



BIENAL
DO ENSAIOS DE
GEOPOÉTICA
MERCOSUL



Pedagogia no campo expandido



Ministério da Cultura apresenta

Projeto Pedagógico

Patrocinador Apoio



Grupo **RBS**

Financiamento

Secretaria da Cultura



Pró-cultura RS
Lei de incentivo à cultura



Rio Grande do Sul
Governo do Estado

Realização

Ministério da
Cultura



Este projeto é financiado pelo PRÓ-CULTURA,
Lei nº 13.490/10, através do ICMS que você paga



Pedagogia no campo expandido

Organização
Pablo Helguera e Mônica Hoff



FUNDAÇÃO **BIENAL DO MERCOSUL**

Catálogo Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul (NDP – Núcleo de Documentação e Pesquisa)

Pedagogia no campo expandido / Organização: Pablo Helguera e Mônica Hoff; tradução de Camila Pasquetti, Camila Schenkel, Carina Alvarez, Gabriela Petit, Francesco Settineri, Martin Heuser e Nick Rands. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

428 p.: 21 x 29,7 cm – (8ª Bienal do Mercosul)

Textos em português, espanhol e inglês.

978-85-99501-24-5

1. Arte contemporânea. 2. Pedagogia. 3. Participação 4. Mediação 5. Transpedagogia. 6. Performance. 7. 8ª Bienal do Mercosul. 8. Pablo Helguera. 9. Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

CDU 73:37

Sumário

Introdução 5
Pablo Helguera

TRANSPEDAGOGIA

Transpedagogia 11
Pablo Helguera

Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos da educação 13
Diálogo Preliminar coordenado por Pablo Helguera

ARTE COMO PRÁTICA SOCIAL

Educação para uma arte socialmente engajada 35
Pablo Helguera

**O que há de “social” na prática social?:
experimentos comparativos em performance** 45
Shannon Jackson

Coro de Queixas de Teutônia 57

ARTE E INTERPRETAÇÃO

O peso do conto: a narratividade como ferramenta de mediação 65
Pablo Helguera

A Arte de ensinar no Museu 69
Rika Burham e Elliott Kai-Kee

**A respeito de uma futura carta relativa a um estado de
espírito mais benéfico para o educador do museu** 79
Amir Parsa

Aprendendo com imagens e conversas no “Entre-espaço” 85
Wendy Woon

[em] Curso: um lugar onde linhas vibram 89
Rafael Silveira (Rafa Éis)

ARTE COMO CONHECIMENTO DO MUNDO

Entrevista com Jerome Bruner 99

por Pablo Helguera

Entrevista com Alicia Herrero 105

por Pablo Helguera

Colablablab 109

Hope Ginsburg

NOTAS SOBRE UMA BIENAL: A 8ª BIENAL DO MERCOSUL EM PERSPECTIVA

Curadoria Pedagógica, metodologias artísticas, formação e 113

permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul

Mônica Hoff

Ensaio de múltiplas vozes: notas de campo 125

Jessica Gogan e Luiz Guilherme Vergara

A Casa M 141

José Roca, Paola Santoscoy e Fernanda Albuquerque

Depoimentos 145

Pedagogía en el campo expandido 157

versión en español

Pedagogy in the expanded field 289

English version

Sobre os autores | Sobre los autores | About the authors 415

Introdução

Pablo Helguera

A presente publicação tem como objetivo oferecer uma compilação das diferentes áreas de enfoque do Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, incluindo textos, testemunhos e documentos relacionados às diversas atividades que o compõem. Realiza-se tanto com a finalidade de servir como crônica desta edição da Bienal como para funcionar como uma antologia de referência sobre a relação entre a pedagogia e a arte contemporânea.

Todo aquele que está familiarizado com o mundo das bienais sabe que o aspecto pedagógico destas é geralmente limitado, ou praticado com relutância. Como eventos eminentemente internacionais, as bienais que seguem o modelo de Veneza tendem a favorecer o público em trânsito (Veneza praticamente carece de público local) e principalmente a comunidade artística internacional, para muitos dos quais o processo de mediação representa pouco menos que um estorvo para se vivenciar a obra de forma direta.

Em contraste, a Bienal do Mercosul é um caso excepcional, tanto pelo seu compromisso com a pedagogia quanto pela sua íntima relação com o público local. Desde seu início, o programa de formação de mediadores desta bienal tem tido a dupla função de escola, gerando uma disposição única para o campo da mediação na cidade de Porto Alegre. O modelo pedagógico foi ampliado na 6ª Bienal do Mercosul, quando seu diretor artístico Gabriel Pérez-Barreiro convidou o artista Luis Camnitzer a assumir o posto criado de curador pedagógico. Nesta edição, Camnitzer, que ao longo de sua carreira tem refletido profundamente sobre o paralelo entre a arte e a educação, buscou tornar visível o processo de aprendizagem como ato criativo, estabelecendo o paralelo entre

fazer arte e gerar conhecimento. A 7ª Bienal, dirigida por Victoria Noorthoorn e Camilo Yáñez, trouxe para a curadoria pedagógica a artista argentina Marina De Caro. De Caro deu ênfase especial à realização de projetos de natureza participativa em diversas localidades do estado do Rio Grande do Sul.

No modelo curatorial concebido por José Roca para a oitava edição desta Bienal, pela primeira vez se propôs a participação do curador pedagógico como membro da equipe curatorial, permitindo com que o componente pedagógico não ficasse relegado exclusivamente à interpretação das obras ou que existisse como um programa paralelo de atividades, mas que estivesse completamente integrado ao processo de conceitualização e seleção dos artistas e obras.

Estas condições idôneas, aliadas à enorme disponibilidade da equipe pedagógica e da equipe de produção da Bienal do Mercosul, apresentavam uma oportunidade única para realizar uma série de experiências de expansão do modelo pedagógico.

Quando José Roca me convidou para fazer parte da equipe curatorial desta Bienal, eu estava passando por um período de reflexão sobre como a pedagogia pode servir de ferramenta para a implementação e compreensão daquela série de obras que atualmente se denomina “social practice”, ou arte de prática social. Nos últimos anos, possivelmente como resultado da influência da estática relacional e da crítica institucional, muitos artistas vem concebendo seu trabalho como um grupo de atividades que podem incluir a realização de trabalhos em colaboração, ações no âmbito público, investigações, narrativas didáticas ou mesmo a

apropriação da linguagem institucional do museu. Dentro do grupo de artistas da 8ª Bienal do Mercosul, pode-se encontrar vários tipos de estratégias mais ou menos vinculadas a estes processos de comunicação e interpretação da pedagogia e/ou da prática social. A obra da artista argentina Alicia Herrero se baseia no diálogo como obra; o artista espanhol Paco Cao se vale da retórica didática do documentário e da exposição para fabricar cenários complexos sobre identidade cultural; o coletivo Slavs and Tatars utiliza as publicações e os programas públicos como meio para difundir suas ideias; o grupo Center for Land Use Interpretation funciona como uma entidade essencialmente educativa que difunde e problematiza a informação sobre as características geoeconômicas e geopolíticas da paisagem norte-americana, etc.

Além da possibilidade de convidar artistas cuja obra incorpora ativamente elementos da pedagogia, o tema da 8ª Bienal, “Ensaio de geopoética”, a meu ver, oferecia também um convite para literalizar a noção de expansão do campo de ação da pedagogia. De modo que, parafraseando o famoso termo de Rosalind Krauss “Sculpture in the Expanded Field”, e pensando no termo “reterritorialização” de Deleuze e Guattari, propus a ideia de se imaginar a pedagogia como um território que possui diferentes regiões. Uma delas, a mais conhecida, situa-se no âmbito da interpretação ou da educação como instrumento para entender a arte; a segunda é a fusão de arte e educação (como a prática artística dos artistas mencionados anteriormente), e a terceira é a arte como instrumento da educação, a qual denominei, na falta de um termo melhor, arte como conhecimento do mundo.

