuese posible con un colega cuando el intérprete no estaba presente. Dos educadores se han convertido en fluentes en Lengua Brasileña de Señales (Libras) debido a esta convivencia.

Pasaron a formar parte de la programación visitas mediadas por la educadora sorda que no necesitaron la presencia de un intérprete – lo que es mucho mejor porque la conversación se lleva a cabo de una manera más fluida y espontánea. El contar historias y las visitas teatralizadas ganaron una versión original, porque se realizan en Libras, con el intérprete que traduce al portugués para los oyentes. Esta iniciativa ayudó a demostrar, divulgó y mostró cómo el lenguaje corporal de las personas sordas es significativo.

En Río de Janeiro, la docente ciega Camila Alves trabaja con nosotros desde 2011. Su presencia ha construido un programa educativo en el que median las posibilidades de exposición del contenido sin visión están siendo investigados de forma sistemática. ¿Cuál es el proceso por el cual Camila necesita pasar para tener una formación eficaz al llevar a cabo su trabajo como mediador en las galerías y en los laboratorios?

Nuestras estrategias de accesibilidad son producidas para que los ciegos tengan su experiencia estética. Creemos que no solo alrededor del eje arquitectura/información, sino también desde el eje experiencia/sentido. Por lo tanto, es esencial para trabajar *con* personas que tienen discapacidades que experimentan sus peculiaridades y necesidades, y no solo *para* ellos.

Fabricamos los medios de comunicación que tienen como objetivo traducir la obra de arte y no deben interpretarse como réplicas o copias. Cuando un dibujo de Picasso se convirte en la escultura ya no es un dibujo de Picasso, sino una manera de que el programa educativo se reúna para discutir este trabajo, mediante un sentido diferente de la vista o el tacto. Este objeto tridimensional se utiliza en la mediación para los visitantes ciegos, sino que también ayuda en la percepción de los niños pequeños o visitante con síndrome de Down – y a darse cuenta, poco a poco, de que el objeto relacional es utilizado por todos. Si el espectador puede aprender el uso de la lógica de la visión, él aprenderá aún más mediante el uso de otro sentido. De este modo ampliar nuestros beneficios léxico no sólo del público, sino a todos.

¿Qué temas, asuntos o conceptos el personal del *Programa de Educación* quiere traer para crear estos recursos? Cada obra/exposición invita al debate. A veces, destacamos la figura, la producción de un tablero táctil o la talla. Otras veces, los elementos que son el arte en sí mismos como la composición, la pincelada y la textura discutidos. Pero también se refirió al concepto de trabajo.

La exposición *Visões da Coleção Ludwig* no dió prioridad a un movimiento artístico, ni a un pintor. Eran pinturas y esculturas que, por desgracia, no podían ser tocados y para los que el contacto no se dan cuenta de los problemas que llevaron a algunas obras. El equipo considera una dinámica sensoriales para encontrar el contenido. *Banana Split con glasé en degustación* (1964) de Claes Oldenburg (Estocolmo - Suécia, 1929),es un escaparate que para el sentido del gusto. Para el visitante que ve, la siguiente pregunta que se plantea: los helados son de verdad o de mentira? Si el objeto se pondrá a disposición del tacto, la resina de que esté hecho sería incapaz de engañar a la sensación del visitante ciego, como era capaz de engañar al ojo del espectador. Lo que estaba en juego, entonces, no era solo la descripción de formas, colores y componentes.

Entramos en otro lado: en el reino del deseo. Los educadores prepararon una manzana acaramelada hecha con espuma de poliestireno en lugar de la fruta, pero con jarabe caramelizado de verdad. El dulce estaba embalado, cuando la persona ciega retirase el plástico, podría olerlo y sentir el gusto del jarabe, pero como espuma de poliestireno es mucho más ligero que una manzana, el peso levantó sospechas. La confusión sensorial hace que el trabajo se reinvente: era verdadero o falso ese objeto que hizo "agua la boca"? Claes Oldenburg era parte del arte-pop, movimiento de arte que se ocupa de los asuntos del consumidor y la propaganda como productor de deseo. La dinámica de la preparación del equipo después se incorporó a las visitas con grupos.

Para la exposición del artista Yayoi Kusama (Matsumoto - Japón, 1929), el público entraba en una instalación oscura S*ala de espejos del infinito – Llena del brillo de la vida* (2011) y estaba rodeado por una serie de pequeñas luces. El personal del programa educativo preguntó si sería posible trabajar con el concepto de infinito usando un sentido diferente al de la visión. Esta vez, optamos por la audiencia. Dentro de una caja de madera, instalamos un sistema de sonido con un micrófono y un pedal de guitarra. El visitante entraba en la caja, hablaba en el micrófono y el sistema de propagación del sonido, repetía el eco del fenómeno, pero la prolongación de cada repetición sílaba. Por lo tanto, hemos podido recrear la relación de profundidad, la repetición y el tamaño similar al propuesto por el artista.

Para la exposición *Kandinsky: todo se inicia en un punto*, se desarrolló en Río de Janeiro un pilotaje para capacitar a los visitantes sordos, también se ha utilizado el mismo en Belo Horizonte y São Paulo. Nosotros hemos recibido la respuesta del público, incluyendo los comentarios y sugerencias. En la nueva versión, los subtítulos en portugués están incluidos. La tableta se utiliza como material de apoyo educativo que constituye una alternativa más autónoma y que permite la inclusión de libras. El visitante puede acceder a la obra que desee, siguiendo su curiosidad e interés, de un itinerario de visita.

El Centro Cultural Banco do Brasil recibe cada tres meses una nueva exposición, y siempre están buscando alternativas a las preguntas que vienen. Esta es una gran aventura! Y nos encanta este desafío.

CONVIDAR A PARTICIPAR: ESPAÇOS EDUCATIVOS EM MUSEUS

Milene Chiovatto

A demanda por participatividade nos museus vem crescendo *pari passu* com as transformações estruturais que essas instituições vêm sofrendo. Antes voltados à educação de uma elite privilegiada, tornam-se cada vez mais um espaço acessível e aberto a todos, um fórum para a construção compartilhada de conhecimento por meio do acolhimento de diversas narrativas. Em contraponto a isso, uma parcela dos profissionais dos museus ainda resiste a abrir mão de seu papel de emanador de verdades e de seus pressupostos técnico-científicos ao possibilitar uma ação mais proativa e inclusiva das interpretações dos visitantes.

Contudo, a demanda existe, é cada vez maior e, previsivelmente, ocorre de forma concomitante à chamada "revolução tecnológica", que facilita a troca de informações e, mais recentemente, incorpora o desenvolvimento da *web* 2.0 e das mídias sociais. Aliás, estas últimas têm disseminado a ideia de que uma constante participatividade nas redes sociais é um dos papéis do indivíduo no mundo contemporâneo.

As ideias de participação e interação são bastante utilizadas como sinônimos, embora signifiquem diferentes modos de ação. *Participar* implica haver um enunciador ou emissor da proposta que convida ou permite outras contribuições, tendo por resultado um aparente diálogo, ainda que resguardada uma voz ou condução ideologicamente superior. *Interagir*, por usa vez, refere-se a uma construção efetivamente coletiva, na qual a soma das contribuições constrói o todo, sendo essas contribuições hierarquicamente iguais.[1]

Isso significa que optar por qualquer dessas ações implica colocar em questão os limites do poder instituído na tradicionalmente autoritária instituição dos museus. Por esse motivo, a demanda por participatividade vem sendo respondida

1. FRANCO, Augusto de. *2009: 10 escritos sobre redes sociais*. São Paulo, 2010. (Escola de Redes, 3). Disponível em: (http://pt.slideshare.net/augustodefranco/2009-10-escritos-sobre-redes-sociais). Acesso em 13 de julho de 2015.

principalmente por iniciativas dos Núcleos de Educação, acostumados à cessão do poder de enunciação de verdades aos públicos.

Dispositivos de autovisita

Com base nos pressupostos conceituais utilizados pelo Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo (NAE), cujo eixo principal é a *experiência*,[2] tanto a *interatividade* quanto a *participação* são desenvolvidas em diferentes momentos da prática educativa. Neste texto, trataremos mais detidamente de algumas das estratégias que visam promover a participação dos visitantes mantendo, portanto, uma fonte de enunciação que pretende conduzir a participação do público em um sentido educativo.

Em nossa prática, consideramos a possibilidade de estimular a participação do visitante, seja provocando-o com estímulos intelectuais ou perceptivos, seja convidando-o a uma ação criativa e expressiva como fundamental para conectá-lo aos conteúdos apresentados ao museu para além da pura contemplação, visando a uma significação mais pessoal e profunda, capaz até mesmo de articular o museu e seus conteúdos à vida cotidiana do espectador.

Em virtude disso, para além dos diferentes programas que opera,[3] o NAE tem-se dedicado a enfrentar o desafio de construir ferramentas e estratégias para a enorme variedade contida na ideia de "público em geral", visando à fruição do museu de forma educativa, sem a presença física de um educador. Para tanto, cremos, o museu teria de se transformar em espaço educativo.

Foi com esse intuito que criamos um programa denominado *Dispositivos de Autovisita* (DAV),[4] composto por estratégias de estímulo à participatividade do público. Uma das várias ações desse programa foi a criação de espaços educativos no circuito da mostra *Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo*. Essa exposição de longa duração de obras do acervo do museu apresenta mais de 300 anos de produção artística e cultura visual no país, ao mesmo tempo em que registra movimentos, políticas e iniciativas que construíram a história da Pinacoteca e a presença da arte na cidade de São Paulo. O recorte proposto pela mostra vai do período colonial aos anos 1930, quando se estabeleceu no meio artístico brasileiro a distinção entre "belas artes" e "arte moderna".[5]

---

2. Os conceitos de experiência que utilizamos em nossas ações derivam das reflexões do teórico americano John Dewey e das concepções do espanhol Jorge Larrosa, entre outros autores.

3. Organizados em duas coordenadorias, atualmente o NAE desenvolve os seguintes programas: na coordenação dos programas de atendimento ao público escolar e ao público em geral, situam-se os programas *Pinafamília* e *Dispositivos para Autovisita* (tema deste texto); na coordenação de programas educativos inclusivos, encontram-se o *Programa Educativo para Públicos Especiais*, o *Programa de Inclusão Sociocultural* (voltado ao público em situação de vulnerabilidade social), o *Meu Museu* (destinado ao público idoso) e o *Consciência Funcional* (voltado aos próprios trabalhadores do museu).

4. O termo "dispositivo" vem sendo trabalhado por Maria de los Angeles (Chiqui) González, intelectual e educadora argentina, em seus vários espaços participativos e interativos construídos nas cidades de Rosário e Santa Fé. Para ela, dispositivo nomeia algo (ferramenta, objeto, espaço ou estratégia) que, em conjunção com demais contextos, é capaz de promover a participatividade pública, durante um tempo de fruição, estimulando a significação pessoal do participante na construção de processos de significação coletivos.

5. MESQUITA, Ivo. Apresentação. *Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo – guia de visitação*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011, p. 9.

Para essa exposição, construída de modo interdisciplinar durante 4 anos de trabalho, o NAE desenvolveu propostas baseadas na concepção de que é possível criar contextos para que os visitantes encontrem maneiras prazerosas de ver e aprender por eles mesmos. Assim, foram desenvolvidas duas propostas educativas que permeiam a exposição: uma seleção de obras diferenciadas inseridas no próprio espaço expositivo, chamada *Arte em diálogo*, e recursos participativos apresentados na *Sala de interpretação*.

A proposta *Arte em diálogo*, que permeia a exibição, selecionou obras modernas e contemporâneas que, do ponto de vista educativo, favorecem o estabelecimento, por parte do público, de comparações e relações com as demais obras expostas e os discursos da curadoria, com base em determinado assunto colocado em destaque. Com o subtítulo *Observar imagens e relacionar ideias*, essa inserção tem por objetivo ampliar o vocabulário visual da mostra e, do mesmo modo, propiciar estímulos que contribuam para um desenvolvimento autônomo da percepção e interpretação da arte.

O processo de seleção das obras que compõem o *Arte em diálogo* também considerou os potenciais de identificação com o universo cultural dos visitantes e a possibilidade de propor discursos complementares para expandir o espectro temporal presente na mostra.

Baseada nesses mesmos pressupostos, a implantação da *Sala de interpretação* insere no percurso da exibição maiores oportunidades de participação e proximidade com o público, estimulando uma percepção mais ampla da exposição e da instituição, investigando, ainda, aspectos da educação patrimonial. Partindo do conceito geral de memória, essa sala divide-se em três eixos de investigação:

1. *Objetos, imagens e memórias:* propõe exercícios de atribuição de significados e relações entre objetos e imagens. O visitante é estimulado a montar sua própria coleção de objetos, justificando suas escolhas; ele também pode relacionar algumas reproduções de imagens de obras da exposição, articulando-as de maneira autoral e estabelecendo entre elas discursos distintos aos da curadoria, justificando, mais uma vez, suas escolhas.
2. *Memórias da exposição Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo:* apresenta recursos para explorar algumas das técnicas artísticas das obras presentes na mostra. O visitante tem a oportunidade de tocar em diferentes estágios da construção de uma pintura e de acompanhar o desenvolvimento passo a passo de uma escultura em bronze, tocando em uma réplica. Pode, portanto, sentir pelo tato sua temperatura, textura e escala. Além disso, um vídeo apresenta os processos de confecção da litografia, uma das técnicas mais utilizadas nas obras da exposição.
3. *Memórias deste espaço: o edifício e a Pinacoteca:* apresenta momentos da história do museu e propõe a contribuição dos visitantes para a construção coletiva dessa história, compartilhando suas memórias e experiências pessoais. O

público acompanha a história da instituição por meio de objetos que podem ser tocados e que foram selecionados por seu caráter simbólico, tais como os tijolos característicos de sua arquitetura, típicos do século XIX. Também é convidado a tocar na réplica de um busto em gesso cujo original, preservado, encontra-se ao lado. A réplica torna-se cada vez mais encardida com o tempo, de modo que o público percebe como o toque continuado danifica as obras de arte. Ainda nesse núcleo, os visitantes são convidados a deixar depoimentos sobre suas memórias do edifício e da visita à exposição. Esses depoimentos, uma vez selecionados, são exibidos em uma tela externa à cabina de captação de imagem e som, fornecendo a mimese de um "diálogo" de público com público.

Esses dispositivos, criados para propiciar processos educativos autônomos durante a visitação da mostra, recorrem a diferentes estratégias de aproximação ao público, com o intuito de permitir maior participação e apropriação da cultura e da arte, o que, acreditamos, constitui-se em experiência única, intensa e transformadora.

INVITAR A PARTICIPAR: ESPACIOS EDUCATIVOS EN LOS MUSEOS

Milene Chiovatto

La demanda de participación en los museos está creciendo *pari passu* con las transformaciones estructurales que éstas instituciones vienen sufriendo. Otrora destinados a la educación de una élite privilegiada hoy se convierten en un espacio cada vez más accesible y abierto a todos, un foro para la construcción compartida del conocimiento acogiendo diversas narrativas. En contraposición a esto, una parte de los profesionales de los museos aún se resiste a renunciar a su papel de imanador de verdades y de sus presupuestos técnicos/científicos, al posibilitar una acción más proactiva e inclusiva de las interpretaciones de los visitantes.

Pero la demanda existe, es cada vez mayor y como era previsible, se produce de forma concomitante con la llamada "revolución tecnológica" que facilita el intercambio de información, y más recientemente, incorpora el desarrollo de la *web* 2.0 y las redes sociales. De hecho, estas últimas han diseminado la idea de que una participación constante en las redes sociales, es unos de los roles del individuo en el mundo contemporáneo.

Las ideas de participación e interacción son bastante utilizadas como sinónimos, aunque signifiquen distintas formas de acción. *Participar* implica que haya un enunciador o emisor de la propuesta que invita o permite otras contribuciones, lo que resulta en un aparente diálogo, sin embargo resguarda una voz o conducción ideológicamente superior. *Interactuar*, sin embargo se refiere a una construcción efectivamente colectiva, donde la suma de las contribuciones construye el todo, siendo estas contribuciones jerárquicamente iguales.[1]

Esto significa que optar por cualquiera de estas acciones implica poner en cuestión los límites del poder instituido en la tradicionalmente autoritaria institución de museos. Por esta razón, la demanda de participación ha sido respondida

1. FRANCO, Augusto de. *2009: 10 escritos sobre redes sociais*. São Paulo, 2010. (Escola de Redes, 3). Disponíble en: http://pt.slideshare.net/augustodefranco/2009-10-escritos-sobre-redes-sociais. Acesso: 30 noviembre de 2015.

principalmente por iniciativas de los Núcleos de Educación, acostumbrados a la transferencia del poder de enunciación de verdades a los públicos.

Dispositivos de auto-visita

Sobre la base de supuestos conceptuales utilizados por el Centro de Acción Educativa de la Pinacoteca del Estado de San Pablo (NAE), cuyo eje principal es la experiencia,[2] tanto la interactividad como la participación se desarrollan en diferentes momentos de la practica educativa. En este artículo, vamos a abordar con mayor detalle algunas de las estrategias que buscan promover la participación de los visitantes manteniendo por lo tanto una fuente de enunciación, que busca conducir la participación pública en un sentido educativo.

En nuestra práctica, consideramos la posibilidad de estimular la participación del visitante, sea provocándolo con estímulos intelectuales o de percepción, sea invitándolo a una acción creativa y expresiva como fundamental para conectarlo a los contenidos que se presentan en el museo más allá de la pura contemplación con el objetivo de un significado más personal y profundo, capaz incluso de articular el museo y su contenido a la vida cotidiana del espectador.

En virtud de ello, además de los diferentes programas que opera[3] el NAE se ha dedicado a hacer frente al reto de herramientas y estrategias de construcción de la enorme variedad contenida en la idea de "público en general", buscando el disfrute del museo de forma didáctica sin la presencia física de un educador. Para eso, creemos, el museo tendría que convertirse en espacio educativo.

Para tal fin creamos un programa llamado “Dispositivos de Auto-visita” (DAV),[4] integrado por estrategias de estímulo a la participatividad del público. Una de las varias acciones de este programa fue la creación de espacios educativos en el circuito de la muestra *Arte en Brasil: una historia en la Pinacoteca de San Pablo*. Esta exposición de largo plazo de obras del acervo del museo presenta mas de 300 años de producción artística y cultura visual en el país, mientras que registra movimientos las políticas e iniciativas que construyeron la historia de la Pinacoteca y la presencia del arte en la ciudad de San Pablo. El recorte propuesto por la muestra va desde el periodo colonial hasta la década de 1930, cuando se estableció en el mundo del arte brasileño de la distinción entre las "bellas artes" y el "arte moderno".[5]

---

2. Los conceptos de experiencia que utilizamos en nuestras acciones derivan de las reflexiones del teórico americano John Dewey y de las concepciones del español Jorge Larrosa, entre otros autores.

3. Organizados en dos coordinaciones, actualmente el NAE desarrolla los siguientes programas: en la coordinación de los programas de atención al público escolar y en general, tenemos los programas “Pinafamilia” y “Dispositivos para auto-visita” (tema de este artículo); Ya en la coordinación de programas de educación inclusiva están el "Programa de Educación para el público especial"; el programa de “Inclusión Sociocultural”, direccionado al público en situación de vulnerabilidad social; el “Mi Museo”, destinado al público de mayor edad, y el “Consciencia Funcional”, direccionado a los propios trabajadores del museo.

4. El término "dispositivo" se ha trabajado por María de los Ángeles (Chiqui) González, educadora e intelectual argentina, en sus diferentes espacios participativos e interactivos construidos en las ciudades de Rosario y Santa Fe. Para ella, dispositivo nombra algo (herramienta, objeto, espacio o estrategia) que, en conjunto con otros contextos, es capaz de promover la participación pública, durante un tiempo de disfrute, fomentando la significación personal del participante en la construcción de procesos de significación colectiva.

5. MESQUITA, Ivo. Apresentação. *Arte no Brasil: uma história na Pinacoteca de São Paulo, guia de visitação*. São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2011, p.9.

Para esta exposición, construida de manera interdisciplinaria durante cuatro años de trabajo, el Núcleo de Acción Educativa desarrolló propuestas basadas en el concepto de que es posible crear contextos para que los visitantes encuentren maneras agradables de ver y aprender por sí mismos. De este modo, fueron desarrolladas dos propuestas educativas que permean la exposición: una selección de obras diferenciadas insertadas en el proprio espacio expositivo, llamada *Arte en diálogo*, y recursos participativos presentados en la *Sala de Interpretación*.

La propuesta *Arte en diálogo*, que permea la exhibición, seleccionó obras modernas y contemporáneas que, desde el punto de vista educativo, favorecen a establecer, por parte del publico, comparaciones y relaciones con las demás obras expuestas y los discursos de la curaduría, con base en determinado asunto colocado en destaque. Con el subtitulo *observar imágenes y relacionar ideas*, esa inserción busca ampliar el vocabulario visual de la muestra y, al mismo tiempo, propiciar estímulos que contribuyan a un desarrollo autónomo de la percepción e interpretación del arte.

El proceso de selección de las obras que componen el *Arte en dialogo* consideró también los potenciales de identificación con el universo cultural de los visitantes y las posibilidades de proponer discursos complementarios para expandir el espectro temporal presente en la muestra.

En base a estos mismos supuestos, la implantación de la *Sala de Interpretación* insiere en el recorrido expositivo mayores oportunidades de participación y proximidad con el público, fomentando una percepción más amplia de la exposición y de la institución, que investigan también los aspectos de la educación patrimonial.

Basado en el concepto general de la memoria, esta sala se divide en tres ejes de investigación: propone ejercicios de asignación de significados y relaciones entre los objetos y las imágenes.

1. *Objetos, imágenes y memorias:* Aquí se estimula al visitante a armar su propia colección de objetos, justificando sus elecciones; también puede relacionar algunas reproducciones de imágenes de obras de la exposición combinándolas de forma autoral y estableciendo entre ellas distintos discursos a los de la curaduría, justificando, una vez más, sus elecciones.
2. *Memorias de la exposición Arte en Brasil – una historia en la Pinacoteca de San Pablo:* presenta recursos para explorar algunas de las técnicas artísticas de las obras presentes en la muestra. Aquí el visitante tiene la oportunidad de tocar las diferentes etapas de construcción de una pintura; también puede seguir el paso a paso del desarrollo de una escultura de bronce al tocar una réplica. Por lo tanto, puede sentir con el tacto su temperatura, textura y escala. Además, un vídeo presenta los procesos de confección de la litografía, una de las técnicas más utilizadas en las obras de la exposición.
3. *Memorias de este espacio: el edificio y la Pinacoteca:* presenta momentos de la historia del museo y propone la contribución de los visitantes para la construcción colectiva de la historia, compartiendo sus memorias y experiencias

personales. Aquí el público sigue la historia de la institución a través de los objetos que se pueden tocar y que han sido seleccionados por su carácter simbólico, tales como los ladrillos característicos de su arquitectura, típica del siglo XIX. También está invitado a tocar una réplica de un busto en yeso cuyo original, preservado, se encuentra a su lado. La réplica se vuelve más y más sucia con en el tiempo, de modo que el público percibe como el toque continuo daña a las obras de arte. Aún en ese núcleo los visitantes son invitados a dejar testimonios sobre sus memorias del edificio y de la visita a la exposición. Esos testimonios, una vez seleccionados, son exhibidos en una pantalla externa a la cabina de captación de imagen y sonido, proporcionando la mimesis de un "diálogo" del público con el público.

Estos dispositivos creados para proporcionar procesos educativos autónomos durante la visita de la muestra utilizan diferentes estrategias de aproximación al público, con el fin de permitir una mayor participación y apropiación de la cultura y el arte, que, a nuestro juicio, constituye una experiencia única, intensa y transformadora.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS NOS PROCESSOS DE MEDIAÇÃO DA ARTE

Alex Meza

Parece lógico pensar que as estratégias de mediação educativa em espaços culturais devam ser formuladas considerando a inclusão de ferramentas tecnológicas. Estas permitem expandir ainda mais o campo de atuação do programa educativo, tendo em vista as novas formas de interação do público com o conhecimento, que se voltou com entusiasmo ao uso de ferramentas desse tipo para se vincular com o meio – incluindo os bens culturais.

O uso de tecnologias, no entanto, demanda uma reflexão por parte das equipes para instalar a capacidade de definir variáveis que articulem um programa de desenvolvimento digital, que otimize o trabalho da equipe, que permita flexibilidade na manipulação de conteúdos e, sobretudo, que justifique o investimento diante dos resultados obtidos. A utilização dos recursos tecnológicos pode se transformar em algo bastante caro, se não for visualizado como um planejamento a longo prazo.

Estas situações foram vivenciadas pelo Centro Cultural La Moneda, em Santiago, especificamente naqueles projetos de arte, tecnologia e educação que coordenei, num caminho de acertos e desacertos que finalmente nos levaram a resultados na sua justa medida.

A seguir serão apresentados os marcos que foram modelando a estratégia de mediação tecnológica no Centro Cultural La Moneda (www.centroculturallamoneda.cl).

Um primeiro passo: Espaço Arte e Tecnologia

No ano de 2011, o Centro Cultural propõe a criação de uma área dedicada ao *design* e à difusão de experiências culturais ligadas ao uso de tecnologias multimídias, com o objetivo de abordar obras criadas com novas plataformas e proporcionar experiências didáticas em TI para as grandes exposições. A equipe era constituída, então, por Enrique Rivera e Catalina Ossa (www.plataformaculturadigital.cl),

destacados gestores de cultura digital, possuindo experiências notáveis como a produção da Bienal de Artes Multimídia.

A coordenação do projeto, da qual eu estava encarregado, concentrou-se em direcionar um impulso disciplinar tão específico em função de um objetivo de público – tentando atingir, com essas experiências, a todos os públicos. O processo, sem muitas divergências, com encontros e desencontros, tornou-se uma exposição interativa chamada *Cor e Vibração*. Foi gestada a partir da encomenda de obras interativas a criadores especialistas, que se alinharam em torno de um objeto específico: a cor. O tema foi desenvolvido projetando estações tecnológicas com engenhosas programações informáticas, que produziam inovadoras experiências multissensoriais. O roteiro de interação foi organizado de acordo com algumas ações simples, tais como *tocar, escutar e mover*, tendo um espaço para *experimentar* em oficinas mediadas e outro para a visualização de conteúdos.

Concretamente, foi projetada uma mesa multitátil (tela de 60" com área tátil de 60 toques) para a interação de oito pessoas, uma parede interativa (com o uso de *webcams* e projeções) para seis pessoas, uma estação de áudio e cor (controlador tátil mais luzes de *led*) para quatro pessoas e uma área de conteúdos e oficinas para 25 pessoas (telas táteis e mesas de luz). O espaço poderia acomodar um curso de 45 estudantes simultaneamente e contava com a assistência de um mediador de sala.

Em www.ccplm.cl/color/ o usuário pode encontrar a mini página *web* realizada para esta experiência pela equipe Big Band Data, dirigida por Jacob Bustamante, com registros técnicos e jogos interativos.

Patrimônio e tecnologia: Projeto Violeta Parra

No mês de dezembro de 2011, o Centro Cultural decide realizar uma nova curadoria das obras de artes visuais de Violeta Parra, que estavam em comodato pela Fundação Violeta Parra e eram exibidas em uma sala central. Essas obras emblemáticas, apresentadas no Museu de Artes Decorativas do Palácio do Louvre em 1964, deveriam ser abordadas mediante uma nova organização temática, que considerasse a incorporação de elementos interativos para dar dinamismo à experiência e assim convocar novos públicos. Nossa equipe se dedicou à segunda encomenda, projetando um plano de mediação tecnológica que incorporasse recursos táteis, dispositivos de áudio e desenvolvimento de multiplataforma *web*. Foram convidados dois renomados desenvolvedores digitais para trabalhar na criação destes recursos: o comunicador audiovisual Pablo Ortuzar e o artista visual Ariel Bustamante. A equipe de Ortuzar construiu dois desenvolvimentos tácteis desdobráveis em duas telas do hall da exposição. Em uma, eram visualizadas de forma didática as duas temáticas curatoriais: *Violeta Viagem ao Interior* e *Violeta Canto da Alma*. Na segunda tela, uma linha do tempo interativa sobre a vida de Violeta se desenrolava. Ambos os desenvolvimentos permitiram ao público interagir com os conteúdos, guiados por um simpático personagem: uma galinha típica do Chile. Também

foram implementados para uso *web*, com acesso via estações de computadores e sistemas móveis. As experiências estão disponíveis em uma mini página (www.ccplm.cl/violeta-parra), elaborada pela imprensa de *design* multimídia Caput.

O segundo dispositivo, criado por Ariel Bustamante, consistia num sistema de áudio que era ativado com a presença do espectador. Ao se posicionar frente a algumas obras escolhidas pela curadoria, um sistema de câmeras fixadas no teto captava o observador, enquanto um *software* ativava um áudio que chegava à pessoa através de alto-falantes ultrassônicos (também fincados no teto em linha vertical), forjando um campo de som exclusivo ao redor da pessoa, inaudível para os demais visitantes. Os áudios correspondiam a canções e décimas de Violeta Parra, conteúdo que dialogava com a obra exposta, proporcionando ao público uma experiência ampliada e imersiva.

A exposição permaneceu aberta até 2012 no Centro Cultural La Moneda e atualmente espera para ser reaberta no novo museu dedicado a Violeta Parra – a ser inaugurado em Santiago do Chile.

Experiências em torno do *video game*

Uma etapa que delineou um caminho de trabalho institucional foi a dos *video games*, um âmbito da indústria criativa que aos poucos foi sendo abordado no campo da arte e da educação. Foram realizadas três experiências de êxito sobre o assunto – duas com importantes instituições de difusão da ciência no Chile.

A primeira experiência foi chamada de *Video Games Lab* (2013), gerida pelo programa Explora de Conycit, pela Vídeo Games Chile e pela Área de Novas Mídias do CNCA. A mostra foi concebida a partir do Primeiro Laboratório de Vídeo Games Científicos, proposto ao Centro Cultural pelas instituições organizadoras. Como consequência desta parceria, foram projetados quatorze *video games*, implementados para o uso através de *tablets* Android. Um dos jogos foi implementado para o uso em uma mesa multi-tátil e o outro para o uso com Kinect. A experiência permitia a participação de colégios, guiados por mediadores capacitados no uso das diferentes plataformas tecnológicas e conteúdos abordados por cada jogo (www.conicyt.cl/explora/2013/03/20/finaliza-primer-laboratorio-de-videojuegos-cientificos-en-chile).

A segunda mostra foi desenvolvida junto ao Instituto de Neurociências Biomédicas do Chile, que, como parte da sua missão educativa, idealizou o projeto *Dendros* (www.loligo.cl/dendros/home/) – uma plataforma interativa que, através do uso de *video games* acondicionados em máquinas Arcade, proporcionava uma experiência incomum acerca do cérebro e de seu funcionamento. Incorporava, também, uma história em quadrinhos digital, que permitia se aprofundar nos conteúdos científicos. No caso da mostra do Centro Cultural, decidiu-se incluir um novo desenvolvimento tátil, oportunizando ao usuário navegar graficamente pelas partes do cérebro, descobrindo suas múltiplas possibilidades.

A terceira experiência foi realizada em conjunto com um escritório de *design* independente: Estúdio Ruim (www.ruim.pt), que tinha em seu portfólio algumas instalações interativas digitais com uma abordagem lúdica e infantil. Foram montadas no Centro Cultural duas obras interativas com o uso do Kinect: *Parque* e *Criaturas*. Ambas possuíam forte foco no jogo e no entretenimento das famílias e crianças pequenas. A exposição foi inaugurada no verão de 2014, como parte do programa de férias escolares.

Recursos digitais para a mediação de grandes exposições

A partir de reflexões sobre as experiências anteriores, a equipe de educação reafirmou a necessidade de incorporar a concepção de recursos digitais como parte do processo de produção. Para isto, era necessário que as experiências fossem ligadas fundamentalmente às exposições centrais e dependessem menos de conteúdos externos disponíveis na oferta cultural. Decidiu-se, então, delinear um novo espaço que abrigasse as experiências digitais e analógicas e que acolhesse os diferentes públicos do Centro Cultural.

Nasceu, assim, o *Espaço Ativo*, uma área adaptada para desenvolver oficinas, projetar curtas-metragens, animações e viver uma experiência na *Zona Interativa Mustakis: ZIM* (http://zonainteractivamustakis.cl/). *ZIM* é uma plataforma que, através do uso de tecnologia digital e analógica, permite ao visitante jogar e interagir com os conteúdos das grandes exposições, por meio de engenhosas instalações que são implementadas por uma equipe multidisciplinar e mediante um modelo replicável que lhe permitiu andar por diferentes espaços culturais do Chile. A parceria com a Fundação Mustakis proporcionou formar uma área interativa permanente, beneficiando os públicos e ambas as instituições.

Juntamente com o *Espaço Ativo* e *ZIM*, a Área Educativa decidiu implantar outros recursos de forma estável para mediar as exposições, utilizando estrategicamente a *web*. Entre eles, destaca-se a elaboração de *Audio-guias Digitais*, em parceria com a empresa Playontag (www.playontag.com/), *Mini Sites Educativos* a cargo da empresa Caput (www.ccplm.cl/sitio/minisitios-educativos), e *Visitas Virtuais* às exposições, em parceria com a empresa Chilexplora (www.ccplm.cl/sitio/category/visitasvirtuales/). Ao mesmo tempo, são projetados os *Cadernos Educativos* descarregáveis (www.ccplm.cl/sitio/cuadernos-educativos), que propiciando ao professor preparar a sua visita (ou, na sua ausência, se não puder visitar, ter uma aproximação da mostra).

Paralelamente, são elaboradas as *Estações Didáticas* dentro e fora das salas, com o uso de dispositivos táteis, áudio e animações digitais, que permitem acessar conteúdos básicos para compreender as exposições.

E também a Área Educativa que edita o boletim digital de Educação Artística *BEA* (www.boletineducacionartistica.wordpress.com). Nele, há a difusão de artigos e entrevistas sobre mediação em artes visuais, assim como diversos materiais que contribuem para gerar um espaço de reflexão e troca de ideias em torno da arte e da educação.