A interpretação ou mediação da arte é uma área eminentemente dialógica que, no entanto, na prática tradicional tende a ser exercida como solilóquio; isto quer dizer que ainda que as investigações sobre a aprendizagem indiquem de forma contundente que uma pessoa aprende melhor ao conversar e intercambiar reflexões pessoais, a tendência é tratar uma visita guiada como a narração de uma fábula ou a recitação de dados. Esta tendência é natural, posto que a ativação de um grupo através

da conversação é uma tarefa extremamente difícil que requer prática e destreza; contudo, ignorar a necessidade do diálogo equivale a negar o potencial de reflexão e conhecimento individual. No programa de mediação, deu-se ênfase a essas estratégias indutivas e dialógicas, utilizando-se inclusive as ideias da pedagogia crítica de Paulo Freire e as dinâmicas de grupo de Augusto Boal com a finalidade de se traçar uma linha direta com a rica tradição pedagógica do Brasil. Neste volume estão incluídos, portanto, alguns textos que foram utilizados como recurso para os participantes no curso de mediação.

Uma das estratégias dialógicas mais importantes, e provavelmente o projeto mais ambicioso desta bienal, foi a criação da Casa M, concebida como um centro dedicado à comunidade artística local, seu objetivo principal era oferecer um ambiente familiar, íntimo, informal, doméstico onde fosse possível dar voz à comunidade.. Através de um programa de diálogos, conferências, oficinas, performances e outras atividades, a Casa M funcionou como contraponto local, intermediando o internacional e o regional, ou como um espaço interlocutor entre os temas de que tratou a Bienal. Tivemos muita sorte, ou talvez tenhamos recebido como obra do destino o fato de que a casa que no fim foi selecionada para este propósito tenha sido aquela onde viveu a artista Cristina Balbão, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Àquilo que às vezes denominei transpedagogia, ou arte como educação, se manifestou possivelmente de maneira mais direta no projeto do coletivo finlandês Ykon, apresentado dentro da exposição Geopoéticas. Ykon utiliza os recursos pedagógicos do jogo para convidar o público a resolver os problemas do mundo em um processo participativo que responde aos processos de diálogo e acordo entre cúpulas mundiais. Este tipo de obra se vale da arte para convidar o participante a ingressar em um mundo lúdico onde é possível se libertar da realidade de forma temporal, desta vez utilizando dinâmicas com um rigor pedagógico que permite com que a experiência não seja meramente uma vivência dispersa, mas que – possivelmente sem que os próprios participantes percebam

– seja uma experiência construtiva, geradora e satisfatória para todos os membros do grupo. De forma semelhante, vários projetos do componente Cadernos de Viagem desta Bienal envolveram colaborações com comunidades locais que adquiriram em alguns momentos uma fusão no âmbito da educação e da arte.

Com relação à terceira área de ênfase – a arte como conhecimento de mundo – se buscou a ideia de expandir os públicos que tradicionalmente assistem a uma bienal. No âmbito escolar, por exemplo, percebi desde o início das investigações para este projeto que professores de diversas disciplinas de fora da arte olhavam a Bienal com interesse, mas com pouca clareza a respeito de como integrar o conteúdo ao seu programa escolar. Com esse objetivo, realizou-se uma série de guias para professores abrangendo diversas disciplinas diretamente vinculadas a temas da Bienal (geografia, história, literatura, etc.) que apresentavam a obra não apenas como objeto de estudo para se valorizar como tal, mas também como uma janela para se poder adquirir uma compreensão de temas de relevância nestes outros âmbitos. Uma aproximação semelhante se deu nas diferentes oficinas oferecidas nas diversas sedes da exposição na Bienal, incluindo oficinas sobre geografia ou história, estudando-se as ideias de geógrafos influentes como Milton Santos, por exemplo.

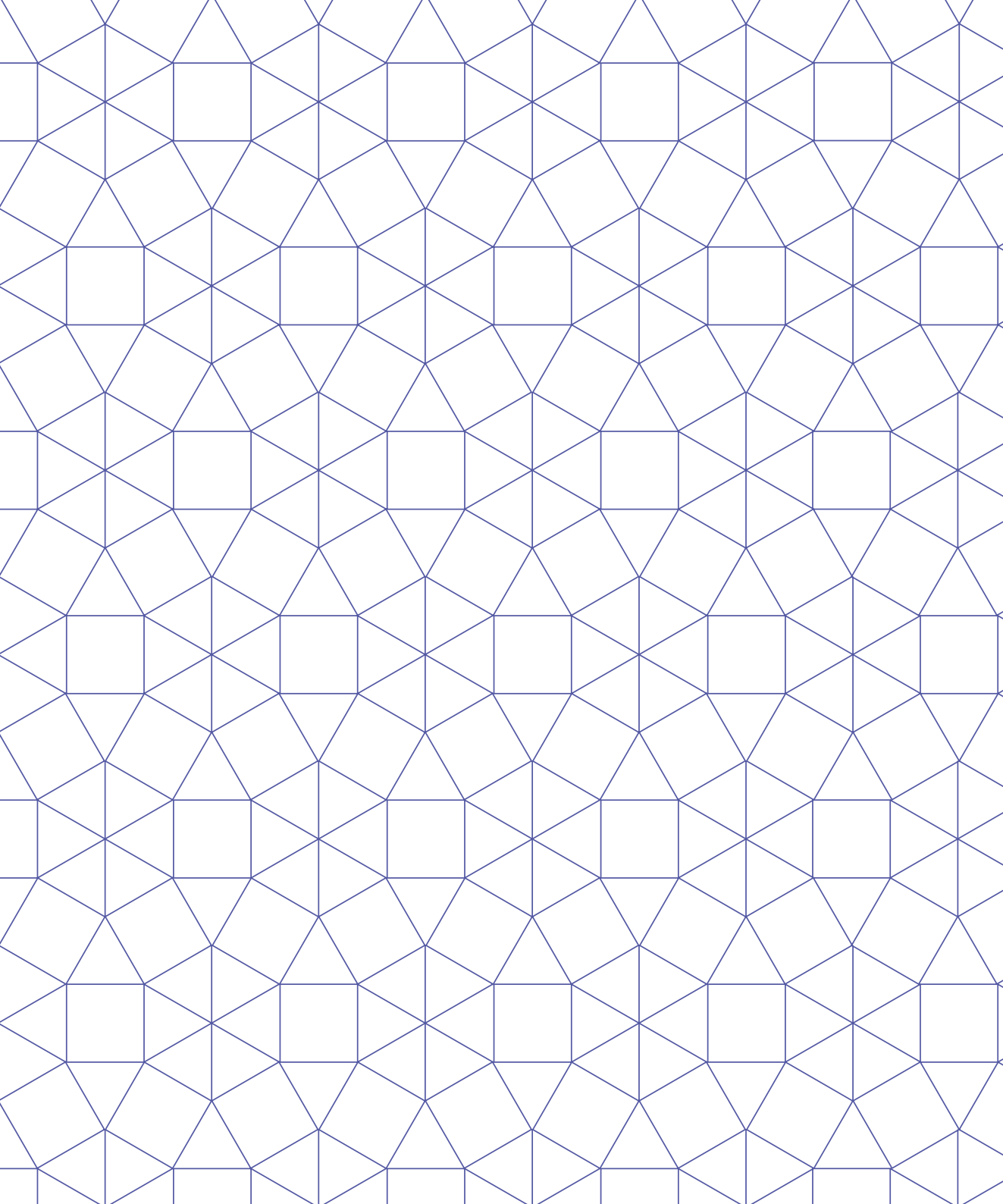
Finalmente, um componente fundamental – e a meu ver, urgente – que se buscou enfatizar no projeto pedagógico desta Bienal é o tema da avaliação. Os projetos de caráter cíclico como são os das bienais costumam ter o defeito de carecer de reflexão suficiente sobre o passado; como resultado, cada nova edição reinventa o desnecessário e tende a cair nos mesmos desafios já vividos por edições anteriores. De maneira que, com o objetivo de ajudar no processo de reflexão para o futuro, convidei dois educadores de destaque no Brasil, Luiz Guilherme Vergara e Jessica Gogan, que exerceram a função de observadores do próprio processo do projeto pedagógico desta Bienal, produzindo um projeto de documentação e avaliação da mesma, o qual se pode consultar de forma parcial neste volume. Minha esperança é a de que a reunião destas

experiências, reflexões e testemunhos possam servir como pauta não apenas para as edições de futuras bienais, mas também como base para se apreciar o enorme potencial que possui a disciplina da pedagogia no campo da prática artística.

Brooklyn, 12 de outubro de 2011.



Transpedagogia



Transpedagogia¹

Pablo Helguera

No livro *Education for Socially Engaged Art*, discuto sobre a Arte Socialmente Engajada (ou SEA²) primariamente através das lentes da pedagogia. Por isso, é particularmente relevante reconhecer que uma parte substancial dos projetos de SEA pode ser descrita de forma explícita como pedagógicos. Em 2006, propus o termo “Transpedagogia” para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal.³ O termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa.

Em contraste com a disciplina da educação artística, que, tradicionalmente, está focada na interpretação da arte ou em ensinar habilidades para criar arte, na Transpedagogia, o processo pedagógico é o núcleo do trabalho de arte. Esse trabalho cria seu próprio ambiente autônomo; na maioria das vezes, fora de qualquer estrutura acadêmica ou institucional.

É importante separar as práticas simbólicas de educação e as práticas que propõem um novo pensamento na educação através da arte, apenas na teoria, e não na prática.

A educação na forma de projetos de arte pode parecer contraditória pela visão estrita da pedagogia. Muitas vezes

eles têm como objetivo democratizar os observadores, tornando-os parceiros, participantes ou colaboradores na construção do trabalho, e ainda assim continuam retendo a opacidade do significado comum em vocabulários de arte contemporânea. Explicar-se é contra a natureza de uma obra de arte, e ainda assim isso é exatamente o que os educadores fazem em aulas ou cursos – criando assim a colisão dos objetivos disciplinares. Em outras palavras, artistas, curadores e críticos empregam de forma liberal o termo “pedagogia” quando falam desses tipos de projeto, mas relutam em submeter o trabalho às estruturas avaliadoras padrão da ciência da educação. Onde essa dicotomia é aceita nós nos contentamos com a mimese ou simulacros – fingimos que usamos educação ou pedagogia, mas na verdade não o fazemos – voltando para a diferenciação do simbólico e uma ação real. Quando um projeto de arte apresenta-se como uma escola ou oficina, devemos perguntar o que, especificamente, está sendo ensinado ou aprendido, e de que forma. Mas, controversamente, se se pretende que a experiência seja uma simulação ou ilustração da educação, é inapropriado discuti-la como um projeto educacional real.

Em segundo lugar, é necessário perguntar se um projeto dessa natureza oferece uma nova abordagem pedagógica para a arte. Se um projeto pedagógico tiver como objetivo criticar as noções convencionais de pedagogia, como é frequentemente declarado ou desejado, devemos perguntar em quais termos essa crítica está sendo articulada. Isso é particularmente importante, pois os artistas muitas vezes trabalham a partir de uma série de ideias erradas a respeito da educação, que impedem o desenvolvimento de contribuições realmente críticas e pensadas.

1 Capítulo extraído de HELGUERA, Pablo. *Education for Socially Engaged Art*, Jorge Pinto books, New York, 2011.

2 Sigla de Socially Engaged Art

3 Ver Helguera, “Notes Toward a Transpedagogy,” em *Art, Architecture and Pedagogy: Experiments in Learning*, Ken Erlich, Editor. Los Angeles: Viralnet.net, 2010.

O campo da educação tem o infortúnio, talvez merecido, de ser representado nas tendências atuais como sendo restritivo, controlador e homogeneizador. E é verdade que existem muitos lugares onde as formas de educação antigas ainda operam, onde a história da arte é uma recitação, onde notas biográficas são apresentadas como provas para revelar o significado de uma obra e onde os educadores parecem ser condescendentes, tratando seu público de forma paternal ou infantil. Esse é o tipo de educação que o pensador Ivan Illich criticou em seu livro de 1971 "Deschooling Society". Nele, Illich argumenta a favor de um desmembramento radical do sistema escolar em todas as suas formas institucionalizadas, que ele considera como um regime opressivo. Quarenta anos depois de sua publicação, ironicamente, o que era uma ideia progressista de esquerda passou a atrair a simpatia de neoliberais e da direita conservadora. O desmembramento de estruturas da educação atualmente é associado com os princípios de desregulamentação e de um mercado livre, uma negação da responsabilidade cívica para fornecer estruturas de aprendizado para aqueles que precisam mais delas e um reforço do elitismo. Transformar a educação em um processo autoseletivo na arte contemporânea apenas reforça as tendências elitistas do mundo das artes.

Na verdade, a educação hoje em dia é estimulada pelas ideias progressivas discutidas acima, que variam desde a pedagogia crítica e do aprendizado baseado em pesquisas até a exploração da criatividade no princípio da infância. Por isso, é importante compreender as estruturas existentes de educação e aprender como inovar com elas. Por exemplo, criticar o sistema antigo de memorização de internatos seria o equivalente, hoje em dia, no mundo das artes, a montar um ataque violento a um movimento de arte do século XIX; um projeto que oferece uma alternativa a um modelo antigo está no diálogo com o passado, e não com o futuro.

Assim que nós deixarmos de lado essas armadilhas comuns na adoção da educação por SEA, encontraremos uma miríade de projetos de arte que se envolvem com a pedagogia de forma profunda e criativa, propondo objetivos potencialmente animadores.

Eu considero essa certa fascinação da arte contemporânea com a educação como uma "pedagogia no campo expandido", para adaptar a famosa descrição de Rosalind Krauss da escultura pós-moderna. No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo.

Organizações como o *Center for Land Use Interpretation*, de Los Angeles, que tratam da prática da arte, educação e pesquisa, usam formatos e processos artísticos como veículos pedagógicos. O próprio distanciamento que alguns coletivos têm da arte e o obscurecimento dos limites entre as matérias indica uma forma emergente de criação artística, na qual a arte não está direcionada a si mesma, e sim focada no processo de troca social. Essa é uma nova visão positiva e poderosa da educação que só pode acontecer na arte, pois depende de padrões únicos da arte como realização, experiência e exploração da ambiguidade.

Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos da educação¹

Diálogo Preliminar coordenado por Pablo Helguera

1. Muitos projetos artísticos que envolvem a pedagogia como um meio parecem ser uma reação/resposta à Educação institucionalizada – particularmente à educação museal – servindo como uma forma de crítica institucional. Você concorda com essa afirmação? Se sim, quais são os aspectos concretos das metodologias pedagógicas que estão sendo criticadas?