Sem dúvidas o uso de recursos tecnológicos como ferramentas de mediação amplifica a experiência cultural e educativa: contribuem em novas formas de interação com o conhecimento e dinamizam a relação com o público. Mas é preciso desenvolver um planejamento estratégico que instale esta capacidade de forma permanente, e não como experiência isolada. As parcerias institucionais e o uso da *web*, com as suas ferramentas livres ou de baixo custo, ajudam a otimizar os recursos econômicos e humanos. É necessário, porém, uma equipe preparada e capacitada para a sua gestão e implementação. Podemos definir que a experiência é tão satisfatória na medida em que os resultados deem conta da sua função mediadora e estejam longe de ser uma anedota pirotécnica. Daí a responsabilidade e necessidade de analisar determinadamente as decisões a serem tomadas no momento de planejar uma estratégia de mediação tecnológica.

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS EN LOS PROCESOS DE MEDIACIÓN DE LAS ARTES

Alex Meza

Resulta lógico pensar que las estrategias de mediación educativa en espacios culturales deban formularse considerando la inclusión de herramientas tecnológicas. Estas permiten expandir el campo de acción del programa educativo, más aún tomando en cuenta las nuevas formas de interacción de las audiencias con el conocimiento, que se han volcado con entusiasmo al uso de herramientas de este tipo para vincularse con el medio, incluyendo los bienes culturales. Sin embargo, el uso de tecnologías demanda una reflexión editorial por parte de los equipos, para instalar la capacidad de definir variables que articulen un programa de desarrollo digital, que optimice el trabajo del equipo, permita flexibilidad en el manejo de contenidos y por sobre todo, que justifique la inversión versus los resultados obtenidos, pues la utilización per se de recursos tecnológicos puede transformarse en una costosa anécdota, si no se visualiza con una planificación a largo plazo. Estas coyunturas fueron experimentadas por el Centro Cultural La Moneda y en específico en aquellos proyectos de arte, tecnología y educación que me ha tocado coordinar, en una ruta de aciertos y desaciertos que finalmente nos llevaron a resultados en su justa medida.

A continuación se presentan los hitos que fueron modelando la estrategia de mediación tecnológica en el Centro Cultural La Moneda (www.centroculturallamoneda.cl).

Un primer paso: espacio arte y tecnología

El año 2011 el Centro Cultural propone la creación de un área dedicada al diseño y difusión de experiencias culturales vinculadas al uso de tecnologías multimedia, con el objetivo de abordar obras creadas con nuevos medios y proveer de experiencias didácticas tecnológicas para las grandes exposiciones del Centro Cultural. El equipo estaba constituido por Enrique Rivera y Catalina Ossa (www.plataformaculturadigital.cl), destacados gestores en cultura digital y que tienen a su haber experiencias

notables como la producción de la Bienal de Artes Mediales. La coordinación del proyecto – a mi cargo – se enfocó en direccionar un impulso disciplinar tan específico en función de un objetivo de audiencias, intentando llegar con estas experiencias a todo público. El proceso, no exento de deliberaciones, encuentros y desencuentros, convergió en una exposición interactiva llamada *Color y Vibración*, gestada a partir del encargo de obras interactivas a creadores especialistas, quienes se alinearon en torno a una temática concreta: el color; diseñando estaciones tecnológicas con ingeniosas programaciones informáticas, que producían novedosas experiencias multisensoriales. El guión de interacción de organizó según algunas acciones simples como *tocar, escuchar y mover*, más un espacio para *experimentar* en talleres mediados y otro para la visualización de contenidos.

En concreto se diseñó una mesa multitáctil (pantalla de 60" con marco táctil de 60 toques) para la interacción de 8 personas, un muro interactivo (con uso de cámara web y proyección) para 6 personas, una estación de audio y color (controlador táctil más luces led) para 4 personas y una zona de contenidos y talleres para 25 personas (pantallas táctiles y mesas de luz). El espacio podía acoger un curso de 45 estudiantes de manera simultánea y contaba con la asistencia de un mediador de sala.

En www.ccplm.cl/color/ el usuario puede encontrar el mini sitio web realizado para esta experiencia por el equipo Big Band Data – dirigido por Jacob Bustamante – con registros técnicos y juegos interactivos.

Patrimonio y tecnología: proyecto Violeta Parra

En el mes de diciembre de 2011 el Centro Cultural decide realizar una nueva curatoría de las obras de visuales de Violeta Parra, que se encontraban en comodato por parte de la Fundación Violeta Parra y exhibidas en una sala del Centro. Estas obras emblemáticas – que fueron las exhibidas en el Museo de Artes Decorativas del Palacio del Louvre en 1964 – debían ser abordadas mediante una nueva organización temática, que considerara la incorporación de elementos interactivos para dar dinamismo a la experiencia y que convocaran nuevas audiencias. Nuestro equipo se dedicó al segundo encargo, diseñando un plan de mediación tecnológica que incorporó recursos táctiles, dispositivos de audio y desarrollos web multiplataforma. Se invitó a dos destacados desarrolladores digitales a trabajar en la creación de estos recursos, el comunicador audiovisual Pablo Ortuzar y el artista visual Ariel Bustamante. El equipo de Ortuzar construyó dos desarrollos táctiles desplegables en dos pantallas del hall de la exposición. En una se visualizaban didácticamente las dos temáticas curatoriales: *Violeta Viaje al Interior* y *Violeta Canto del Alma*. En la segunda pantalla se desplegaba un línea de tiempo interactiva en torno a la vida de Violeta. Ambos desarrollos permitían al público interactuar con los contenidos guiados por un simpático personaje; una gallina típica de Chile. Además fueron implementados para uso web, con acceso vía computadores estacionarios

y sistemas móviles. Ambos desarrollos se encuentran disponibles en un minisitio web (www.ccplm.cl/violeta-parra) que elaboró la empresa de diseño medial Caput.

El segundo dispositivo, creado por Ariel Bustamante, consistió en un sistema de audio que se activaba con la presencia del espectador. Al posarse frente a algunas obras escogidas por la curatoría, un sistema de cámaras montado en el techo captaba al espectador, mientras un software activaba un audio que llegaba a la persona por medio de parlantes ultrasónicos, también montados en el techo, en línea vertical, creando un campo de sonido exclusivo en torno a la persona e inaudible para el resto de los visitantes. Los audios correspondían a canciones y décimas de Violeta Parra, contenido que dialogaba con la obra expuesta, otorgando al público una experiencia ampliada e inmersiva.

La muestra permaneció abierta hasta 2012 en el Centro Cultural La Moneda y actualmente espera ser reabierta en el nuevo museo dedicado a Violeta Parra, que se inaugurará prontamente en la ciudad de Santiago de Chile.

Experiencias en torno al videojuego

Una etapa que delineó una ruta estratégica de trabajo institucional fue la de los videojuegos. Un ámbito de la industria creativa que de a poco fue abordando el campo del arte y la educación. Se realizaron tres experiencias exitosas en torno a esta disciplina, dos con importantes instituciones de difusión de la ciencia en Chile.

La primera experiencia se llamó *Videojuegos Lab* (2013), gestionada por el programa Explora de Conycit, Videogames Chile y el Área de Nuevos Medios del CNCA. Esta muestra se pensó a partir del Primer Laboratorio de Videojuegos Científicos, propuesto al Centro Cultural por las instituciones organizadoras. Como consecuencia de este campamento se diseñaron catorce videojuegos, que fueron implementados para el uso desde tabletas android. Uno de los juegos se implementó para una mesa multitáctil y otro para el uso con Kinect. La experiencia permitía la participación de colegios, guiados por mediadores capacitados en el uso de las distintas plataformas tecnológicas y los contenidos abordados por cada juego. (www.conicyt.cl/explora/2013/03/20/finaliza-primer-laboratorio-de-videojuegos-cientificos-en-chile)

La segunda muestra se desarrolló en conjunto con el Instituto de Neurociencia Biomédica de Chile, quienes como parte de su misión educativa diseñaron el proyecto *Dendros* (www.loligo.cl/dendros/home/), una plataforma interactiva, que mediante el uso de videojuegos – acondicionados en máquinas arcade – entregaban una experiencia inusual en torno al cerebro y su funcionamiento. Además incorporaba un cómic digital que permitía profundizar en los contenidos científicos. En el caso de la muestra del Centro Cultural, se decidió incluir un nuevo desarrollo táctil, que permitía al usuario navegar gráficamente por las partes del cerebro, descubriendo sus múltiples posibilidades.

La tercera experiencia se realizó en conjunto con una oficina de diseño

independiente: Estudio Ruim (www.ruim.pt), quienes tenían en su portafolio algunas instalaciones interactivas digitales con un enfoque lúdico e infantil. Se montó en el Centro Cultural dos obras interactivas con el uso de Kinect: *Parque* y *Criaturas*. Ambas con un acentuado enfoque en el juego y la entretención de las familias y los más pequeños. Se inauguró para el verano 2014, como parte del programa de vacaciones escolares.

Recursos digitales para la mediación de las grandes exposiciones

A partir de reflexiones en torno a las experiencias anteriores, el equipo de educación reafirmó la necesidad de incorporar el diseño de recursos digitales como parte de su proceso productivo. Para esto era necesario que las experiencias se ligaran fundamentalmente a las exposiciones centrales y depender menos de contenidos externos disponibles en la oferta cultural. Se decidió entonces diseñar un espacio nuevo que albergara la experiencias digitales y análogas y que acogiera a los diferentes públicos del Centro Cultural.

Así nació el *Espacio Activo*, un área acondicionada para desarrollar talleres, visionar cortometrajes, animaciones y vivir una experiencia en la *Zona Interactiva Mustakis: ZIM* (http://zonainteractivamustakis.cl/). *ZIM* es una plataforma que mediante el uso de tecnología digital y análoga, permite al visitante jugar e interactuar con los contenidos de las grandes exposiciones, a través de ingeniosas instalaciones que son implementadas por un equipo multidisciplinario, mediante un modelo replicable que le ha permitido a itinerar por distintos espacios culturales de Chile. La alianza con Fundación Mustakis permitió proyectar un área interactiva permanente, beneficiando a los públicos y a ambas instituciones.

Conjuntamente con el *Espacio Activo* y *ZIM*, el Área Educativa decidió implementar otros recursos de manera estable para mediar las exposiciones, utilizando estratégicamente la web. Entre ellos destacan la puesta en funcionamiento de *Audioguías Digitales*, en alianza con la empresa Playontag (www.playontag.com/), *Mini Sitios Educativos* a cargo de la empresa Caput (www.ccplm.cl/sitio/minisitios-educativos) y *Visitas Virtuales* a las exposiciones, en alianza con la empresa Chilexplora (www.ccplm.cl/sitio/category/visitasvirtuales/).

A la vez se diseñan *Cuadernos Educativos* descargables (www.ccplm.cl/sitio/cuadernos-educativos), que permiten a un profesor preparar su visita, o en su defecto – si no puede asistir – tener una aproximación a la muestra.

Paralelamente se elaboran *Estaciones Didácticas* dentro y fuera de las salas, con el uso de dispositivos táctiles, audio y animaciones digitales, que permiten acceder a contenidos básicos para comprender las exposiciones.

Además el Área Educativa edita el boletín digital de Educación Artística *BEA* (www.boletineducacionartistica.wordpress.com), que permite difundir artículos y entrevistas sobre mediación en artes visuales, así como diversos contenidos que aportan a generar un espacio de reflexión e intercambio de ideas en torno al arte y la educación.

Sin duda el uso de recursos tecnológicos como herramientas de mediación amplifican la experiencia cultural y educativa. Aportan con nuevas formas de interacción con el conocimiento y dinamizan la relación con las audiencias. Pero es necesario desarrollar un plan estratégico que instale esta capacidad de forma permanente y no como experiencia aislada. Las alianzas institucionales y el uso de la web con sus herramientas libres o de bajo costo, ayudan a optimizar los recursos económicos y humanos; pero se necesita un equipo preparado y capacitado para su gestión e implementación. Podemos definir que tan satisfactoria es la experiencia en la medida que los resultados den cuenta de su función mediadora y diste de ser una anécdota pirotécnica. De ahí la responsabilidad y la necesidad de analizar detenidamente las decisiones que se deben tomar al momento de planificar una estrategia de mediación tecnológica.

OS MUSEUS NA ERA DA TECNOLOGIA?

Fabio López

Talvez o mais fascinante de trabalhar em museus seja o fato de que o tempo todo está presente a necessidade de se reinventar, se adaptar, se reconhecer no entorno que se habita, sendo consciente dos contextos aos quais se pretende atingir, atuando, consequentemente, junto às realidades do presente imediato.

Como instituições que oferecem serviços culturais, os museus devem estar a par de mercados que, em algum momento, pareciam alheios – por exemplo, os dispositivos portáteis substituem as telas informativas, e o audioguia atualmente não é mais alugado, e sim baixado através de um aplicativo *online*. Os visitantes planejam sua visita antecipadamente com passeios virtuais quando o interesse assim o exigir; e, se conseguem a informação que precisam, podem decidir não ir até o museu, pois basta baixar as imagens ou assistir os vídeos das palestras na *internet*.

É claro, contudo, que isso não significa que devemos reduzir as vantagens da tecnologia a um problema de mercado. Pelo contrário, trata-se de dar um sentido à experiência, seja ela virtual ou presencial, encontrando estratégias que as tornem complementares e realmente úteis para ambas as partes.

As novas tendências de *marketing* têm despertado o interesse de estudo de mercado através de pesquisas sobre o uso dos "produtos" que o museu oferece. O público é, como sempre foi, objeto de estudo, mas o desafio consiste em manter a sensatez sobre o básico, e não apenas edificando produtos sobre necessidades de consumo, e sim sobre expectativas reais, sobre sujeitos reais e experiências de vida. Este processo de adaptação exige de todos os departamentos do museu um exercício de reconhecimento dos entornos, sobretudo um autoconhecimento crítico que permita se avaliar e se atualizar de forma sistemática.

No âmbito das coleções de arte contemporânea em que trabalho, atualmente a questão da obsolescência e novas mídias é a ordem do dia. Não apenas pelas maravilhosas possibilidades que oferecem aos artistas, curadores e museógrafos, mas também pelas particularidades que exigem quando se pensa na sua manutenção, armazenamento, conservação, registro e demais ações estruturais do trabalho de museu.

Dos aspectos mais inquietantes sobre a obsolescência ou desatualização, e que têm

impacto substancial sobre os públicos, encontramos, por um lado, a implementação de novas tecnologias na experiência de visita ao museu, as quais são muito atrativas e eficazes. As novas mídias aumentam exponencialmente a expectativa do visitante, que quer voltar e espera que o museu lhe ofereça algo novo e atualizado a cada visita, o que muitas vezes não ocorre. Os projetos que implementam estas estratégias não levam em conta, habitualmente, o desgaste dos materiais pelo alto tráfego, a atualização de conteúdos, aparelhos ou *software* – inclusive as pessoas que trabalham no museu não conseguem dar conta da sua operabilidade, e qualquer dano ou falha do sistema deixam fora de circulação tanto o dispositivo quanto o usuário.

Por outro lado, no caso dos museus com coleções de arte contemporânea existe a necessidade de manter o sentido e a forma em que algumas obras são expostas, tentando agir de acordo com a maneira que as obras foram produzidas pelo artista e mantendo o mais fielmente possível o estado original da obra. Isso representa um desafio, cada vez que se tem obras que carecem de sentido se atualizadas em mídias audiovisuais ou reprodutores diferentes aos utilizados originalmente. Por exemplo: as instalações que usam antigas telas de TV, recebendo somente a imagem direta e não contando com decodificadores que permitam transferir os sinais dos formatos digitais atuais. Estas obras não exigem somente a reprodução nos formatos originais, mas também seu valor estético, simbólico e sua própria concepção exigem que seja essa, e não outra mídia a ser utilizada – caso contrário, perde-se o sentido.

Muitas das obras efêmeras realizadas nos últimos quarenta anos, cujo único registro está armazenado em formatos de vídeo ou áudio (dos quais já não existem reprodutores), têm desaparecido ou correm risco de desaparecer – ao menos que sejam convertidas a outros suportes. A mesma coisa ocorre com os antigos sistemas de iluminação, sistemas elétricos, *software* e outros produtos que, ao se tornarem obsoletos gradualmente, acabam sendo extintos do mercado. Claro que existem exceções e os especialistas de cada campo não ficaram imóveis e perplexos frente a esta contingência, pois já existem alternativas que transformam, substituem ou atualizam de acordo com o caso, e propõem novas opções. Essa sensação de obsolescência não afeta apenas as tecnologias, atingindo diretamente as propostas educativas, suas metodologias, os conteúdos e os tempos em que o projeto é realizado. A produção de conteúdos e sua atualização é cada vez mais exigente: o que hoje em dia é surpreendente e atrai diferentes públicos, amanhã carece de sentido, é tedioso e ultrapassado. Nos departamentos de Educação, é preciso repensar as estratégias de trabalho em equipe, incluindo, nos processos criativos de serviços, conteúdos e produtos tanto aos demais departamentos do museu como a todos os membros da área, assim como reconsiderar os públicos a partir de diferentes grupos específicos, redefinindo sua segmentação e suas características, afinando mais profundamente as estratégias.

Os critérios já não são centrados apenas nos grupos por idade. Agora temos de pensar em comunidades digitais, grupos sociais, grupos virtuais, levando em conta as preferências, os assuntos de interesse e sua dinâmica e, especialmente, as tendências. Além de conscientes disto, devemos competir com as novas ofertas

culturais (cada vez mais amplas e variadas), com cidades cada vez maiores e tecnologicamente avançadas. Ou, em contraposição, os museus regionais, ou com realidades mais específicas, convertem-se em foco do desenvolvimento ou na única janela para a atividade cultural do seu entorno.

Essas reflexões, porém, não são um grito de desesperança; elas estabelecem algumas considerações que permitem repensar melhor e da forma mais factível o uso das tecnologias. Não se trata de decidir se serão utilizadas ou não. O mais importante é refletir sobre como serão implementadas, como se produzem os conteúdos e como comprometer os desenvolvedores para que a sua utilidade não seja apenas operativa, ou seja, como se planejam estratégias que facilitem o processamento cognitivo do visitante frente ao que o museu oferece, projetando e trabalhando com os públicos. Assim, o museu se transforma em um laboratório, num espaço de pesquisa, aprendendo com o fazer e documentando seus próprios resultados, num exercício permanente de transformação. Se sabemos que o devir da informação é mais factível ao compreender o que queremos comunicar, usemos de maneira mais eficiente os meios à nossa disposição.

A experiência nos ensinou que trabalhar com os públicos é a estratégia mais efetiva para obter melhores resultados. No entanto, a possibilidade do erro é parte do processo, podendo um projeto ser redirecionado melhor se esses erros são corrigidos no decorrer do exercício criativo, e não quando o produto já está em uso. Se fala muitas vezes "das boas práticas" como exemplos de resultados de sucesso, mas é importante perceber o passo a passo, os erros, as correções e todas aquelas considerações que tornaram possível poder falar de um bom resultado. Este olhar autocrítico é de fato pouco documentado, porque apenas os resultados são relatados e os relatórios geralmente apontam para os resultados finais e valores quantitativos. Os públicos devem deixar de ser objetos de estudo para se tornarem partícipes do mesmo.

Este breve texto não pretende revelar exatamente o "como", pelo fato de não haver uma fórmula para obter resultado. É mais uma reflexão para desautomatizar o imaginário das produções de experiências educativas como simples roteiros de visitas, ou como espaços de trabalhos manuais. Deve-se propiciar a circulação de novas tendências em pedagogias alternativas que incentivem a criação, a atitude propositiva dos visitantes, que estimulem o pensamento crítico e, ainda, que o museu se lance para aplicar seus próprios métodos e agir, consequentemente, com uma filosofia própria do "querer ser" e do "saber ser."

Tal possibilidade redefine o acesso aos conteúdos através de experiências, onde o visitante assume um papel ativo, reativo e criativo. Deverá ser repensado, inclusive, o trabalho do mediador (guia), cuja atividade não é descrita em nenhum manual e os pontos fortes e habilidades não são ensinados na universidade, mas que a presença segue e seguirá sendo fundamental, pois seu aprendizado ocorre e se complementa no local dos acontecimentos, o Museu. A formação de formadores e a capacitação dos grupos de trabalho das áreas educativas também são temas angulares nesta seção.

Quando analisamos a grande variedade de públicos, encontramos um número quase infinito de solicitações, necessidades e expectativas. O museu põe todas suas cartas sobre a mesa, mas é impossível atender a todas as demandas dos visitantes. Um equilíbrio entre as ferramentas usadas pelo museu e a relevância do trabalho de mediação revela um fenômeno recorrente nos educadores de museus que, além de usar toda a sua versatilidade para atender às exigências dos visitantes, adiciona um conjunto de valores que se integram ao museu quase naturalmente.

Reparemos, então, naquele personagem (mediador ou guia) que deve não apenas conhecer os conteúdos, obras ou peças do museu, mas também ter virtudes que permitam fazer uma avaliação etnográfica do grupo de visitantes, decidir qual informação oferecer e com qual estratégia abordar, conhecer suas necessidades em uma breve conversa, mas também estar preparado para trabalhar com pessoas não videntes, com a comunidade surda, a terceira idade, o público escolar, visitantes especializados, primeira infância, estrangeiros, população vulnerável *et cetera*. O mediador deve, então, por um lado interagir com os visitantes e, por outro, com as diferentes ferramentas que o museu lhe proporciona, incluindo seus dispositivos e tecnologias alternativas. De tal modo que o mediador deve, também, se atualizar no uso dessas tecnologias, a fim de nivelar as opções de acesso que o visitante possa vir a ter na hora que entrar em contato com elas.

Muitas áreas de pesquisa têm estabelecido campos temáticos de trabalho que convidam os diferentes departamentos dos museus a incursionar em novas áreas: os estudos de comportamento de massas, as possibilidades que oferece a neurolinguística, os avanços nas novas estratégias pedagógicas participativas e coletivas, assim como as metodologias que transversalizam as áreas do conhecimento e as novas tendências disruptivas, entre outras. Disso resulta um cenário de constante mudança no campo da educação, com um interesse especial do ambiente museológico no mundo inteiro.

É importante estabelecer estas questões para os departamentos educativos e os educadores que, de um modo ou de outro, se enfrentam com as circunstâncias e exigências de atualização – cada vez mais velozes e com poucos cenários de capacitação ou formação que permitam estar a par das exigências mencionadas.

Para encerrar, é importante nos indagar sobre diversas questões: a filosofia do trabalho educativo nos museus, as mensagens que queremos enviar, o papel que desempenham os museus nos cenários culturais, sociais e políticos. Em suma, refletir sobre a responsabilidade de fornecer a informação necessária para que os visitantes construam sua própria "curadoria", sua própria versão, sua própria posição como cidadãos.

Devemos nos perguntar o tempo todo, não deixando de nos fazer as interrogações necessárias para dar sentido ao trabalho que realizamos a partir destas realidades da América Latina, pois os museus nos fazem sonhar, mas também apresentam as visões do passado e suas memórias. Como entidades comprometidas com um trabalho social, estamos construindo as possibilidades de novas gerações da história,

que está por ser escrita e está sendo escrita a cada momento, em cada território, em cada cidade, em cada contexto.

Por que estamos fazendo isso tudo? Para quem? Qual é a finalidade? Não deixemos de nos fazer estas perguntas, e todas aquelas que sejam necessárias. As perguntas e as incertezas são os limiares perfeitos para seguir caminhos de aprendizado e de conhecimento compartilhado.

¿LOS MUSEOS EN LA ERA DE LA TECNOLOGÍA?

Fabio López

Tal vez lo más fascinante de trabajar en los museos es que todo el tiempo está presente la necesidad de reinventarse, adaptarse, reconocerse en el entorno en el que se habita, siendo consiente de los contextos a los cuales se pretende llegar, actuando consecuentemente con las realidades del presente inmediato.

Como instituciones que ofrecen servicios culturales, los museos deben estar a la par de mercados que en algún momento parecían ajenos, por ejemplo, los dispositivos portátiles remplazan las pantallas informativas, y las audio guías ahora ya no se alquilan, se descargan a través de una aplicación en línea.

Los visitantes planean su visita previamente en recorridos virtuales cuando su interés así lo exige y si consiguen la información que necesitan, pueden decidir no viajar hasta el museo, pues basta con descargar las imágenes o ver los videos de las conferencias en internet. Pero claro, esto no significa que debamos reducir las ventajas de la tecnología a un problema de mercado, por el contrario se trata de darle un sentido a la experiencia, sea ésta virtual o presencial, encontrando estrategias que las hagan complementarias y realmente útiles para ambas partes.

Las nuevas tendencias de marketing han elevado el interés de los estudios de mercado por medio de investigaciones sobre uso de los "productos" que el museo ofrece, el público es, como debió ser siempre, objeto de estudio, pero el reto consiste en mantener la sensatez sobre lo básico y no sólo edificando productos sobre necesidades de consumo, sino más bien sobre expectativas reales, sobre sujetos reales y experiencias de vida. Este proceso de adaptación exige a todos los departamentos de un museo un ejercicio de reconocimiento de los entornos, pero sobre todo, un auto reconocimiento critico que permita evaluarse y actualizarse de manera sistemática.

En el ámbito de las colecciones de arte contemporáneo en los que actualmente trabajo, el tema de la obsolescencia y los nuevos medios, está a la orden del día. No sólo por las posibilidades maravillosas que ofrecen a los artistas, curadores y museógrafos, sino también por las particularidades que exigen a la hora de pensar

en su mantenimiento, almacenamiento, conservación, catalogación, registro y demás acciones que son estructurales de la labor del museo.

De las facetas más inquietantes sobre la obsolescencia o desactualización y que impactan sustancialmente a los públicos, encontramos por un lado, la implementación de nuevas tecnologías en la experiencia de visita en el museo, las cuales llegan a ser muy atractivas y eficaces, elevando exponencialmente la expectativa del visitante que quiere volver y espera que el museo le dé una oferta nueva y actualizada en cada visita, lo cual muchas veces no sucede; pues los proyectos que implementan estas estrategias habitualmente no tienen en cuenta el desgaste de los materiales por el alto tráfico, la actualización de contenidos, equipos o software; e incluso las personas que trabajan en el museo no pueden dar cuenta de su operatividad y cualquier daño o falla del sistema deja fuera de circulación tanto al dispositivo como al usuario.

Por otro lado, en el caso de los museos con colecciones de arte contemporáneo, existe la necesidad de mantener el sentido y la forma en que algunas obras se exponen, tratando de actuar en consecuencia con la forma en que fueron producidas por el artista y manteniendo lo más fiel posible el estado original de la obra. Esto representa un reto, toda vez que hay obras que carecen de sentido si se actualizan en medios audiovisuales o reproductores diferentes a los utilizados originalmente; por ejemplo las instalaciones que usan viejas pantallas de TV que sólo reciben la imagen directa y no cuentan con decodificadores que permitan transferir las señales de los formatos digitales actuales; dichas obras no sólo exigen la reproducción en los formatos originales, sino que además su valor estético, simbólico y la concepción misma de la obra exige que sea este y no otro el medio que se use, pues de lo contrario pierde sentido.

Muchas de las obras efímeras que se han realizado en los últimos cuarenta años y cuyo único registro está almacenado en formatos de video o audio, de los cuales ya no existen reproductores, han desaparecido o están en riesgo de desaparecer a menos que se conviertan a nuevos soportes. De igual forma sucede con antiguos sistemas de iluminación, sistemas eléctricos, software y demás productos que al volverse obsoletos progresivamente salen del mercado. Por supuesto hay excepciones y los especialistas en cada ramo, no se han quedado inmóviles y perplejos frente a esta contingencia, pues ya existen alternativas que transforman, reemplazan o actualizan según sea el caso y proponen nuevas opciones.

Este sentido de obsolescencia, no sólo afecta las tecnologías, afecta directamente las propuestas educativas, sus metodologías, los contenidos y los tiempos en que los proyectos se llevan a cabo, la producción de contenidos y su actualización es cada vez más exigente, lo que hoy día asombra y atrae a los diferentes públicos, mañana carece de sentido, es aburrido y pasado de moda. Los Departamentos de Educación, debemos replantear las estrategias de trabajo en equipo, incluyendo en los procesos creativos de servicios, contenidos y productos, tanto a los demás departamentos del museo, como a todos los miembros del área, así como los públicos

desde diferentes grupos focales y redefinir la segmentación y caracterización de dichos públicos, para afinar más profundamente las estrategias.

Los criterios ya no se centran solamente en los grupos por edades, ahora hay que pensar en comunidades digitales, grupos sociales, grupos virtuales, y tener más en cuenta las preferencias, los temas de interés y sus dinámicas y especialmente las tendencias. Además de ser conscientes de esto, debemos competir con las nuevas ofertas cultuales, cada vez más amplias y variadas, con ciudades cada vez más grandes y tecnificadas. O en contraposición los museos regionales o con realidades más específicas, resultan ser el foco del desarrollo o la única ventana para la actividad cultural de su entorno.

Pero estas reflexiones no son un grito de desesperanza, más bien establecen algunas consideraciones que permiten repensar mucho mejor y de manera más factible, el uso de las tecnologías. Sin embargo no se trata de decidir si se usan o no, por el contrario, lo más importante es trabajar en cómo se implementan, cómo se producen los contenidos y cómo se involucra a los desarrolladores, para que su utilidad no sea sólo operativa, es decir, cómo se investiga y diseña sobre las estrategias que faciliten el procesamiento cognitivo del visitante frente a lo que el museo le ofrece, diseñando y trabajando con los públicos, donde el museo se convierta en un laboratorio, en un espacio de investigación; aprendiendo en el hacer y documentando sus propios resultados, en un ejercicio permanente de trasformación. Si sabemos el devenir de la información es más factible que cuando sepamos lo que queremos comunicar, usemos de manera más eficiente los medios con los que contamos.

La experiencia nos ha enseñado que trabajar con los públicos es la estrategia más efectiva para obtener mejores resultados, sin embargo, la posibilidad del error es parte del proceso, pero un proyecto se puede re direccionar mejor si esos errores se corrigen en el transcurso del ejercicio creativo y no cuando el producto ya está al servicio. Muchas veces se habla de "las buenas prácticas" como ejemplos de resultados exitosos, pero es importante reparar en el paso a paso, en los errores, en las correcciones, y en todas aquellas consideraciones que hicieron posible poder hablar de un buen resultado. Esta mirada autocrítica es realmente poco documentada, pues sólo se consignan los resultados y los informes generalmente apuntan a los resultados finales y a los valores cuantitativos, los públicos deben pasar de ser objeto de estudio a partícipes del mismo.

Este breve texto no pretende revelar exactamente el cómo, pues tampoco existe una fórmula para conseguir resultados, es más bien una reflexión para des-automatizar el imaginario de la producción de experiencias educativas como simples guiones de visita o como espacios de manualidades. Se debe propiciar la circulación de nuevas tendencias en pedagogías alternativas que motivan la creación, la actitud propositiva de los visitantes, que estimulen el pensamiento crítico e incluso que el museo se lance a postular sus propios métodos y actuar consecuentemente con una filosofía propia del querer ser y el deber ser.

Esta posibilidad redefine el acceso a los contenidos a través de experiencias, en donde el visitante asuma un rol activo, reactivo y creativo, incluso habrá que repensar la labor del mediador (guía) cuya actividad no se describe en ningún manual, cuyas fortalezas y destrezas no se enseñan en la universidad, pero cuya presencia sigue y seguirá siendo fundamental, pues su aprendizaje se da y complementa en el lugar de los hechos: El Museo. La formación de formadores o la capacitación de los grupos de trabajo de las áreas educativas es también un tema angular en este acápite.

Cuando revisamos la extensa variedad de públicos, encontramos una cantidad casi infinita de solicitudes, necesidades y expectativas. El museo pone todas sus cartas sobre la mesa, pero es imposible llenar todas las demandas de los visitantes. Un balance entre las herramientas que emplea el museo y la pertinencia de la labor de mediación, pone de manifiesto un fenómeno recurrente en los educadores de museos, quienes además de recurrir a toda su versatilidad, para suplir las exigencias de los visitantes, suma una serie de valores que le hacen acoplarse al museo de manera casi natural.

Reparemos entonces en aquel personaje (mediador o guía) que debe no sólo conocer los contenidos, obras o piezas del museo, sino que además debe tener virtudes tales que le permitan hacer una evaluación etnográfica del grupo de visitantes, tomar la decisión de cuál información ofrece y con qué estrategia los aborda, conocer sus necesidades en una breve conversación, pero además estar preparado para trabajar con población invidente, comunidad sorda, tercera edad, publico escolar, visitantes especializados, primera infancia, extranjeros, población vulnerable, etcétera, etcétera.

El mediador, debe entonces, por un lado interactuar con los visitantes y por el otro con las diferentes herramientas que el museo le proporciona, incluyendo sus dispositivos y tecnologías alternativas. De tal manera que el mediador debe actualizarse también, en el uso de esas tecnologías para nivelar las opciones de acceso que el visitante pueda tener a la hora de entrar en contacto con ellas. Muchas áreas de investigación han establecido campos temáticos de trabajo que invitan a los diferentes departamentos de los museos, a incursionar en nuevas áreas, los estudios de comportamiento de masas, las posibilidades que ofrece la neurolingüística, los avances en las nuevas estrategias pedagógicas participativas y colectivas; así como las metodologías que transversalizan las áreas del conocimiento, y las nuevas tendencias disruptivas entre otras, esto redunda en un escenario en permanente transformación en el campo de la pedagogía, con un especial interés en el ambiente museístico en todo el mundo.

Es importante establecer el lugar en estas cuestiones para los departamentos educativos y los educadores, que de una u otra forma se enfrentan con estas circunstancias y exigencias de actualización, cada vez más veloces y con muy pocos escenarios de capacitación o formación que permitan estar a tono con dichas exigencias.