Mark Allen (artista, Diretor e Fundador, Machine Project)

Eu não vejo artistas que trabalham nessa área apresentando uma crítica institucional a programas educativos de museus. Eu vejo o surgimento desses programas pedagógicos como uma consequência natural do campo vastamente expandido de investigação buscado pelos artistas nos últimos vinte anos. Com outros materiais e disciplinas vêm outros tipos de metodologias e a experimentação com a pedagogia parece ser parte disso. No caso do meu trabalho no *Machine Project*, eu o vejo baseado no seguinte conjunto de propostas:

1. A pedagogia como um local de prazer e jogos;
2. Uma rejeição do modelo de educação pública cada vez mais baseado na padronização do conhecimento;

3. O uso de um contexto artístico como um espaço discursivo para todos os tipos de conhecimento;

4. Educação e aprendizagem como uma parte central e participativa da vida social de uma comunidade.

Tom Finkelpearl (Diretor Executivo, Queens Museum of Art)

Me desculpem pelas grandes generalizações nesta resposta! No contexto norte-americano, eu não acho que projetos artístico-pedagógicos sejam necessariamente criados como um reação à educação institucional, e eu certamente não acho que eles sejam criados como uma reação à educação museal. Eu afirmaria que, começando no final da década de 1960 muitos artistas estavam buscando alternativas ao mundo da arte comercial, à sociedade de consumo, e ao crescente hiper-individualismo nos EUA e alguns encontraram inspiração na pedagogia radical. No final dos anos setenta autores como Paulo Freire começaram a visitar vários ateliês de artistas. Mas houve tensões entre os projetos estritamente educacionais e a arte desde o início. Por exemplo, é instrutivo observar como as motivações de Allan Kaprow eram diferentes das de Herbert Kohl quando eles colaboraram em um projeto no sistema de escolas públicas de Berkeley em 1969 – *Project Other Ways*. A partir dos relatos que eu li, os objetivos de Kohl eram diretamente pedagógicos – abrir mentes, elevar a consciência crítica e política, etc. – enquanto que os de Kaprow eram mais orientados à criação de relações e experiências sem um objetivo

¹ Transcrição de questionário enviado aos participantes do encontro Transpedagogia: a arte contemporânea e os veículos da educação, realizado em maio de 2009 no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque

político ou social específico. Pode-se dizer que Kaprow estava criando um tipo de crítica implícita à educação convencional, mas de maneira substancialmente diferente da de Kohl, que era um educador e crítico conhecido das práticas de educação institucionais. É claro que projetos de arte educacionais frequentemente acabam sendo financiados por departamentos de educação de museus, e com frequência há atritos com relação à técnica e à motivação, mas eu não acho que os artistas se propuseram a criticar essas práticas.

Claire Bishop (Professora Associada, Departamento de História da Arte, CUNY Graduate Center, Nova York, e Professora Visitante, Departamento de Curadoria de Arte Contemporânea, Royal College of Art, Londres)

A pesquisa que eu realizei mostrou que os impulsos em formatos pedagógicos na arte contemporânea são extremamente variados. Alguns respondem a mudanças na pedagogia institucionalizada, mas outros respondem às exigências de uma situação local, ao trabalho através de (e a compensação pelas) suas próprias experiências educativas, a ser um autodidata (essa é uma motivação particularmente forte) – juntamente com outras motivações que envolvem a ‘escultura social’ e repensar o engajamento do público.

Dominic Willson (Curador de Programas Educacionais e Públicos, SFMoMA)

Essa categoria de práticas artísticas que adotam certas formas e estratégias da educação – vamos chamá-la de arte-como-educação. Curadores educativos em museus estão programando mais e mais projetos de arte-como-educação. Seriam esses projetos uma crítica à Educação Museal? Não, eu não acho. Ou, pelo menos, apenas no sentido de delimitar uma categoria.

Curadores educativos estão tentando redefinir o âmbito daquilo que fazem. O seu papel tradicional de mediadores entre o conhecimento legitimado e um público em geral imaginado está se dissolvendo (agora que a História da Arte não é mais a única, ou mesmo a principal, base de conhecimento tanto para as novas práticas

artísticas quanto para o encontro do público com a arte, e o público em geral é mais visivelmente fragmentado). Eles se vêem como responsáveis pelo trabalho, não de mediar, mas de criar plataformas, ocasiões, situações para que uma experiência educacional (ou uma experiência de educação) aconteça. Espaços de arte institucionais tornaram-se alguns dos mais visíveis, até mesmo espetaculares, locais para a educação informal e para a perspectiva educacional pública.

Os museus são espaços altamente regulamentados, mas a sua agenda educacional é, atualmente, relativamente improvisada. Se é mesmo para existir uma única nova função educativa em museus, eu não acho que ela já tenha surgido. A prática atual de se programar projetos de artistas que tomem a forma de educação é, para os Curadores educativos, uma forma de tentar encontrar os contornos de um novo papel.

Esses projetos são possíveis, em termos institucionais porque eles se assemelham a Programas de Educação e Programas Públicos; por causa da relativa autonomia que vem junto do status secundário dos Curadores educativos; porque eles tendem a não envolver os artistas mais conhecidos; eles não se baseiam em objetos, e estão por essa razão totalmente fora do sistema museu-colecionador-galerista. Se há um instante de Crítica Institucional, ela poderia estar voltada contra esse sistema.

Para a Educação Museal isso pode ser menos uma questão de Crítica Institucional e mais uma questão de Escultura no Campo Expandido [Sculpture in the Expanded Field]. Muito vagamente, isso é algo como a Educação em Campo Expandido. Eu consigo quase imaginar uma grade de pesquisa/não-pesquisa, ensino/não-ensino.

O objeto da crítica é (ou pelo menos eu acho que pode ser) a educação em geral. Eu acho que existe uma analogia com a Mídia-Arte. Assim como os artistas midiáticos [media artists] se utilizaram do espaço artístico (institucional, discursivo) para explorar a experiência cinematográfica, televisiva e online a uma distância crítica do cinema, da televisão e da Web, outros artistas exploraram a experiência

educacional a uma distância crítica das estruturas e práticas estabelecidas das instituições educacionais.

Uma questão que está faltando no nosso questionário é: o que a educação em geral poderia aprender com a arte-como-educação? Na maioria dos contextos contemporâneos a educação é instrumentalizada. Ela é tratada como treinamento. Podem haver alguns poucos contextos (e as instituições de arte podem ser um deles) nos quais seria possível trabalhar contra esse estado de coisas, e examinar a contribuição da prática da arte ao entendimento das possibilidades atuais e dos limites da educação como um veículo de esperança social.

Bernardo Ortiz (artista)

Se eu tivesse que responder rapidamente eu diria que a “educação institucionalizada” é, na verdade, responsável por usar a pedagogia como um meio. Ela instrumentaliza as práticas pedagógicas de modo que se tornam meras ferramentas que podem ser usadas e largadas sem se pensar muito sobre elas; transformando, desse modo, as possibilidades críticas dessas práticas em algo que é normalmente chamado de *edutenimento* [*edutainment*].

Há algo implícito na palavra meio, acho eu, que deveria ser evitado. A maneira como um meio tenta desaparecer da imagem que ele apresenta. Isso certamente não é algo novo. Mas é uma coisa que vale a pena ser repetida já que os museus têm o péssimo hábito de tornar-se invisíveis.

Eu estou pensando sobre as implicações de se tratar a pedagogia como um meio – especificamente em um ambiente de museu. Ela se tornaria invisível? Ela ajudaria a criar a ilusão de que o museu é transparente? Tornar-se-ia ela apenas um novo conjunto de ferramentas para substituir as antigas, mas deixando a estrutura intacta – ou protegê-la ainda mais?

Perguntas retóricas, sem dúvida. Talvez o problema esteja na palavra *meio*. Ela cria a ilusão de alguma forma de praticidade, como se fosse uma questão de tecnologia, algo usado e depois colocado de lado. Mas a pedagogia deveria ser considerada pelo que ela é: uma prática. Há ferramentas

pedagógicas, é claro, mas o que se faz com elas não é uma mera mediação – é uma ação política. Eu penso sobre o meu próprio contexto, de novo. A maneira como certas práticas, que podem parecer puramente acadêmicas em outros lugares, podem ser uma maneira de se fazer política: a tradução, por exemplo, ou a investigação histórica, etc. O fato de que elas parecem ser puramente acadêmicas em outros lugares é sintomático do funcionamento interno do controle institucional.