Para cerrar, es importante preguntarnos sobre la filosofía de la labor educativa de los museos, sobre los mensajes que queremos enviar, sobre el papel que juegan los museos en escenarios culturales, sociales y políticos. Sobre las responsabilidad de brindar la información necesaria para que los visitantes construyan su propia "curaduría", su propia versión, su propia posición como ciudadanos.

Debemos preguntarnos todo el tiempo, y no dejar de hacernos las preguntas que se requieran para darle sentido al trabajo que hacemos desde estas realidades latinoamericanas, pues los museos nos hacen soñar, pero también nos presentan las versiones del pasado y sus memorias. Como entidades comprometidas con una labor social, estamos edificando las posibilidades de nuevas generaciones, de la historia que está por escribirse y escribiéndose a cada momento, en cada territorio, en cada ciudad, en cada contexto.

¿Para qué estamos haciendo todo esto?, ¿para quienes?, ¿cuál es el fin?

No dejemos de hacernos preguntas, las que sean necesarias. La pregunta y el cuestionamiento, es el perfecto umbral para seguir caminos de aprendizaje y conocimiento compartido.

A MEDIAÇÃO COMO A TRANSFORMAÇÃO POLÍTICA DO CUBO BRANCO

Gabriela Saldias Aillón

Na arte contemporânea, o cubo branco é o espaço interior dos museus e das galerias pensado como o espaço ideal para exibir obras de arte, e onde os espectadores podem contemplar as produções sem que nada interrompa esse momento idílico. Assim, o cubo branco gera uma espécie de aura ou ar místico entre o espectador e a obra.

O artista e crítico de arte Brian O'Doherty (1976), ao analisar o cubo branco, questiona a noção instaurada desse espaço como um território neutro, contentor de objetos e conceitos, asséptico de toda influência contextual, política e temporal.

Da mesma forma, pode-se considerar o cubo branco como um *não-lugar*. O antropólogo Marc Augé propõe que os não-lugares são espaços não simbólicos:

> Se um lugar pode ser definido como identitário, relacional e histórico, um espaço que não pode ser assim caracterizado será definido como não-lugar. (Augé 2008, 83).

Podemos pensar que os não-lugares se caracterizam por serem territórios de trânsito, massivos, acessíveis e de fácil consumo (aeroportos, supermercados, estradas etc), em que o indivíduo é protagonista e ao mesmo tempo anônimo.

No caso do cubo branco, foi observado que as pessoas que visitam este espaço têm um comportamento semelhante do que nos *não-lugares.* As pessoas, quando percorrem a sala do cubo branco, o fazem de forma anônima, sem estarem caracterizadas, sem terem identidade, história ou relações.

Por exemplo, uma parte importante das pessoas que visitam o Centro de Arte Contemporânea de Quito (CAC) é de turistas – os que rapidamente percorrem os espaços expositivos, documentam a sua visita através de fotografias e vão embora. Outras pessoas que frequentam o local costumam ser anônimas

para as instituições, e um pequeno número de pessoas pode se considerar de "nativos" desses espaços. Tanto Augé e O'Doherty nos fazem perceber que esses lugares são construídos sob a lógica que promove o anonimato, a despolitização e a ausência de identidade das pessoas.

A partir da minha experiência no CAC, pude ver que o espaço do *não-lugar* é também um terreno altamente político, porque permite a cada pessoa ressignificar o espaço e a obra. Esta ressignificação não pode ser realizada por um sujeito anônimo. Quem a realiza é um sujeito concreto e, portanto, possuidor de identidade e de subjetividade própria. Então, o que realmente permitiria o cubo branco é veicular através do anonimato a liberdade da elaboração de sentidos e significados únicos para cada pessoa e para comunidades.

Considero que, para que a ressignificação seja possível, a mediação é absolutamente imprescindível e paralela, enquanto propicia encontros (diálogos, disputas, desencontros, choques, etc.) entre pessoas e coletivos. Ao mesmo tempo, gera processos de construção de pensamento (desconstrutivos, alternativos, participativos), que se transformaria numa ferramenta útil dentro destes espaços para o exercício de novas formas de relações de poder.

Neste sentido, creio que a mediação deve ser pensada a partir de uma museologia crítica, que postula uma revisão de teorias e práticas em museus e exposições. Dessa forma, contribui para nossa perspectiva ao considerar os museus como "espaços de diálogo, conflito, tradição, contradição, resistência, colisões, fusões e transformação social" (Alderoqui 2011, 50-51).

Nesta lógica, os espaços expositivos constituem lugares de possibilidades na medida em que ultrapassam a sua função primária de contentores. O cubo branco se transforma em um espaço político desde o momento em que as pessoas o habitam, ressignificam e estabelecem ideologia. Isto significaria uma dessacralização do espaço e das relações de poder implícitas.

A seguir, apresentarei uma experiência realizada no CAC onde, da área de mediação, buscou-se construir o cubo branco como uma zona de contato.

O Centro de Arte Contemporânea de Quito está localizado na zona de São João, que é caracterizada por ser um bairro tradicional da cidade, com uma população significativa de migração interna, onde coabitam populações afrodescendentes, indígenas kichwas da serra e população urbana com alto grau de mestiçagem.

Com a intenção de maior aproximação com a população, o CAC oferece suas instalações a pessoas e comunidades da cidade para que realizem reuniões ou encontros. Foi assim que coletivos da cidade começaram a utilizar esses espaços frequentemente. Apesar do CAC já ter demonstrado um espírito de abertura do seu trabalho com a população, ainda está a caminho conseguir que as pessoas participem da proposta do CAC nas suas diferentes composições (o Clube de Mulheres Grávidas e Mães Lactantes vem da zona de São João e é um dos coletivos que se reúne mensalmente no CAC. Como já foi referido, este

coletivo limitava a sua estadia a suas reuniões sem estabelecer outra forma de interação com o CAC).

Para a equipe de mediação do CAC, a existência de coletivos representou uma oportunidade de propor formas criativas para compartilhar nossa proposta institucional. É por isso que nos aproximamos dos seus integrantes e das pessoas que trabalham com esses grupos para conhecer suas necessidades, expectativas e o motivo pelo qual se reúnem mensalmente. Inicialmente houve receio em relação à nossa aproximação, mas como foi respeitosa, permitiu-se que a equipe de mediação realizasse um projeto de interação entre elas e o CAC.

A maternidade e a amamentação foram as dificuldades mais sentidas apresentadas por esse coletivo. Estas necessidades tornaram-se o eixo articulador que conduziu a equipe de mediação a debates internos que, por sua vez, levantaram uma série de tensões dentro da equipe sobre como lidar com a mediação a partir de um processo reflexivo – já que, para muitos integrantes da equipe, essas necessidades não faziam parte dos "interesses da arte contemporânea". Estas necessidades também provocaram diferentes perspectivas pessoais, complexificando ainda mais as tensões.

Finalmente, a proposta esboçou dois momentos: o primeiro, consistia na incorporação da equipe de mediadores à reunião do coletivo. O segundo, em conduzir o grupo de mulheres às salas expositivas. Ambas as ações pretendiam transformar as relações de anonimato e os espaços de *não-lugar* em espaços de identidade, mas, principalmente, espaços de conflito e de encontro entre os diversos atores.

O planejamento de mediação na sala foi elaborado a partir da seleção de uma das obras da mostra *Corpo Pacífico*[1] (2015). O objetivo da mediação foi abordar as necessidades sensíveis apresentadas pelo coletivo de mulheres a partir de uma perspectiva de gênero ecoada em seus interesses: amamentação e maternidade, a sexualização do corpo, a construção de papéis de gênero, entre outros.

Em seguida, a sala de exposição assumia um papel importante: ela se projetava como um território de representação não unicamente estética, mas também político. Pensado a partir das pessoas que o habitam. Foi concebido um espaço sensível, acolhedor, que convidava as participantes a senti-lo muito próximo, familiar até, a construí-lo junto a elas em um espaço seguro, próprio, onde podiam se expressar espontaneamente e realizar processos de ressignificação do espaço delas mesmas e da relação de vizinhança que estabeleceram com o CAC.

Lembremos que as relações humanas são relações de poder, assim como o fato do poder ter diferentes rostos. Embora a partir da intervenção da área de mediação do CAC se conseguisse que estes espaços ganhassem identidade e se transformassem em um lugar único e significativo para elas, dialeticamente se transformavam também num espaço de rebelião frente ao poder.

---

1. A artista Heike Pfingsten alude, através da sua performance (Sem título, 2012), o esforço físico questionando o corpo definido a partir dos papéis de gênero (*Guia de sala – Corpo Pacífico*). Para saber mais sobre a exposição, visitar www.cuerpopacifico.com.

A partir da proposta de Pratt, este processo pode ser lido como uma *zona de contato.*

> [...] *zona de contato,* [termo] que uso para me referir ao espaço de encontros coloniais, no qual as pessoas geográfica e historicamente separadas entram em contato umas com as outras e estabelecem relações contínuas, geralmente associadas a circunstâncias de coerção, desigualdade radical e obstinada. Aqui, tomo emprestado o termo *contato* de seu uso em linguística, onde a expressão *linguagem de contato* se refere a linguagens improvisadas que se desenvolvem entre locutores de diferentes línguas nativas que precisam se comunicar entre si de modo consistente, um com o outro, usualmente no âmbito *comercial*. Tais linguagens surgem como jargões, e são consideradas *crioulas* quando chegam a ter falantes nativos de seu próprio lugar. Como as sociedades das zonas de contato, tais linguagens são normalmente consideradas caóticas, bárbaras e amorfas. […] (PRATT, 2010, p. 25)

Posso concluir que este é um processo bastante complexo e, apesar das novas perspectivas e discursos museológicos, continuam se configurando imaginários que concebem espectadores contemplativos, em estados de quietude, e não pessoas vivas possuidoras de uma subjetividade própria. A verdadeira correspondência entre teoria e prática, neste contexto, é um longo processo de negociações e tensões entre as pessoas e as instituições em sua extensão discursiva. Neste sentido, a mediação em territórios artísticos reclama explorar dimensões metodológicas e epistemológicas nas quais suas práticas são recriadas a partir de outros sentidos e campos interdisciplinares.

Finalmente, a mediação abre espaços polifônicos de tensão e construção de realidades instauradas dentro e fora do espaço expositivo, se inserindo em espaços do cotidiano e em dinâmicas contemporâneas exaltadas por uma expansão democrática de visibilidade, ou através da sobre-exposição do "eu" como uma forma de agenciamento e empoderamento. Mas é também um compromisso com o uso da memória cultural contra uma tendência singularizante.

Bibliografia

ALDEROQUI, S.; PEDERSOLI, C. (2011). *La educación en los museos: de los objetos a los visitantes*, Buenos Aires, Paidós.

AUGÉ, M. ([1992] 2008). *Los no lugares espacios del anonimato*. Una antropología de la sobremodernidad, Barcelona, Gedisa.

ÑUCANCHIC PEOPLE (2015). *Cuerpo Pacífico*. Guía de sala, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión.

O'DOHERTY, B. ([1976] 1999). *Inside the white cube*: the ideology of the gallery space, San Francisco, University of California Press.

PRATT, M. (2010). *Ojos imperiales*. Literatura de viajes y transculturación, México D.F., Editora Siglo FCE.

LA MEDIACIÓN COMO LA TRANSFORMACIÓN POLÍTICA DEL CUBO BLANCO

Gabriela Saldias Aillón

En el arte contemporáneo, el cubo blanco es el espacio al interior de los museos y las galerías, pensado como el espacio ideal para exhibir obras de arte y donde los espectadores pueden contemplar las producciones sin que nada interrumpa ese momento idílico. De esta manera, el cubo blanco genera una especie de aura o aire místico entre el espectador y la obra.

El artista y crítico de arte Brian O'Doherty (1976) al analizar el cubo blanco cuestiona la noción instaurada de este espacio como un territorio neutro, contenedor de objetos y conceptos; aséptico de toda influencia contextual, política y temporal. Así mismo, también puede plantearse el cubo blanco como un *no lugar*. El antropólogo Marc Augé propone que los no lugares son espacios no simbólicos:

> Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar. (Augé 2008, 83)

Podríamos pensar que los no lugares se caracterizan por ser territorios de tránsito, masivos, accesibles y de fácil consumo (aeropuertos, supermercados, carreteras, etc.) en los que el individuo es protagonista y a la vez es anónimo. En el caso del cubo blanco, se ha observado que las personas que visitan este espacio, tienen un comportamiento similar al que tienen en los *no lugares*. Las personas cuando recorren la sala del cubo blanco, lo hacen de manera anónima, sin ser caracterizados, sin tener identidad, historia, ni relaciones. Así por ejemplo, una parte importante de las personas que visitan el Centro de Arte Contemporáneo de Quito (CAC) son turistas, los que rápidamente recorren los espacios expositivos, documentan su visita mediante fotografías y se van; otras personas que frecuentan el lugar suelen ser anónimas para la institución y un número reducido de personas pueden considerarse nativas de estos espacios.

Tanto Augé y O'Doherty nos hacen notar que estos no lugares, se construyen bajo lógicas que promueven el anonimato, la despolitización y la ausencia de identidad de las personas.

Desde mi experiencia en el CAC he podido advertir que el espacio del *no lugar* es también un terreno altamente político, porque permite a cada persona resignificar el espacio y la obra. Esta resignificación no puede ser realizada por un sujeto anónimo, sino que la realiza un sujeto concreto y por lo tanto poseedor de identidad y de subjetividad propia. Entonces lo que en realidad permitiría el cubo blanco, es vehiculizar a través del anonimato la libertad de la elaboración de sentidos y significados únicos para cada persona y también para comunidades.

Considero que para que la resignificación sea posible, la mediación es absolutamente imprescindible y paralela, en tanto propicia encuentros (diálogos, disputas, desencuentros, choques, etc.) entre personas y colectivos. A la vez, genera procesos de construcción de pensamiento (deconstructivos, alternativos, participativos). Por lo que se convertiría una herramienta útil dentro de estos espacios, para el ejercicio de nuevas formas de relaciones de poder.

En este sentido, estimo que la mediación debe ser pensada desde una museología crítica. La cual postula "una revisión de las teorías y las prácticas en museos y exposiciones". De esta manera aporta a nuestra perspectiva al considerar a "los museos como espacios de diálogo, conflicto, tradición contradicción, resistencia, colisiones, fusiones y transformación social" (Alderoqui 2011, 50-51).

En esta lógica, los espacios expositivos conformarían lugares de posibilidad en la medida que rebasan su función primaria como contenedores. El cubo blanco se transforma en un espacio político desde el momento que las personas lo habitan, resignifican, y establecen ideología. Esto significaría una desacralización del espacio y de las relaciones de poder implícitas.

A continuación expondré una experiencia que se realizó en el CAC donde, desde el área de mediación, se buscó construir el cubo blanco como una zona de contacto.

El Centro de Arte Contemporáneo de Quito esta localizado en la zona de San Juan, que se caracteriza por ser un barrio tradicional de la ciudad, con una población importante de migración interna, en la que cohabitan poblaciones afrodescendientes, indígenas kichwas de la sierra y población urbana con alto grado de mestizaje.

Con la intención de un mayor acercamiento hacia la población, el CAC ofrece sus instalaciones a personas y comunidades de la ciudad para que realicen reuniones o encuentros, es así que colectivos de la ciudad empezaron a utilizar estos espacios frecuentemente. Si bien el CAC demuestra un espíritu de apertura de su trabajo hacia la ciudadanía; aún esta en camino obtener que las personas participen de la propuesta del CAC en sus diferentes componentes.

El Club de Mujeres Embarazadas y Madres Lactantes proviene de la zona

de San Juan y es uno de los colectivos que se reúne mensualmente en el CAC. Como ya se anotó, este colectivo limitaba su estadía a sus reuniones sin establecer otra forma de interacción con el CAC.

Para el equipo de mediación del CAC, la existencia de este colectivo planteó una oportunidad de proponer formas creativas para compartir nuestra propuesta institucional. Por eso nos acercamos a sus integrantes y a las personas que trabajan con este grupo, para conocer sus necesidades, expectativas y el motivo por el cual se reúnen mensualmente. Al principio existió recelo hacia nuestro acercamiento pero en la medida que éste era respetuoso, se posibilitó que el equipo de mediación realizara un proyecto de interacción entre ellas y el CAC.

La maternidad y la lactancia fueron las necesidades más sentidas planteadas por este colectivo. Estas necesidades, se convirtieron en el eje articulador que condujo al equipo de mediación a debates internos, los cuales plantearon un sin número de tensiones al interior del equipo sobre la manera de abordar la mediación desde un proceso reflexivo, ya que para muchos integrantes del equipo, estas necesidades no formaban parte de los "intereses del arte contemporáneo", también estas necesidades provocaron diferentes perspectivas personales que complejizaron aún más las tensiones.

Finalmente, la propuesta esbozó dos momentos: el primero, consistía en la incorporación del equipo de mediadores a la reunión del colectivo. El segundo, consistió en conducir al grupo de mujeres hacia las salas expositivas. Ambas acciones pretendían transformar las relaciones de anonimato y los espacios de *no lugar* en espacios de identidad, pero sobre todo, espacios de conflicto y de encuentro entre los diversos actores. El planteamiento de mediación en sala fue elaborado a partir de la selección de una de las obras de la muestra *Cuerpo Pacífico*[1] (2015). El propósito de la mediación fue abordar las necesidades sensibles planteadas por el colectivo de mujeres desde una perspectiva de género que encontraba eco en sus intereses: lactancia y maternidad, la sexualización del cuerpo, la construcción de roles de género, entre otros.

Entonces, la sala expositiva asumía un rol importante, en tanto se proyectaba como un territorio de representación no únicamente estético sino político. Pensado desde las personas que lo habitaban. Se diseñó un espacio sensible, cálido, que invitaba a las participantes a sentirlo muy cercano, familiar hasta constituirlo junto con ellas en un espacio seguro, propio, donde podían expresarse espontáneamente y realizar procesos de resignificación del espacio, de ellas mismas y de la relación de vecindad que establecieron con el CAC.

Recordemos que las relaciones humanas son relaciones de poder y el poder tiene diferentes rostros. Si bien a partir de la intervención del área de mediación del CAC, se logró que este nuevo espacio cobrara identidad y se convirtiera en

1. La artista Heike Pfingsten alude por medio de su performance (Sin título, 2012), al esfuerzo físico cuestionando el cuerpo definido desde los roles de género (Guía de sala – Cuerpo Pacífico). Para conocer más de la exposición visitar www.cuerpopacifico.com

un lugar único y significativo para ellas, dialécticamente también se convertiría en su espacio de rebelión frente al poder.

Desde la propuesta de Pratt, este proceso puede ser leído como una *zona de contacto*.

> *zona de contacto*, que uso para referirme al espacio de los encuentros coloniales, el espacio en el que personas separadas geográfica e históricamente entran en contacto entre si y entablan relaciones duraderas, que por lo general implican condiciones de coerción, radical inequidad e intolerable conflicto. Aquí el termino *contacto* ha sido tomado de la lingüística, en la que la frase *lengua de contacto* se refiere a lenguajes improvisados que se desarrollan entre hablantes de distintas lenguas que necesitan comunicarse continuamente, por lo general dentro del contexto de las relaciones *comerciales*. *Esas* lenguas empiezan como una suerte de *pidgin* y luego, en el momento en que producen hablantes nativos, se les llama lenguas *creole* o "criollas". Al igual que las sociedades de la zona de contacto, esos idiomas son considerados por lo general caóticos, barbaros, carentes de estructura (…). (Pratt 2010, 25)

Puedo concluir, que este es un proceso complejo en tanto, a pesar de las nuevas perspectivas y discursos museológicos, se continúan configurando imaginarios que conciben espectadores, contemplativos, en estados de quietud y no personas vivas poseedoras de una subjetividad propia. La correspondencia real entre la teoría y la práctica en este contexto, es un largo proceso de negociaciones y tensiones entre las personas y la institución en su extensión discursiva. En este sentido, la mediación en territorios artísticos reclama explorar dimensiones metodológicas y epistemológicas en las que recrear sus prácticas desde otros sentidos y campos interdisciplinarios. Finalmente, la mediación abre espacios polifónicos de tensión y construcción de realidades instauradas dentro y fuera del espacio expositivo. Insertándose en espacios de cotidianeidad y en dinámicas contemporáneas exaltadas por una expansión democrática de visibilidad; por medio de la sobre exposición del yo como una forma de agenciamiento y empoderamiento. Pero también es una apuesta por el uso cultural de la memoria en contra de una tendencia singularizante.

Bibliografía

ALDEROQUI, S. y PEDERSOLI, C. (2011) La educación en los museos: de los objetos a los visitantes, Buenos Aires, Paidós.

AUGÉ, M. ([1992] 2008), Los no lugares espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad, Barcelona, Gedisa.

ÑUCANCHIC PEOPLE. (2015) Cuerpo Pacífico. Guía de sala, Quito, Casa de la Cultura Ecuatoriana Benjamín Carrión.

O'DOHERTY, B. ([1976] 1999) Inside the white cube: the ideology of the gallery space, San Francisco, University of California Press.

PRATT, M. (2010), Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación, México D.F., Ediciones Siglo FCE.

PEDAGOGIAS E ESTÉTICAS DE RESISTÊNCIA

Enrique La Cruz
María Cecilia Trinidad

Uso e viralização das baixas tecnologias dentro do programa educativo do Museu de Arte Contemporânea de Lima.

Os programas e projetos pedagógicos da Área Educativa do Museu de Arte Contemporânea da cidade de Lima, Peru, propõem espaços de reflexão sobre a teoria e prática contemporânea, que se expandem em direção à utilização do pensamento e dos recursos tecnológicos. Dentro destas práticas pedagógicas, se compreende por tecnologia aquelas ferramentas que servem para o desenvolvimento de conceitos, redes, interações e situações relativas à análise e apreciação de processos artísticos atuais.

A fim de introduzir o leitor dentro das diretrizes apresentadas pela proposta educativa, se comentará, de modo geral, alguns aspectos para, em seguida, aprofundar o programa *#AULAMAC*. Dele são concebidas as principais experiências e práticas colaborativas de pedagogia, criação e mediação da arte contemporânea, relacionadas com o uso da tecnologia.

I. Apresentação da Área Educativa

A Área Educativa cuida da pesquisa e do desenvolvimento de programas educativos relacionados à coleção do museu e suas exposições temporárias, a fim de promover espaços de reflexão e diálogo com a comunidade. Possui entre seus objetivos criar e impulsionar projetos de arte e pedagogia que possibilitem plataformas e recursos de experimentação relativos à arte contemporânea.

#AULAMAC

É um projeto pedagógico da Área Educativa que busca gerar espaços de investigação teórico-práticos a partir da experimentação, participação, crítica e diálogo relativo

à arte contemporânea. É considerado o núcleo ou matriz do educativo, porque é de lá que se originam as ideias e plataformas para enriquecer (ou alimentar) os outros programas. É direcionado a estudantes de nível escolar básico, nível superior, comunidades (distritais, centros de idosos) e público interessado em artes.

O programa propõe o desenvolvimento de atividades pedagógicas articuladas em torno de quatro projetos:

1. *Olhos bem abertos:* Conversas entre artistas, educadores, críticos e investigadores multidisciplinares a partir de obras da coleção do museu ou das exposições, que estabelecem temas abertos à discussão. Esta plataforma de debate promove encontros horizontais entre profissionais da arte e o público, onde tratam-se temas de interesse comum.
2. *LAM (Laboratórios #AULAMAC):* Projeto experimental e interdisciplinar destinado a estudantes de instituições de ensino superior e ao público interessado em arte. Os laboratórios são propostos em colaboração com artistas, educadores, profissionais de diversas áreas. Como objetivo, propõe a análise e a execução dos processos conceituais, criativos e pedagógicos da arte, através da utilização de metodologias de criação contemporânea: corpo e *performance*, videoarte, instalação, intervenção no espaço público etc., materializando processos coletivos de trabalho e reflexão sobre as práticas artísticas contemporâneas.
3. *Simbiose: Pedagogias de coexistência:* Este projeto envolve o trabalho em rede entre estudantes de ensino superior (escolas, institutos e universidades) e a Área Educativa. O grupo trabalha a partir dos conteúdos da coleção do museu, o estudo das obras mais representativas, a pesquisa dentro do campo da pedagogia e da história da arte, construindo processos criativos e intelectuais que se farão visíveis como produtos artísticos e/ou educativos de caráter interdisciplinar, tais como arte-ação, instalação, intervenção no espaço público, material didático, dinâmicas pedagógicas, arte interativa, arte e comunidade, entre outros.
4. *Espaços de mediação:* Ações participativas que reforçam conceitos, contextos, significados e interpretações das obras que fazem parte da coleção e das exposições temporárias do museu. As estratégias aplicadas utilizam recursos de tecnologia mediana (projeções, vídeo-animações) incorporados nas visitas guiadas aos grupos escolares, universitários, familiares e idosos. Promovem-se reflexões que vinculam o aprendizado como experiência integral desde a análise conceitual, o corpo e o sensorial, a partir de experiências visuais, sonoras e táteis

II. Sobre o uso da tecnologia e os projetos da *#AULAMAC*

A implantação de tecnologia é realmente necessária no processo de uma ação pedagógica inovadora, ou é necessário integrar o pensamento das nossas realidades virtuais ao espaço da educação?

#AULAMAC e os espaços para RESISTÊNCIA: Resistir a partir da educação na contemporaneidade

Para a Área Educativa do MAC, trabalhar a tecnologia a partir do termo *low tech* (baixa tecnologia) implica acionar desde a precariedade, aproximar nosso trabalho didático a estéticas contemporâneas de virtualidade e interdisciplinaridade, como o navegar, a apropriação, o *Sampling*, o *DJing*, o *VJing*, os *video games* e a animação, entre outros. Todos esses recursos são utilizados em múltiplas plataformas e com diversos materiais – usualmente de baixo custo – para interagir entre o objeto artístico, o guia-mediador e o usuário (visitante).

Sobre o conceito de *low tech* ou tecnologias precárias, entende-se um conjunto de ações realizadas de forma individual e/ou coletiva, que podem ser implementadas com um investimento mínimo. Para o desenvolvimento desses projetos, são utilizados recursos como o diálogo, a mediação, a ação, o jogo e a reflexão.

A seguir, apresento um exemplo de aplicação de tecnologias precárias em uma atividade concebida como uma instalação performativa–participativa no contexto das *Noites dos Museus de Barranco.*[1] Para este evento, a equipe do educativo desenvolveu circuitos de trabalho interativo dentro de uma das principais salas de exposição no momento de utilização: o Espaço 03. Famílias, crianças, jovens e adultos foram convidados a definir e a construir conceitos de museu a partir da interação, participação, criação coletiva, interdisciplinaridade, ocupação do espaço e das diversas leituras trazidas pelos usuários. Numa tentativa pelo espaço interativo, que se define como *multitasking* (como quem navega na *internet* ou dentro de um *video game*), os visitantes foram convidados a participar da ação-instalação. Isto acarretou uma escolha pelo *DJing,* através de uma seleção de música *electrocumbia* (própria da nossa cultura); pelo *VJing,* mostra de imagens projetadas de diversos museus de todas as épocas no mundo; e a intervenção participativa, onde através de um suporte de plástico bolha aderido à parede se respondia às perguntas: como construiríamos o nosso museu? Como é um museu no seu interior?

Além dos "espaços de navegação" dentro do circuito criado especialmente para a sala, uma série de atividades/dinâmica foram instalados: a) *CAIXAS:* Construção/desconstrução de um museu; b) *LÃS:* Micronarrativas entre o corpo e a história; c) *CASSETE:* VHS e a estética do desuso. Estas três atividades, propostas simultaneamente, geravam um espaço de busca e coexistência para desenvolver um confronto para o conceito de museu e questionamento da arte contemporânea. Em primeiro lugar, com CAIXAS se pretendia procurar a definição e funções de um museu imaginado por todos. Em segundo lugar, com LÃS, o reconhecimento e empoderamento dos visitantes a partir de narrativas comuns das suas primeiras experiências em um museu. Finalmente, CASSETE envolvia a experiência e

---

1. *A Noite nos Museus* foi um evento promovido pela Prefeitura de Lima (Gestão 2011-2014), cujo objetivo era dar visibilidade à função cultural e educativa dos museus de toda a cidade. Desde 2015, quatro museus de Lima no distrito de Barranco (Museu Pedro de Osma, Museu Mario Testino (MATE), Museu da Eletricidade e MAC-Lima) e Prefeitura organizam o evento *A noite nos Museus de Barranco*, no mês de maio.

enfrentamento com atividades de criação contemporânea.

O clímax da atividade foi a *performance*-apresentação do manifesto da Área Educativa, onde todos os integrantes da equipe (coordenadores e guias) desdobraram um longo pano branco, de aproximadamente seis metros de comprimento, e um deles escreveu a palavra *RESISTÊNCIA*, seguida pelo manifesto:

Museu é RESISTÊNCIA
Arte é RESISTÊNCIA
Cultura é RESISTÊNCIA
Educação é RESISTÊNCIA

Assim, no contexto do evento, a equipe Educativa utilizou recursos que compreendiam o itinerante, o efêmero, o viral (de viralização) e o imediatismo das redes, todos sempre integrados aos processos pedagógicos dos projetos desenvolvidos no programa geral. Os materiais precários, o corpo, a apropriação, o pensamento crítico, o objeto imaterial são ferramentas a serem utilizadas. Extrai-se do universo/uso da tecnologia a dinâmica da "navegação" dentro de uma plataforma de interação, onde os programas e projetos educacionais são opções virtuais disponíveis para serem visitados pelos usuários. Apropriando-se de recursos que envolvem a *performance art*, a dança, as intervenções no espaço público, a apropriação, a pós-produção, o relacional – alguns destes conceitos estudados e desenvolvidos por Nicolas Bourriaud[2] –, se concebem e se articulam os diferentes projetos que integram o corpo de dinâmicas, laboratórios e oficinas concebidos e criados pela área educativa.

O dinamismo na maioria dos projetos é construído a partir dessa interação, que se define dentro do conceito denominado *low technology. Os* usuários navegam pelas diversas dinâmicas e os materiais são o pretexto para a ação, tomada de decisão, a coordenação entre os usuários, a vivência dos processos, a reflexão e o aprendizado coletivo. Os projetos que fortalecem estes modos de pedagogia foram construídos de forma participativa, em colaboração com diversos artistas e educadores que, através de releituras das obras abrigadas pela coleção do museu, têm gerado diversos espaços criativos e pedagógicos dedicados à teoria e à prática. Destas práticas se formam experiências, exercícios, dinâmicas, entre outros projetos gerados, além de visitas guiadas participativas – nas quais se propõe ao visitante uma experiência de relação/mediação/ação com as obras estudadas. Estes colaboradores (artistas e educadores) são os amigos/usuários virtuais com os quais se inter-relaciona e compartilha a informação dentro da plataforma *multitasking*.

2. Foram levadas em consideração noções de produção contemporânea mencionadas pelo teórico e crítico Nicolas Bourriaud, atualmente estudadas, questionadas e repensadas desde várias áreas da crítica de arte. Muitas destas noções têm sido integradas à pedagogia e utilizadas como ferramentas para a concepção de recursos didáticos da área educativa. [Bourriaud, Nicolas (2008). *Estética relacional* (56-58). Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.]

Democratização da experiência

O navegar em um espaço de liberdade e participação torna-se uma das prioridades para a ação pedagógica. A rede é compartilhada, se *hackea*, se mistura, se constrói e se descarrega. O trabalho em rede envolve construir entornos de propostas coletivas, de compartilhar e construir entre todos e para todos. Além disso, assim como na rede, onde tudo aparece e desaparece, os projetos se viralizam e se movimentam (expandem), ocupando os espaços de dentro e de fora do lugar. Os lugares invisibilizados do museu são tomados por possibilidades de trabalho e interação, o que transforma a *#AULAMAC* em um projeto móbil, viral e ambulante. Trabalha-se no parque, na área de recepção, nos pátios dos arredores às salas de exposição e aos espaços expositivos vazios, para criar redes e canais de exploração nos usuários. Tanto é assim que *#AULAMAC* invade os espaços do museu, interrompendo-os, intervindo neles e gerando vínculos com os usuários (visitantes) e a comunidade. Desta forma, os outros programas da área (visitas guiadas, *Aula Livre* e cursos para crianças, jovens e adultos) são alimentados por todos os processos de experimentação promovidos pela matriz *#AULAMAC*.

Trabalhar e propor projetos educativos com recursos de baixa tecnologia transformam a *#AULAMAC* em uma plataforma ambulante e de multitarefa, que torna visível e viraliza as ações pedagógicas e de mediação entre o museu e a comunidade, assumindo um compromisso permanente em que *educar é resistir*.

PEDAGOGÍAS Y ESTÉTICAS DE RESISTENCIA

Enrique La Cruz
María Cecilia Trinidad

Uso y viralización de las bajas tecnologías dentro del programa educativo del Museo de Arte Contemporáneo – Lima.

Los programas y proyectos pedagógicos del Área de Educación del Museo de Arte Contemporáneo de la ciudad de Lima-Perú proponen espacios de reflexión sobre la teoría y la práctica contemporánea, que se expanden hacia la utilización del pensamiento y los recursos tecnológicos. Dentro de estas prácticas de pedagogía se entiende por tecnología a aquellas herramientas que sirven para el desarrollo de conceptos, redes, interacciones y situaciones relativas al análisis y apreciación de procesos artísticos actuales.

Con el fin de introducir al lector dentro de los lineamientos que presenta la propuesta educativa, se comentará de manera general algunos aspectos para luego profundizar en el programa *#AULAMAC*, desde donde se gestan las principales experiencias y prácticas colaborativas de pedagogía, creación y mediación de arte contemporáneo, en relación con el uso de tecnología.

I. Presentación del área de educación

El Área de Educación se ocupa del estudio y desarrollo de programas educativos relacionados con la colección del museo y sus exposiciones temporales, con el fin de promover espacios de reflexión y diálogo con la comunidad. Asimismo, tiene entre sus funciones el objetivo de crear e impulsar proyectos de arte y pedagogía que posibiliten plataformas y recursos de experimentación relativos al arte contemporáneo.