Um quadro mais preciso deve ser construído em torno das práticas pedagógicas. Um que considere não apenas a informação que flui através das ferramentas da pedagogia, mas que incorpora as questões de como ela flui e o que ela faz com aquele fluxo. Desse modo, o poder performativo, e desse modo a vertente crítica, da pedagogia podem ser aproveitados.

Jessica Gogan (Curadora de Projetos Especiais, Warhol Museum, Pittsburgh)

Obrigada pela oportunidade de refletir sobre tudo isso. É interessante que, pra mim, eu me vi lutando um pouco com as perguntas. Talvez por que ao mesmo tempo em que estou preocupada em situar e explorar a arte e as práticas educacionais dentro dessa área, me vejo mais atraída e acho que em última análise é mais útil explorar simultaneamente esse trabalho em um contexto contemporâneo maior. Por exemplo, vendo esse trabalho dentro de paradigmas emergentes e paralelos práticos em diversas áreas como a saúde, direitos humanos, geografia sócio-política e educação – que enfatizam um engajamento amplificado com o paciente-indivíduo-estudante-cidadão em seu próprio contexto. Parece ser importante para qualquer investigação crítica refletir sobre os fundamentos das práticas das artes emergentes e das práticas educacionais e seus paralelos e possibilidades dentro de uma maior complexidade sistêmica. Assim, refletindo sobre a primeira pergunta, eu prefiro sugerir que as mudanças atuais na arte e na prática educacional sejam parte de um *continuum* maior de crítica institucional em geral, de noções e possibilidades de autoria, e de contextos e abordagens formalistas. Em muitas esferas ao longo do

século XX, seja na educação, na economia ou nas práticas artísticas, há uma mudança de foco saindo dos fatos, produtos, ou objetos de arte e do criador individual, para o processo, a experiência e a co-autoria. Em um contexto artístico que se inicia com os construtivistas (artistas e teóricos da educação) e particularmente desde a década de 1960, muitos trabalhos artísticos apontam para um envolvimento com os processos de mapeamento e para uma mudança do objeto para o espaço, a prática e a relacionalidade. De uma maneira semelhante, os dadaístas e os artistas dos anos 60 se rebelaram contra a alienação entre a arte e a vida, eu acho que as mudanças atuais na prática podem também ser vistas nesse contexto. Por mais que contrastem com com o radicalismo dos anos 60, as práticas atuais abarcam uma consciência mais ética, e, como Bourriaud sugere, se opõem menos a abordagens mais apropriadas, pela descoberta de “novos agrupamentos, relações possíveis entre unidades distintas e alianças entre parceiros diferentes.”²

Eu devo também observar que eu entendo que “projetos artísticos que incorporam a pedagogia como um meio” significam projetos artísticos que usam práticas participativas que enfatizam a experiência, os encontros ou a relacionalidade frequentemente com intenções éticas e sócio-culturais específicas. A crítica contida nessas práticas parece se esforçar para enfatizar uma mudança da forma como nós entendemos o conhecimento para uma noção de conhecimento-criação como um processo participativo em si mesmo.

A este respeito, uma das minhas maiores preocupações em situar e avaliar esse trabalho é a de que nós estamos apenas começando a articulá-lo e em muitos casos não temos a informação e o conhecimento críticos para compreender essas práticas. Os formatos críticos e de apresentação atuais parecem inadequados para realmente capturar e criticar as práticas e os trabalhos que enfatizam a experiência e o processo. Aqui, frequentemente nos

falta uma mais rica exploração da dimensão empírica da arte, a natureza do processo participativo e do impacto sócio-cultural que é uma parte essencial da proposta artística da obra. Nós precisamos das ferramentas e dos formatos para reunir novos conhecimentos sobre esse trabalho para enfim começar a situá-lo.

Sofía Olascoaga (Chefe de Departamento, Programas Educativos e Públicos, Museo Carrillo Gil, Cidade do México)

Carolina Alba (Museo Carrillo Gil, Cidade do México)

Há uma busca mais ampla na prática artística que dá motivação à incorporação do pensamento pedagógico, que se refere à necessidade de uma posição crítica com relação à prática baseada no ateliê/objeto e dos parâmetros para a distribuição da arte relacionados a ela, e que se coloca em uma relação direta com comunidades específicas, trabalhos dialógicos ou socialmente engajados. Essas práticas talvez não estejam sempre reagindo especificamente à educação museal, mas a aspectos mais complexos e amplos da produção, distribuição e consumo da arte, questionando o papel do artista e sua necessidade de participar em sua própria comunidade.

Na história recente do México, desde o início da década de 1990, há vários exemplos de projetos iniciados por artistas que surgiram como uma reação à falta de programas acadêmicos que oferecessem uma estrutura institucional para as práticas contemporâneas, especialmente para o ensino especializado da arte. Espaços como La Quiñonera, Temístocles 44, La Panadería, criados para satisfazer uma necessidade muito simples de diálogo, crítica e pontos de encontro para as práticas contemporâneas relacionadas a instalações e performances, que não tinham espaços para exposições, crítica e socialização. Nos anos seguintes, outros projetos coletivos foram iniciados em resposta à ausência de programas educacionais para artistas emergentes. Tanto de forma completamente independente quanto parcialmente apoiados por instituições, eles encarnam as preocupações dos artistas que os criaram.

Os exemplos a seguir podem ser mais semelhantes a espaços organizados por artistas do que às práticas que se utilizam da pedagogia como um meio; no entanto,

2 Nicolas Bourriaud, *Relational Aesthetics* (Simon Pleasance & Fronza Woods with the participation of Mathieu Copeland, Trans.). Dijon: Les Presses du réel, 2002, p. 45.

eles colocam as preocupações pedagógicas no centro e devem ser integrados pela prática artística e o desenvolvimento em um contexto local onde a especificidade da educação museal, programas acadêmicos e o ensino da arte parecem estar menos claramente institucionalizados como campos de conhecimento e prática:

ESAY em Merida, Yucatán, criado por Monica Castillo e um grupo de artistas/estudiosos imersos em uma profunda reflexão e um longo processo criativo de elaboração de programas teóricos e práticos para escolas de arte. La Curtiduría e TAGA, por Demián Flores em Oaxaca, inspirado e apoiado pelos projetos anteriores IAGO, MACO e CASA de Francisco Toledo. O Seminario de Medios Múltiplos, do artista José Miguel González Casanova, e um espaço educacional *in-process* dos artistas Yoshua Okon e Eduardo Abaroa, entre outros.

Wendy Woon (Diretora de Educação, The Museum of Modern Art, Nova York)

Eu acho que os projetos são motivados por intenções variadas e não simplesmente uma crítica à educação museal. Com frequência eles derivam de uma crítica institucional da interpretação tradicional da arte que, embora muitas vezes atribuída à educação museal, na maioria dos casos resulta das restrições mais acadêmicas da teoria e da história da arte, que fortemente influenciam a maneira como algumas pessoas interpretam a arte através de publicações e exposições em museus. A crítica está frequentemente preocupada com as limitações da interpretação a serviço da produção de conhecimento acadêmico, ao invés de leituras mais diversificadas e face-tadas das práticas artísticas atuais.

Como a maioria dos educadores de museus, os artistas entendem que o público tem um papel ativo, e não passivo/receptivo na construção de significados com a arte. Essa citação de Duchamp fala disso:

O ato criativo não é realizado apenas pelo artista. O espectador põe a obra em contato com o mundo exterior, decidindo e interpretando as suas qualificações interiores. E assim contribui com o ato criativo.

A educação museal sofre com a percepção de que ela segue os métodos e práticas tradicionais da sala de aula. Embora o campo da educação museal seja ainda novo, grande parte das práticas de educação museal contemporâneas, informadas pela teoria construtivista, enfatiza uma compreensão mais sutil e fugidia de como o espectador cria significados com a arte ao invés da transmissão passiva de conhecimento, do objeto para o espectador, algo que se parece mais com os modelos históricos de pensamento da arte tradicional. De muitas formas, os artistas e os educadores dos museus estão alinhados nessa compreensão da complexidade e da natureza participativa da interpretação. Os aspectos performativos da educação museal e da criação de trabalhos artísticos também estão conectados. Eu acho que a melhor educação museal é a que é informada pelas práticas dos artistas.

Alguns projetos de arte pedagógica parecem utópicos e com frequência formalizam práticas informais que os artistas usam para fomentar o desenvolvimento de seu trabalho – clubes do livro, grupos de discussão, pesquisa interdisciplinar e intercâmbio.

As questões maiores que eu tenho a respeito de alguns projetos artísticos que enfatizam a pedagogia giram em torno do papel da participação do “público” e da qualidade do convite. Se o convite for institucional, por que este grupo seletivo de pessoas ao invés de outro, e o que isso nos diz sobre os valores do artista ou da instituição?

Muitas instituições e organizações menores sem fins lucrativos têm convidado artistas para se envolver diretamente com o público por diversas razões – porque o artista está interessado em trabalhar com públicos específicos, porque a instituição tem uma missão maior de desenvolver públicos que estão mal representados, como aqueles que não participavam dos museus anteriormente, e grupos que não se vêem representados nas coleções ou no quadro de funcionários. A composição dos artistas expositores era uma preocupação típica da década de 1990. As políticas de identidade refletidas na prática curatorial da época também impulsionaram muitos desses projetos artísticos com público sub-representado.

Alguns dos projetos são mais focados no envolvimento direto através da troca e da criação artística com públicos variados, reconhecendo que a produção da arte é tanto um processo quanto um produto, e que a interpretação não é deixada apenas para a autoridade do artista, críticos ou historiadores de arte.

As questões éticas maiores que surgem são: seria o público simplesmente a base para se desenvolver o projeto? Em essência, estaria ela sendo usada para criar o projeto artístico? Existem benefícios aparentes para os participantes e seriam eles o que os participantes perceberiam como benefícios ou seria isso uma noção idealizada do “bem” que a arte deveria fazer? Autoria? O respeito pelos participantes pesa muito para mim em muitos desses projetos. Essas questões surgem porque o artista funciona dentro de um “mundo da arte” extremamente bem definido. Outra questão é a dos projetos que sugerem um senso de “democracia” mas que na verdade apenas imitam o elitismo da academia.

Sally Tallant (Chefe de Programas, Serpentine Gallery, Londres)

Eu concordo com esta afirmação até certo ponto. A área que mais comumente tem sido adotada, pelo menos em termos de estrutura, são os programas públicos. Artistas recentes e projetos curatoriais como as séries *Park Nights* e *Marathon* da Serpentine Gallery, *Night School at the Museum* (Anton Vidolke), *Manifesta6* (escola de arte não realizada), e as próprias palestras que têm sido uma ferramenta de longa data para artistas como Robert Morris, Martha Rosler, Maria Pask e Mark Leckey. Nessas situações pode-se dizer que a palestra é um formato de performance e se relaciona mais à história da performance do que à história da pedagogia.

Em termos das metodologias que estão sendo criticadas, uma definição se torna mais complicada. A educação tem desempenhado um papel nas instituições onde as práticas não-tradicionais encontram. A performance, as práticas baseadas no uso do tempo [*time-based*] e as baseadas em eventos [*event-based*], comissões colaborativas e relacionadas ao local [*site-related*] assim como

trabalhos que requerem negociação contextual ou atualização, foram todas facilitadas por esses programas. Desse modo, ao invés de oferecer uma crítica eu vejo isso como algo que produz um tipo diferente de conhecimento e experiência. O novo institucionalismo proposto no início da década de 1990 faz com que as hierarquias tradicionais dos departamentos entrem em crise e agora é mais fácil desenvolver linhas de programação que utilizam os espaços e conhecimentos de todos os departamentos.

Janna Graham (Curadora do Projeto Educacional, Serpentine Gallery, Londres)

Eu não acho de maneira alguma que essas iniciativas sejam uma resposta à educação museal. A ênfase na pedagogia parece estar mais de acordo com os gestos utópicos que dão continuidade ao projeto da vanguarda de se destruir as barreiras entre a arte e a vida. Isso combinado com uma exaustão geral com o nível ao qual as instituições de arte e educação (sejam elas museus, bienais, ou escolas de arte) se tornaram cada vez mais corporativas e orientadas para o espetáculo. Não completamente satisfeitos com o relacional oferecido em termos de uma economia de experiência, ou simplesmente uma ‘estética’ os artistas, como já fizeram muitas vezes no passado, estão procurando formas alternativas de praticar a arte.

Houve também um retorno à pedagogia em muitos contextos teóricos que coincidiram com essa mudança no trabalho artístico: Gayatri Spivak nos últimos anos tem publicado trabalhos sobre a sua pedagogia de alfabetização depois de muitos anos de silêncio sobre o assunto, *O Mestre Ignorante*, de Ranciére, foi traduzido para o inglês e se tornou um texto importante nas listas de leitura, e as pessoas começaram ou começaram a ler Freire pela primeira vez...

Eu concordo com Sally quando ela diz que a relações deles com a educação museal é mais como um mimetismo em termos de forma, por exemplo, ao adotar modelos de programas públicos (e às vezes o programa menos desenvolvido na nossa área, isto é, a palestra), etc. mas isso também é parasítico. Por exemplo, os contextos

artísticos fornecem financiamento e contextos para reunir públicos que são úteis se você está interessado em envolver as pessoas no trabalho. A diferença entre isso e a crítica institucional é que eles não têm na instituição um objeto de crítica mas estão talvez um pouco mais interessados no desenvolvimento de um conjunto de ferramentas de leitura crítica para o mundo.

Tania Bruguera (artista)

No meu caso, com o projeto *Arte de Conducta*, eu abordei a educação como um material que funciona no âmbito do – e como – espaço político. Eu não estava tão interessada na área específica da educação museal mas na importância política do meio em si e na sua dinâmica na sociedade em geral. A maneira como eu trabalhei nisso foi lidando com a relação entre a arte e a política e montando um espaço possível para o desenvolvimento de um diálogo sobre isso. Eu trabalhei na aprendizagem como a expressão visível de uma experiência. Não usei a crença no processo de aprendizado como uma forma de comunicação dos conceitos gerais do conhecimento ou referências mas na construção do aprendizado como um resultado da experiência reflexiva. No nosso caso, isso foi feito através da criação de obras de arte que geraram essas discussões. Era mais como um sistema no qual se colocava em prática (com todas as regras envolvidas nesse compromisso) ferramentas que deveriam ser utilizadas na sua capacidade simbólica. Eu nunca esqueci que nós estávamos lidando com a educação como uma ferramenta política. A educação era a metodologia e o assunto, mas o objetivo nunca foi o de transformar a educação, mas de buscar resultados políticos através dela. Era uma estratégia na qual eu peguei a ferramenta do poder para criar poder. Agora que o projeto terminou, eu posso dizer que a sua manifestação foi a criação de uma escola de arte política. O elemento principal que eu estava criticando em termos de educação era a transição falsa (traçando um paralelo com o proto-capitalismo de Cuba) que afetava o papel social da arte, que estava confortavelmente assumindo uma colaboração cúmplice e servil entre a estrutura de poder e o artista. Eu sempre

esperei que o trabalho não se tornasse educação como mera referência à forma. Isso é algo com o qual eu me preocupo um pouco por causa do recente florescimento de projetos artísticos ligados à educação. A educação não pode apenas ser vista como uma série de combinações sensatas mas como uma maneira de se mudar (ou pelo menos ser uma referência ou um ponto de vista) a vida de alguém por um longo período.