#AULAMAC

#AULAMAC es un programa pedagógico del Área de Educación que busca generar espacios de investigación teórico-prácticos a partir de la experimentación,

participación, crítica y diálogo relativo al arte contemporáneo. Es considerado el núcleo o matriz del área, porque es desde ahí que se originan las ideas y plataformas para enriquecer (o alimentar) a los otros programas. Está dirigido a estudiantes de instituciones educativas de nivel escolar, superior, comunidades (distritales, centros del adulto mayor) y público interesado en el arte.

El programa propone el desarrollo de actividades pedagógicas articuladas en torno a cuatro proyectos:

1. *Ojos bien abiertos:* Conversatorios entre artistas, educadores, curadores, críticos e investigadores multidisciplinarios a partir de las piezas de la colección del museo o de las exposiciones, que establecen temáticas abiertas a discusión. Esta plataforma de debate promueve encuentros horizontales entre profesionales de arte y el público, donde se tratan temas de interés común.
2. *LAM (Laboratorios #AULAMAC):* Proyecto de carácter experimental e interdisciplinario diseñado para estudiantes de instituciones educativas de nivel superior y público interesado en el arte. Los laboratorios se proponen en colaboración con artistas, educadores y profesionales de diversas áreas. Como objetivo se plantea el análisis y la puesta en práctica de los procesos conceptuales, creativos y pedagógicos del arte, por medio del uso de metodologías de creación contemporánea: cuerpo y *performance*, videoarte, instalación, intervención en el espacio público, etc., materializando procesos colectivos de trabajo y reflexión sobre las prácticas artísticas contemporáneas.
3. *Simbiosis: Pedagogías de coexistencia:* Este proyecto plantea el trabajo en red entre estudiantes de educación superior (escuelas, institutos y universidades) y el Área de Educación. El grupo trabaja a partir de los contenidos de la colección del museo, el estudio de las piezas más representativas, la investigación dentro del campo de la pedagogía y la historia del arte, para construir procesos creativos e intelectuales, que serán visibilizados como productos artísticos y/o educativos de carácter interdisciplinario, tales como arte acción, instalación, intervención en el espacio público, material didáctico, dinámicas pedagógicas, arte interactivo, arte y comunidad, entre otros.
4. *Espacios de mediación:* Acciones participativas que refuerzan conceptos, contextos, significados e interpretaciones sobre las obras que forman parte de la colección y las muestras temporales del museo. Las estrategias aplicadas utilizan recursos de tecnología media (proyecciones, videoanimación) incorporadas en los guiados a grupos de escolares, universitarios, familias y adultos mayores. Se promueven reflexiones que vinculan el aprendizaje como experiencia integral desde el análisis conceptual, el cuerpo y lo sensorial a partir de experiencias visuales, sonoras y táctiles.

II. Sobre el uso de la tecnología y los proyectos de #AULAMAC

¿Realmente es necesario el despliegue tecnológico en vías de una acción pedagógica innovadora o es preciso integrar el pensamiento de nuestras realidades virtuales al espacio de la educación?

#AULAMAC y los espacios para la RESISTENCIA: Resistir desde la educación en la contemporaneidad

Para el Área de Educación del MAC trabajar la tecnología a partir del término *low tech* (baja tecnología) implica accionar desde la precariedad, acercar nuestro trabajo didáctico a estéticas contemporáneas de virtualidad e interdisciplinariedad, como el navegar, la apropiación, el *Sampling*, el *DJing*, el *VJing*, los videojuegos y la animación, entre otros. Todos estos recursos son utilizados desde múltiples plataformas y con diversos materiales – usualmente de bajo costo – para interactuar entre el objeto artístico, el guía-mediador y el usuario (visitante).

Por el concepto de *low tech* o tecnologías precarias se entiende a un conjunto de acciones realizadas de manera individual y/o colectiva que se puede poner en práctica con un mínimo de inversión. Para el desarrollo de estos proyectos se utilizan recursos como el diálogo, la mediación, la acción, el juego y la reflexión.

A continuación se presenta un ejemplo de aplicación de tecnologías precarias en una actividad concebida como una instalación performativa-participativa en el contexto de la "Noche de los Museos de Barranco".[1] Para este evento, el equipo de Educación desarrolló circuitos de trabajo interactivo dentro de una de las salas principales de exhibición en ese momento no utilizada: el Espacio 03. Familias, niños, jóvenes y adultos fueron invitados a definir y construir el concepto de museo a partir de la interacción, la participación, la creación colectiva, la interdisciplinariedad, la toma del espacio y las diversas lecturas que los usuarios pudiesen aportar. En una apuesta por el espacio de interacción, que se define como *multitasking* (así como quien navega en la plataforma de internet o dentro de un nuevo videojuego), se invitó a los visitantes a participar de la acción-instalación. Esta implicó una apuesta por el *DJing*, por medio de una selección de música electrocumbia (propia de nuestra cultura); el *VJing*, muestra de imágenes proyectadas de diversos museos de todas las épocas alrededor del mundo; y la intervención participativa, donde por medio de un soporte de burbupack adherido a la pared se respondía a las preguntas: ¿cómo construiríamos nuestro museo?, ¿cómo es un museo por dentro?

Además de los "espacios de navegación", dentro del circuito creado especialmente para la sala, se encontraban instaladas una serie de actividades/dinámicas: a) *CAJAS:* Construcción/deconstrucción de un museo; b) *LANAS:* Micronarrativas entre el cuerpo y la historia; c) *CASETE:* VHS y la estética del

1. La "Noche de los Museos" fue un evento promovido por la Municipalidad de Lima (Gestión 2011-2014) cuyo objetivo era visibilizar la función cultural y educativa de los museos de toda la ciudad. Desde el 2015, cuatro museos del distrito limeño de Barranco (Museo Pedro de Osma, Museo Mario Testino (MATE), Museo de la Electricidad y el MAC-Lima) y su municipalidad organizaron el evento "La Noche de los Museos de Barranco", en el mes de mayo.

desuso. Estas tres actividades, propuestas en simultáneo, generaban un espacio de búsqueda y coexistencia para desarrollar un enfrentamiento hacia el concepto de museo y el cuestionamiento del arte contemporáneo. En primer lugar, con CAJAS se buscaba la definición y funciones de un museo imaginado para todos. En segundo lugar, con LANAS, el reconocimiento y empoderamiento de los visitantes a partir de las narrativas comunes de sus primeras experiencias en un museo. Finalmente, CASETE implicaba la experiencia y enfrentamiento a actividades de creación contemporánea.

El clímax de la actividad fue la *performance*-presentación del manifiesto del Área de Educación, donde todos los integrantes del equipo (coordinadores y guías) desplegaron una larga tela blanca, de aproximadamente seis metros de largo, y uno de ellos escribió la palabra *RESISTENCIA*, seguida por la exclamación del manifiesto:

Museo es RESISTENCIA
Arte es RESISTENCIA
Cultura es RESISTENCIA
Educación es RESISTENCIA

De este modo, en el contexto del evento, el equipo de Educación utilizó recursos que comprendían lo itinerante, lo efímero, lo virulento (de viralización) y la inmediatez de las redes, todos ellos siempre integrados a los procesos pedagógicos de los proyectos desarrollados en el programa general. Los materiales precarios, el cuerpo, la apropiación, el pensamiento crítico, el objeto inmaterial son las herramientas a utilizar. Se extrae del universo/uso de la tecnología la dinámica de la "navegación" dentro de una plataforma de interacción, donde los programas y proyectos educativos son las opciones virtuales que se ofrecen para ser visitadas por los usuarios. Apropiándose de recursos que implican el *performance art*, la danza, las intervenciones en el espacio público, la apropiación, la postproducción, lo relacional – algunos de estos conceptos trabajados y desarrollados por Nicolas Bourriaud[2] – se conciben y articulan los distintos proyectos que integran el cuerpo de dinámicas, laboratorios y talleres diseñados y creados por el área.

El dinamismo en la mayoría de los proyectos se construye a partir de esta interacción, que se define dentro del concepto que se ha denominado como *low technology*. Los usuarios navegan por las diversas dinámicas y los materiales son el pretexto para la acción, la toma de decisiones, la coordinación entre usuarios, la vivencia de procesos, la reflexión y el aprendizaje colectivo. Los proyectos que potencian estos modos de pedagogía han sido construidos de manera participativa, en colaboración con diversos artistas y educadores que por medio de relecturas

2. Se ha tomado en consideración nociones de producción contemporánea mencionadas por el teórico y crítico Nicolas Bourriaud, actualmente estudiadas, cuestionadas y repensadas desde varios espacios de la crítica de arte. Muchas de estas nociones han sido integradas a la pedagogía y utilizadas como herramientas para la concepción de recursos didácticos del área educativa. [Bourriaud, Nicolas (2008). *Estética relacional* (56-58). Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.]

de las obras que alberga la colección del museo han generado diversos espacios creativos y pedagógicos, dedicados a la teoría y la práctica. De estas prácticas se forman experiencias, ejercicios, dinámicas, entre otros proyectos que han generado los guiados participativos, para los que se propone al visitante una experiencia de relación/mediación/acción con las obras a estudiar. Estos colaboradores (artistas y educadores) son los amigos/usuarios virtuales con quienes se interrelaciona y comparte la información dentro de la plataforma *multitasking*.

Democratización de la experiencia

El navegar en un espacio de libertad y participación se torna una de las prioridades para la acción pedagógica. La red se comparte, se *hackea*, se remezcla, se construye y se descarga. El trabajo en red implica el construir entornos de propuestas colectivas, de compartir y construir entre todos y para todos. Además, así como en la red, donde todo aparece y desaparece, los proyectos se viralizan y se movilizan (expanden) ocupando los espacios de dentro y fuera del recinto. Los lugares invisibilizados del museo son tomados para posibilidades de trabajo e interacción, lo cual convierte a #AULAMAC en un proyecto móvil, viral y ambulante. Se trabaja en el parque, el área de recepción, los patios aledaños a las salas de exhibiciones y los espacios vacíos de exposición, para crear redes y canales de exploración en los usuarios. Tal es así que #AULAMAC invade los espacios del museo, los irrumpe, los interviene y genera vínculos con los usuarios (visitantes) y la comunidad. De esta manera, los demás programas del área (Visitas guiadas, AULA LIBRE y Cursos para niños, jóvenes y adultos) son alimentados de todos los procesos de experimentación que promueve la matriz: #AULAMAC.

El trabajar y plantear proyectos educativos con recursos de baja tecnología convierte a #AULAMAC en una plataforma multitarea y ambulante, que visibiliza y viraliza las acciones pedagógicas y la mediación entre el museo y la comunidad, asumiendo un compromiso permanente donde *educar es resistir*.

SOBRE OS AUTORES | ACERCA DE LOS AUTORES

• ALEX MEZA (Chile, 1973)

Coordenador da Área Educativa do Centro Cultural Palácio la Moneda em Santiago.
Coordinador del Área Educativa del Centro Cultural Palacio la Moneda en Santiago.
alexmeza@centroculturallamoneda.cl

• ANA CUESTA (Uruguai, 1981)

Coordenação da Área Educativa do Museo Zorrilla.
Coordinación del Área Educativa del Museo Zorrilla.
anavcuestafernandez@gmail.com

• CAMILA ALVES (Brasil, 1990)

Educadora CCBB-RJ, bacharel em Psicologia, especialista em Terapia corporal reichiniana, mestranda em Psicologia na Universidade Federal Fluminense/RJ.
Educadora CCBB-RJ, licenciada en psicología, especialista en Terapia corporal reichiniana, hace maestría en Psicología por la Universidad Federal Fluminense/RJ.
camilaaraujoalves@yahoo.com.br

• CARLOS E. RENDÓN ESPINOSA (Colômbia, 1963)

Diretor de Programas Públicos do Museu de Antioquia em Medelim.
Director programa Públicos del Museo de Antioquia en Medellín.
carlos.rendon@museodeantioquia.com

• CAROLINA LUNA (Peru, 1992)

Estudante de graduação de filosofia na Universidade Católica do Peru. Trabalha como professora assistente na mesma universidade e é membro da Rede de Pedagogia de Museus Peru.
Estudiante del pregrado de Filosofía en la Pontificia Universidad Católica. Desempeña como asistente de docencia en la misma universidad y es miembro de la Red de Pedagogía de Museos Perú.
carolunalina@gmail.com

• CRISTIÁN G. GALLEGOS (Chile, 1976)

Licenciado em Artes (Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile), Licenciado em Educação (Universidad Andrés Bello, Chile) e Mestre em Artes Visuais (Universidad de Chile). Dialogante – Curador do Projeto Educativo da 10ª Bienal do Mercosul – *Mensagens de Uma Nova América*.
Licenciado en Artes (Universidad de Playa Ancha de Valparaíso, Chile), licenciado en Educación (Universidad Andrés Bello, Chile) y Maestro en Artes Visuales (Universidad de Chile). Dialogante – Curador del Proyecto Educativo de la 10ª Bienal del Mercosur - *Mensajes de Una Nueva América*.
cristian.g.gallegos@gmail.com

• DANIEL CASTRO BENÍTEZ (Colômbia, 1960)

Diretor do Museo Nacional da Colômbia em Bogotá.
Director del Museo Nacional de Colombia en Bogotá.
dcastroben@yahoo.es

• DANIELA CHINDLER (Brasil, 1967)

Diretora da Sapoti Projetos Culturais e Coordenadora-geral CCBB Educativo.
Directora de la Sapoti Proyectos Culturales y Coordinadora-general del CCBB Educativo.
dani@sapotiprojetos.com.br

• DANIELA GÓMEZ (Argentina, 1964)

Subsecretária de Programação Educativa do Ministério de Inovação e Cultura, Governo de Santa Fé.
Subsecretaria de Programación Educativa del Ministerio de Innovación y Cultura, Gobernación de Santa Fe.
dmgomez@santafe.gov.ar

• DAVID PORTILLO MORALES (Bolívia, 1969)

Coordenador geral Coletivo Interculturais.
Coordinador general Colectivos Interculturales.
elportis@gmail.com

• DELMA RODRÍGUEZ (Uruguai, 1975)

Professora e pesquisadora.
Docente e investigadora.
delma.rodriguez@gmail.com

• ENRIQUE LA CRUZ (Peru, 1976)

Coordenador da Área Educativa Museu de Arte Contemporânea de Lima.
Coordinador del Área Educativa Museo de Arte Contemporáneo de Lima.
elacruz@maclima.pe

• FABIO LÓPEZ (Colômbia, 1975)

Chefe da área de Serviços Públicos e Educação, das coleções de Arte e Numismático, do Banco da República em Bogotá.
Jefe del Área de servicios al público y educación, de las colecciones de Arte y Numismática del Banco de la República en Bogotá.
flopezsu@banrep.gov.co

• FÁTIMA OLIVAREZ R. (Bolívia, 1967)

Curadora, Museóloga e Museógrafa do Museu Nacional de Arte de La Paz.
Curadora, Museóloga y Museógrafa del Museo Nacional de Arte de La Paz.
fatimaolivarez@yahoo.es

• GABRIELA DA FONSECA (Brasil, 1988)

Coordenadora-geral de produção CCBB Educativo, bacharel e licenciada em História, Universidad Federal de Rio de Janeiro. Especialização em Educação Museal, Instituto Superior de Educação de Rio de Janeiro.
Coordinadora-general de producción del CCBB Educativo, bachillerato y licenciatura en Historia, Universidad Federal de Río de Janeiro. Especialización en Educación Museal, Instituto Superior de Educación de Rió de Janeiro.
gdafonseca88@gmail.com

- GABRIELA SALDIAS AILLÓN (Bolívia, 1985)

Supervisora de Mediação no Centro de Arte Contemporânea de Quito (CAC).
Supervisora de Mediación en el Centro de Arte Contemporáneo de Quito (CAC).
saldiasgabriela@gmail.com

- GAUDÊNCIO FIDELIS (Brasil, 1965)

Mestre em Arte (New York University) e Doutor em História da Arte (State Universty of New York). Curador-chefe da 10ª Bienal do Mercosul – *Mensagens de Uma Nova América*.
Maestria en arte (New York University) e doctor en historia del arte (State Universty of New York). Curador en jefe de la 10ª Bienal del Mercosur – *Mensajes de Una Nueva América*.
gaucafi@yahoo.com

- GLORIA JOVÉ (Espanha, 1966)

Professora da Faculdade de Educação, Psicologia e Serviço Social da Universidade de Lleida.
Profesora de la Facultad de Educación, Psicologia y Trabajo Social de la Universidad de Lleida.
jovegloria@gmail.com

- JAIME SÁNCHEZ (Equador, 1975)

Diretor e professor pesquisador no curso de Artes Visuais da Pontifícia Universidade Católica de Quito.
Director y profesor investigador en la Carrera de Artes Visuales de la Pontificia Universidad Católica de Quito.
jaimejsanchezss@gmail.com

- JANAINA MELO (Brasil, 1974)

Gerente de Educação do Museu de Arte do Rio (MAR).
Gerente de Educación del Museo de Arte de Río (MAR).
janaina.melo@museudeartedorio.org.br

- JAVIER ROYER (Uruguai, 1969)

Coordenador do projeto Sistema Nacional de Museos (DNC-MEC).
Coordinador del proyecto Sistema Nacional de Museos (DNC-MEC).
javier.royer@gmail.com

- JOSÉ LLANO (Chile, 1972)

Arquiteto e pesquisador independente
Arquitecto e investigador independiente.
trainsociety@gmail.com

- LILIAN SCHOLTES (Alemanha, 1955)

Representante do Departamento de Artes Visuais do Institut für Auslandsbeziehungen (I.F.A.), Alemanha.
Representante de Departamento de Artes Visuales del Institut für Auslandsbeziehungen (I.F.A.), Alemania.