Se há uma coisa na qual eu estou trabalhando em termos de educação é no desejo de explorar o efeito de uma idéia: Revolução.

No meu caso eu não estou tão interessada na arte – como – educação mas na educação como arte. Eu estou interessada em explorar as maneiras pelas quais as coisas tornam-se artísticas. Eu estou interessada em compreender o que transforma um momento em arte, um momento que vem do mundo da política.

A arte política sempre assume o seu lado educacional, por que ela quer atingir um resultado.

A educação também era o desejo de se criar um contexto para se experienciar o trabalho e seu conjunto de regras.

2. O que deve ser aprendido pelas instituições com os projetos pedagógicos propostos por artistas?

Claire Bishop

A pensar de forma independente e imaginativa sobre um contexto e seu público. A última coisa que nós precisamos é de instituições imitando os projetos pedagógicos de artistas como uma simples substituição pela cópia dos formatos do ensino da arte. O que os artistas podem ensinar às instituições seria pelo exemplo apenas: como pensar de forma realmente inovadora e elaborar novas regras para o jogo, ou até mesmo jogos completamente novos.

Qiu Zhijie (artista)

Projetos pedagógicos realizados por instituições como museus e escolas disseminam valores que são geralmente aceitos pelo público. Esses valores são reconhecidos e

estabelecidos em um processo de seleção e negociação entre muitos valores conflitantes, e aquilo o que é selecionado é sempre aquilo que é mais facilmente aceito pelo público. Colocando isso de outra forma, esses valores são tão facilmente aceitos que eles são quase óbvios e auto-explicativos. Por outro lado, os valores defendidos pelos projetos pedagógicos implementados por artistas podem incluir aqueles que não são aceitos pelo público. Eles podem até mesmo estar em conflito com aqueles disseminados pelas instituições. Não deveria haver valores óbvios/auto-explicativos em projetos artísticos, mas subversões experimentais de tais valores. Se essas subversões puderem ser abrangentes e cobrir todos os aspectos, elas podem trazer confusão para a sociedade. Mas valores naturalmente modificados também irão trazer outras maneiras de se disseminar valores. Entretanto, experimentar com algumas maneiras não convencionais de se disseminar valores irá ajudar a evitar a “ilusão auto-explicativa” dos valores aceitos pela maioria.

Tania Bruguera

A arte e a educação funcionam em contexto e são sensíveis ao tempo e à informação. Uma vez que uma instituição está pronta para “aprender” com um projeto pedagógico proposto por um artista, isso significa que a capacidade de provocação desse projeto expirou. Ao invés de tentar aprender com projetos artísticos pedagógicos, que geralmente significam a cópia de um modelo e não a adaptação de suas intenções, a instituição deveria se preparar para ser parte da criação de um espaço e tempo para a crítica (auto-crítica, em alguns casos) e ao invés disso propor a criação de momentos. Algumas instituições simplesmente não conseguem fazer nada disso. Elas estão focando principalmente em não ameaçar a geração e justificação de seus gastos que são, muitas vezes, baseados em um senso estável e popular de prestígio, graças a uma ideia falsa de sucesso que, até agora, não implica auto-crítica ou dúvida. Além disso, a necessidade de a instituição ter e pré-definir (para a instituição) resultados concretos, satisfatórios e visíveis (verdades) que devem ser executados como prometido antes que o projeto

se inicie é, para mim, uma das lutas mais importantes quando um artista é contratado para trabalhar com a instituição nessas propostas.

Para fazê-lo, a instituição deveria se tornar também público e perder o seu papel poderoso de especialista e nunca esquecer que a educação é uma ferramenta política. Talvez a discussão não devesse ser sobre qual forma o artista irá oferecer à instituição mas sobre a discussão política na qual eles estarão entrando se o fizerem. A educação gira em torno da formação ideológica, da construção de um modelo para o processamento de questões, da ética do conhecimento. Estariam os museus interessados em uma relação entre a ética e o desejo? Estariam os museus interessados em criar um sistema através do qual as pessoas analisam enquanto fazem? Estariam os museus interessados nisso ou apenas em usar essa ferramenta para gerar mais prestígio? Ou seria a educação apenas utilizada para se transferir informação sobre obras de arte específicas ao invés de criar um senso de criatividade no receptor?

Bernardo Ortiz

Pode-se pensar sobre a palavra *performance*, que eu introduzi na minha resposta anterior. Todos os atos pedagógicos são performativos. Eles não apenas apresentam um discurso, eles o reapresentam. O expressam. Reconhecer essa dimensão performativa da pedagogia pode levar uma instituição a se dar conta de que ela também tem uma dimensão performativa no sentido de que todos os que interagem com uma instituição (seus executivos, funcionários, o público, os críticos, etc.) estão envolvidos em algum tipo (muito sério) de *role-playing*. O fato disso ser um jogo não o torna falso ou inofensivo. Ao contrário: se uma instituição se dá conta de que está jogando um jogo (muito sério), ela pode ser mais crítica de si mesma.

Talvez isso esteja chegando perto desse novo quadro que eu sugeri. Eu estou pensando sobre um breve ensaio que li há alguns meses. Nele, um filósofo, Giorgio Agamben, propõe a importância do restabelecimento da dimensão crítica do jogo, a sua capacidade de desfazer o poder. Ele chama isso de “Profanação”, e valoriza a maneira como

ela vai além do processo de secularização, desnudando não apenas o culto de valor de algo mas tornando-o literalmente impotente através do jogo. Projetos pedagógicos propostos por artistas poderiam fazer exatamente isso com as instituições. Ao alterar a forma como parte da instituição funciona, o todo poderia se dar conta de que ele é, afinal, um jogo (muito sério), e conseqüentemente encontraria modos diferentes de o jogar. Ao fazê-lo, as relações de poder se modificam, os papéis são invertidos, e a estabilidade da instituição é performativamente, e não apenas discursivamente, desafiada.

Mark Allen

Já que as práticas artísticas se sobrepõem com a programação educacional, é claro que a divisão entre os departamentos curatoriais e os departamentos educacionais das instituições é artificial e reforça certas hierarquias de valor para diferentes formas de produção cultural. Projetos pedagógicos instigados por artistas tendem a enfatizar o modo discursivo ao invés da validação e canonização que tipifica o modo clássico do museu. Eles abrem o museu para outros tipos de prática.

Jessica Gogan

Como na minha resposta à primeira pergunta eu entendo “pedagógicos” como projetos artísticos que usam as práticas participativas que enfatizam a experiência, os encontros ou a relacionalidade, muitas vezes com intenções éticas e sócio-culturais específicas, o que é criticamente importante é situar a prática artística, a intenção e “a obra de arte”³ no contexto maior de uma construção de conhecimento. O aprendizado é e deveria ser um aprender “com” ou um “ser com”⁴ como o aprendizado existencial

3 Em *Art as Experience*, John Dewey notou a diferença entre uma obra de arte e a obra de arte (uma distinção útil na exploração desse tipo de trabalho, tanto artístico quanto institucional): “... a primeira é física e potencial; [a obra de arte] é ativa e experiente. Ela é o que o produto faz, o seu funcionamento.” John Dewey, *Art as Experience*, New York: Perigee, 1934/80. p.162

4 Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness* London/New York: Continuum, 1974/2007. p 102.

que Freire sugere. Nesse sentido, o artista é aprendiz e participante juntamente com a/o instituição-espectador-cidadão. As práticas artísticas criativas e o pensamento material podem desafiar e abrir a prática institucional, possibilitando ao museu ser um local criativo e ético. Simultaneamente, o trabalho do artista pode ser enriquecido por um maior entendimento dos espectadores-aprendizes-cidadãos, por outras práticas emergentes de diversas áreas, e também da educação.