- LUCIANA CHEN (Brasil, 1971)

Coordenadora CCBB Educativo-SP, doutoranda e mestre em Comunicação e Semiótica, Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
Coordinadora del CCBB Educativo – SP, doctoranda y máster en Comunicación y Semiótica, Pontificia Universidad Católica de San Pablo.
luciana.chen@gmail.com

- LUIZ GUILHERME VERGARA (Brasil, 1956)

Curador-Diretor do Museu de Arte Contemporânea de Niterói.
Curador-Director del Museo de Arte Contemporánea de Niterói.
luizguivergara@gmail.com

- MÁRCIO TAVARES (Brasil, 1985)

Historiador e curador. Curador-adjunto da 10ª Bienal do Mercosul – *Mensagens de Uma Nova América*.
Historiador y curador. Curador adjunto de la 10ª Bienal del Mercosur – *Mensajes de Una Nueva América*.
marcio.mpt@gmail.com

- MARÍA CECILIA TRINIDAD (Peru, 1986)

Responsável pelos programas Educativos Museu de Arte Contemporânea de Lima.
Responsable de los programas Educativos Museo de Arte Contemporáneo de Lima.
mctrinidad@maclima.pe

- MARÍA DE LOS ÁNGELES "CHIQUI" GONZÁLEZ (Argentina, 1948)

Ministra da Inovação e Cultura do Governo de Santa Fé.
Ministra de Innovación y Cultura del Gobierno de Santa Fe.
chiquigonzalez@santafe.gov.ar

- MILENE CHIOVATTO (Brasil, 1963)

Coordenadora do Núcleo de Ação Educativa da Pinacoteca do Estado de São Paulo.
Coordinadora del Núcleo de Acción Educativa dela Pinacoteca del Estado de São Paulo.
mchiovatto@pinacoteca.org.br

- OLGA BARTOLOMÉ (Argentina, 1971)

Assessora Pedagógica da Área Educativa do Museu Nacional Estância Jesuítica de Alta Gracia e Casa do Virrey Liniers de Córdoba.
Asesora Pedagógica del Área Educativa del Museo Nacional Estancia Jesuítica de Alta Gracia y Casa del Virrey Liniers de Córdoba.
olgabartolome4@gmail.com

- PAULINA VARAS (Chile, 1975)

Pesquisadora e curadora independente - CRAC Valparaíso.
Investigadora y curadora independiente - CRAC Valparaíso.
paulinavaras@gmail.com

- RAFAEL WERNER LOPES (Brasil, 1980)

Professor e Coordenador do curso de Filosofia do Instituto de Desenvolvimento Cultural (IDC).
Profesor y Coordinador del curso de Filosofia del Instituto de Desenvolvimento Cultural (IDC).
rafaelwernerfilosofia@gmail.com

- RENATA BITTENCOURT (Brasil, 1969)

Coordenadora da Unidade de Fomação Cultural da Secretaria de Estado da Cultura São Paulo.
Coordinadora de la Unidad de Formación Cultural de la Secretaria del Estado de la Cultura en San Pablo.
renata.bittencourt1@gmail.com

- ROSANA CARRETE (Brasil, 1966)

Diretora do Museu e Arquivo Histórico Cabildo.
Directora del Museo y Archivo Histórico Cabildo.
rosana.carrete@gmail.com

- SANDRA CASTILLO (Equador, 1975)

Realizadora de projetos educativos e culturais.
Realizadora de proyectos educativos y culturales.
sandricast11@gmail.com

- SERGIO RÍOS HENNINGS (Bolívia, 1967)

Diretor do Espaço Interativo Memória e Futuro – Pipiripi de La Paz.
Director Espacio Interactivo Memoria y Futuro – Pipiripi de La Paz.
umajalsu@gmail.com

- SILVIA ALDEROQUI (Argentina, 1953)

Diretora do Museu das Escolas da Cidade de Buenos Aires.
Directora del Museo de las Escuelas de la ciudad de Buenos Aires.

- STELA BARBIERI (Brasil, 1965)

Artista, curadora e consultora nas áreas de educação, artes e literatura.
Artista, curadora y consultora en las áreas de educación, artes y literatura.
stelabarbieri@hotmail.com

- ULLA HOLMQUIST (Peru, 1969)

Curadora chefe do Museu Larco em Lima.
Curadora en jefe del Museo Larco en Lima.
uholmquistp@gmail.com

- VERÓNICA ZELA (Peru, 1980)

Pesquisadora independente.
Investigadora independiente.
veronicazela@gmail.com

FUNDAÇÃO BIENAL DE ARTES VISUAIS DO MERCOSUL

CURADORIA
Gaudêncio Fidelis – Curador-Chefe
Márcio Tavares – Curador-Adjunto
Ana Zavadil – Curadora-Assistente
Cristián G. Gallegos – Dialogante | Curador do Programa Educativo

ASSISTENTES DE CURADORIA
Liane Strapazzon – Assistente de Curadoria
Lidiane Fernandes – Assistente de Curadoria

PROGRAMA EDUCATIVO
Valência Losada – Coordenadora Geral
Juliana Peppl – Coordenadora de Produção
Julia Coelho – Produtora Executiva
Camila Dias de Borba – Assistente de Produção
Marcelo Garcia – Assistente de Produção
Eduardo Kraemer – Produtor Executivo | Curso de Formação de Mediadores
Priscila Kisiolar – Produtora Executiva | Escola Experimental de Curadoria
Valquíria Prates – Produção dos Textos do Material Pedagógico

CONSELHO CONSULTIVO DE PROFESSORES PARA A 10ª BIENAL DO MERCOSUL
Ana Felicia Guedes Trindade
Andreia Guimarães dos Santos
Celi Teresinha Reinhardt
Ednilson José Roesler
Elaine López Fonte
Jacqueline Reis Torres
Karen Souza Ferreira
Luis Carlos Teixeira
Marcia Buffon Machado
Márcia Silvana Silveira Barbosa
Marcia Siqueira
Micael Freitas
Milton Esmerio
Nara Denise Pinheiro Camargo
Paula Venturini
Paulo Mauro da Silva
Sandra Ommatos
Silvia Mara Borba de Oliveira
Silvio Capaverde
Simone Munari Silva
Vanderlei de P. Gomes

CENTRAL DE AGENDAMENTOS
Ana Paula de Carli – Coordenadora
Cícero Meincke Melo – Assistente de Agendamento
Mariana Denardi – Assistente de Agendamento
Ricardo F. de Oliveira – Assistente de Agendamento

COORDENADORES DE MEDIAÇÃO
Daniele Zacarão
Eduardo Kraemer
Flávia Fogliato
Graziela Seganfredo
Ilana Machado
Janaina Czolpinski
Jaqueline Sampaio
Leonardo Valle
Lívia Monteiro
Rodrigo Neves

EQUIPE DE DIALOGANTES-MEDIADORES
Alexia Teles Cunha
Alissa Gottfried
Ana Carolina Oliveira de Aguiar
Ana Carolina Senna Nunes
Ana Paula Peres do Amaral
Anna Thereza de Carli Hanel
Athos Braga de Aguiar
Bruno da Rosa Lumertz
Caio Licks Pires de Miranda
Camila Manique Silva Ferreira
Carlos Vanderlei Soares
Carolina Kramm Lewandowski
Carolina Medina da Costa
Celina Veridiana Ache Rodrigues
Charlene Cabral Pinheiro
Clara Eloísa Ungaretti
Cláudia Strohmayer de Moura
Daphene Zuboski Maurer
Diane Sbardelotto
Diego Rafael Hasse
Dimitrius Gonçalves Machado
Eduardo Lira dos Santos
Everton Mello Rocha
Fabiana Rodrigues Dornelles
Fabiane Vivian Ruperti
Felipe Pires
Fernanda Fernandes Batista
Geovane Ribeiro
Giordana Fragoso Winckler
Helena Campos Alibio
Heloisa Magdalena Lutzenberger Chavannes
Isabella de Mendonça Pereira
Jade Lopes
Jéssica da Rosa Pinheiro
João Gustavo Lisboa Zimmer
José Thiago Lemes Ruhee
Julia Matos Silva
Julia Pereira Tarrago
Julia Santos Oliveira
Juliana Barcelos Ramos
Juliana Berrielde Medeiros
Kailã de Oliveira Isaias
Kethlen Santini Rodrigues
Lara Machado Bitencourt
Lara Menna Barreto Fuke
Larissa Dalla Nora Fauri
Laura Amaral Sambaqui Gruber

Laura Krebs Alvares
Leonel de Oliveira Martins
Lilian Reis
Luana Vitória Arendde Lima
Lucas Oliveira de Bairros
Lucia Marques Xavier
Luisa Prestes Pereira
Luiza Dallagnese Fronza
Luiza Rodrigues Reginatto
Luma Viegas Cardoso
Maiara Elisa Strobelt
Marcos Dalcin Bonacina
Maria Eduarda Zanchet Bordignon
Mariana Garcia Vasconcellos
Nicolas Alcantara Rocha
Nicolas Lobato de Souza
Pablo Ziolkowski Padilha
Patricia Heitich Wagner Candido
Pedro Gomes Pereira
Pétala Anne Maison
Pietra Davila Mattos
Rafael Goulart
Simone Andréia da Costa Dornelles
Taís Moreira Krug
Tanise Baptista de Medeiros
Thabita Fonseca
Thales Rangel
Valentina Malavoglia
Vanessa Geiger Renck
Vania Pierozan
Viviane Sampaio
Yasmin Steil da Silva

ARQUITETURA E MUSEOGRAFIA
Maria Bernadete Sinhorelli – Museografia
Jair Oliveira – Assessoria Técnica
Bianca Georgis – Assistente
Geovana Giffoni – Assistente
Letícia Triaca – Assistente
Victoria Sinhorelli – Assistente

CONSTRUÇÃO MUSEOGRÁFICA
Petroli & CIA
Maicon Petroli – Coordenação Geral
Bejeron Roberto Moraes dos Santos
Charles Moura Vargas
Edimar Lopes Correa
Francisco Francinaldo de Souza
Ivanildo de Oliveira
Jair Nascimento
João Daniel Alves da Silva
Joaquin Correia Martins
Julio Cesar Melo Pereira
Luis Rodrigues Machado
Marcelo Satoshi Uezu
Mauricio de Oliveira Flores da Silva
Paulo Prola
Rafael Mello Martins
Rodrigo Bairros Clemencio
Sandro Flores Farias Junior
Wagner Sena Pereira
Yago Barbosa de Oliveira

AGÊNCIA DE PROPAGANDA
Rage Comunicação

GERÊNCIA DOS ESPAÇOS EXPOSITIVOS
Newton Tomaz de Souza

PRODUÇÃO EXECUTIVA – COORDENAÇÃO
Ana Helena Curti – Coordenadora Geral de Produção
Fernanda Cardozo – Coordenadora de Produção
Jaqueline Beltrame – Produtora Executiva | Equipe de Coordenação
Julia Brandão – Produtora Executiva | Equipe de Coordenação

PRODUÇÃO EXECUTIVA
Mariana Xavier
Martha Fonseca
Nonô Joris
Rodrigo Primo

PRODUÇÃO
Claudia D'Mutti
Quelita Lopes
Sandro Boschetti
Simone Perla

ASSISTENTE DE PRODUÇÃO
Ana Carolina C. Sanches
Camila Rodrigues Machado
Gabriela de Souza Carvalho
Greisly Roman Picolotto
Jéssica Balbuena
Matheus Gumerato
Rômulo Garcia

EQUIPE DE MUSEOLOGIA
Ana Carolina Laraya Glueck
Ana Paula Salvat
Bernadette Baptista Ferreira
Camila Cardoso
Carla Mabel
Claudia Costa
Denyse L. A. P. da Motta
Elisa Malcon
Elenice Ramos
Fernanda Matschinske
Gertrudes Gomes Lins
Julia Marino
Lívia Lira
Lucimar Predebom
Magnólia Serrão
Raquel Teixeira
Renata Cittadin
Sandra Regina de Jesus

MONTAGEM E INSTALAÇÃO DE OBRAS DE ARTE
Lee Dawkins – Coordenação Geral

Adriano Sempé
Aldo Sebastián Repetto Seeger
Alexandre Moreira
Caio Pascuzzi Caruso
Carlos Eduardo da Silva Canton
Cláudio Paulo
Daniel Harthmann
Daniel Nogueira de Lima
Elvis Vasconcelos Moreira
Fábio Azevedo
Fernando Stanckevicz
Hélio Bartsch
Joacyr Salles
João Rivera Monteiro
Jonathas Bastos Junior
Jorge Daniel Garcia Gimenez
Juan Manoel Wissocq
Juan Sebastian Castro Cordeiro
Leandro Wieczorek
Lucas Itacarambi
Luiz Pedro Moreira
Marcelo Cortes
Marcelo Monteiro
Marcelo Moreira
Nelson Machado
Nelson Rosa
Rodrigo Beck
Ronaldo Gomes Barbosa
Sandro Abel Faria Torquetti
Yoann Saura

PROJETO LUMINOTÉCNICO
André Domingues
Mauricio Moura

COORDENAÇÃO ILUMINADORES
Anilton Souza
João Fraga

TÉCNICOS ILUMINADORES
Alexandre Borba
Alexandre Saraiva
André Winovski
Daniel Fetter
Daniel Isauralde
Douglas Sanches
Osório da Rocha
Sergio Dorneles
Vanderlei da Silva

ASSISTENTES ILUMINAÇÃO
João Derli Rodrigues
Kyrie Isnardi
Pedro Berger
Pedro Domingues

EQUIPAMENTOS
Images Soluções Audiovisuais Ltda.

TRANSPORTE E LOGÍSTICA DE OBRAS DE ARTE
Alves Tegam – Brasil
Vanguardian – Brasil
Exprinter – Bolívia
Movart – México
Servimex – Paraguai
Earth Packing – Miami

DESPACHO ADUANEIRO
Celiberto Logística Internacional Ltda.
Macimport Consultoria e Assessoria Aduaneira Ltda.

SEGURO DE OBRAS DE ARTE
Pro Affinité Consultoria e Corretagem de Seguros Ltda.

POSSIBILIDADES DO IMPOSSÍVEL

ORGANIZAÇÃO
Cristián G. Gallegos
Gaudêncio Fidelis
Márcio Tavares
Valência Losada

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Cristián G. Gallegos
Gaudêncio Fidelis
Márcio Tavares
Valência Losada

REVISÃO
Elisângela Rosa dos Santos
Jackson Raymundo

DESIGN GRÁFICO
Jéssica Jank
Victória Santos

TRADUÇÃO
María Alejandra Oliveira Bermúdez
Ronel Alberti da Rosa
Sol Casal

IMPRESSÃO
Gráfica Pallotti

• Este livro faz parte do projeto editorial da 10ª Bienal do Mercosul - *Mensagens de Uma Nova América* constituído pelas seguintes publicações:
1. Mensagens de Uma Nova América - Volumes 1 & 2 [Catálogo geral da exposição];
2. Possibilidades do Impossível: Arte, Educação, Diálogos e Contextos [Livro do Programa Educativo];
3. Escola Experimental de Curadoria [Livro da Escola Experimental de Curadoria organizada pela 10ª Bienal do Mercosul];
4. Material com Professores [Publicação digital e impressa do Programa Educativo da Bienal].

• Ese libro es parte del proyecto editorial de la 10ª Bienal de Mercosur – *Mensajes de Una Nueva América* siendo constituido de las siguientes publicaciones:
1. Mensajes de Una Nueva América – Volúmenes 1 & 2 [Catálogo general de la exposición];
2. Posibilidades de lo Imposible: Arte, Educación, Diálogos y Contextos [Libro del Programa Educativo];
3. Escuela Experimental de Curaduría [Libro de la Escuela Experimental de Curaduría organizada por la 10ª Bienal de Mercosur];
4. Material con Profesores [Publicación digital e impresa del Programa Educativo de la Bienal].

Desenvolvido pelo Núcleo de Design da 10ª Bienal do Mercosul.
Produzido com as fontes Adobe Garamond Pro e Arial, em papel pólen 90g/m².
Impresso pela Gráfica Pallotti, Porto Alegre, RS.

O Ministério da Cultura e a Secretaria de Estado da Cultura apresentam
10ª Bienal do Mercosul

Patrocínio do Programa Educativo
da 10ª Bienal do Mercosul

Patrocínio

Apoio do Programa Educativo
da 10ª Bienal do Mercosul

Financiamento

Realização

Este projeto é financiado pelo PRÓ-CULTURA/RS, lei nº 13.490/10, através do ICMS que você paga.