Ao mesmo tempo em que os artistas reinventam as suas práticas, os museus devem fazer o mesmo, para evitar que se tornem um “sepulcro de obras de arte” no século XXI, lembrando a crítica de Theodor Adorno.⁵ Como valiosos medidores de gosto e locais para a cultura material simbólica, os museus de arte têm uma oportunidade única junto a artistas e diferentes indivíduos de apresentar um papel mais dinâmico de mediação, como instigador, organizador, palco, e ponto de observação, onde as complexidades de hoje podem ser tanto realizadas quanto criticadas. Parece essencial que tanto os artistas quanto os museus de arte respondam ao contexto pós-moderno-consciente do século XXI, onde não é mais possível fazer ou apresentar a arte sem participar na sua criação, desafiando ou reforçando as taxonomias e as ideologias.

Do ponto de vista institucional essas práticas artísticas emergentes desafiam a própria essência do trabalho nos museus. Até que ponto é viável a redefinição do trabalho do museu de arte inspirado pelas práticas artísticas, éticas e sócio-culturais emergentes? Como seria um museu que fosse tão investido em coletar experiências quanto ele o é em coletar objetos?

Sofia Olascoaga | Carolina Alba

A quais motivos, necessidades, preocupações e interesses os artistas respondem?

5 Theodor W. Adorno, “Valery Proust Museum,” in: *Prisms*. (Samuel and Shiery Weber, Trans.). London: Neville Spearman, 1967, pp. 173-186; citado no livro de Douglas Crimp, *On the Museum's Ruins*. Cambridge/London: MIT Press, 1993, p. 44.

A quais motivos, necessidades, preocupações e interesses as instituições respondem? Com o quê elas se envolvem, e como?

Quais são as formas que essas respostas tomam, e como elas formam as relações e a comunicação estabelecida no âmbito dos projetos e seus participantes?

Aspectos que devem ser aprendidos:

- Preocupações subjetivas que criam formas particulares de diálogo e conexão com a audiência como colaboradores de um-para-um, onde disposições hierárquicas são subvertidas e diferem radicalmente do relacionamento criado por qualquer instituição e um indivíduo, e as implicações políticas envolvidas.
- Processo conceitual e criativo multi-camadas, orgânico, horizontal, complexo, de trabalho sensível e em rede.
- Construção de comunidades, identidade baseada em grupos ao invés de uma implantação vertical, hierárquica e paternalista.
- Um potencial criativo que responda ao significado sucinto, ao invés de responder a uma preocupação mais política, geral e sistêmica.
- Um potencial crítico que incorpore e abranja valores para além das zonas de conforto do politicamente correto, e que enfatize a presença do objeto cultural.

Wendy Woon

A minha esperança é a de que, com sérias considerações, essas práticas possam iniciar o diálogo sobre a relação entre a arte, a interpretação e o espectador, e evoluir para uma noção dos aspectos públicos de “criar, exibir e interpretar” obras de arte e o papel dos curadores, críticos, teóricos, artistas e educadores dos museus.

Sally Tallant

Muitas vezes, quando um projeto é proposto por artistas, um conjunto de questões diferentes é colocado – mais na linha de “Como devemos realizar isso?” em oposição ao “Por que estamos (ou deveríamos estar) fazendo isso?”

Também o apoio da equipe de curadores em toda a instituição pode significar que o trabalho recebe maior visibilidade e é posicionado como uma atividade fundamental da instituição ao invés de anexado a projetos educativos, como muitas vezes ocorre.

Janna Graham

Se estiverem prestando atenção, as instituições também aprendem que as hierarquias disciplinares e departamentais são questionadas por essas práticas já que elas exigem um conjunto maior de habilidades interdisciplinares (muitas vezes valorizando aquelas associadas com os educadores).

3. De que forma as metodologias pedagógicas que têm por objetivo a compreensão das reações do público podem beneficiar a prática da arte (caso isso aconteça)?

Mark Allen

Pode a arte como pedagogia tornar-se de alguma forma auto-reflexiva? É possível que essas práticas ofereçam educação e crítica à educação simultaneamente? Eu estou interessado em projetos que mantenham aspirações utópicas ao mesmo tempo em que atuem dentro da esfera da possibilidade e da praticidade imediatas.

Qiu Zhijie

Projetos pedagógicos realizados por artistas têm uma capacidade interpretativa astuta da reação e participação de seu receptor. Qualquer reação do receptor, incluindo a rejeição, pode ser interpretada como um bom resultado. É difícil dizer se esses projetos pedagógicos têm um objetivo claro. Nesse sentido, instituições como os museus deveriam se precaver diante de projetos pedagógicos realizados por artistas. Por outro lado, os artistas deveriam repensar e reavaliar essa interpretação, que deixa muito espaço para interpretação. Eles deveriam tentar estabelecer certas diretrizes de referência cruzada. Só assim eles poderiam utilizar a vantagem de que seus projetos são experimentais e semelhantes a jogos, e oferecer novas ideias para métodos pedagógicos que já existem

no sistema. Para mim, a possibilidade de realizar isso no mundo de hoje é muito pequena.

Tania Bruguera

Que o público não é um mero acidente mas a sua razão de ser.

Que o conhecimento e o seu efeito têm datas de validade.

Que o tempo é necessário para a transformação social.

Que a criatividade não é um objetivo mas uma ferramenta.

Que a utopia é um estágio acessível da realidade e não a sua fatalidade.

Que todos querem entender.

Bernardo Ortiz

A importância do jogo e da dimensão performativa da pedagogia deve ir nos dois sentidos. Eu detesto a ideia de que a arte, apenas por que ela é chamada de 'arte', é automaticamente um meio de transformação, como se houvesse uma propriedade mágica inscrita nessa palavra. Ao mesmo tempo em que desafia a estabilidade do institucional, o jogo também questiona o papel do artista e a sua relação com o público. Se o que se quer dizer com entendimento dos espectadores e o estudo das suas reações é algum tipo de tarefa administrativa realizada por meio de estatísticas e coletas de dados, não há muito para ser aprendido. Mas se isso significa deixar que a interação implícita em uma performance pedagógica transforme a obra, então o que foi dito sobre o institucional seria também verdade para o artista. Nesse sentido, a prática pedagógica torna-se uma posição política. Ela é enraizada no pensamento e no discurso mas implica uma verdadeira transformação dos espaços e indivíduos.

Sofia Olascoaga | Carolina Alba

- Projetar uma estrutura que possa auxiliar na articulação da continuidade.
- Exercitar a localização do papel do mediador e da sua função para além do espetáculo.

- Incorporar participantes de forma ativada.
- Questionar o papel do artista na sociedade e a sua posição diante do mapeamento social complexo.
- Estabelecer objetivos que possam ajudar a guiar o processo artístico até determinados fins (ou não).
- Entretanto, a partir dessa perspectiva, as práticas artísticas podem ainda considerar a importância do posicionamento subjetivo, e da busca subversiva, por uma construção mais complexa de significado que evite o risco de se tornarem programas instrumentalizados de coletividade.

4. A pedagogia convencional estabeleceu metas e parâmetros para o seu público. Quais são os benefícios/armadilhas no estabelecimento de uma estrutura similar nos projetos artísticos que se envolvem com práticas similares?

Grant Kester (Professor Associado de História da Arte e Coordenador, Ph.D. Program in Art History, Theory and Criticism na Universidade da Califórnia, San Diego)

Nós precisaríamos começar problematizando o termo "pedagogia", ou pelo menos chegando a uma definição do termo. Eu gostaria de sugerir que a pedagogia "convencional" tem pouca relevância para a maioria das práticas da arte contemporânea, especialmente aquelas que envolvem o intercâmbio e aprendizado colaborativos (Catedra Arte de Conducta, de Tania Bruguera, em Cuba, o trabalho do Mapa Teatro em Bogotá, o Rural Studio no Alabama, Temescal Amity Works em Oakland, Can Masdeu em Barcelona, etc.). Uma fonte mais relevante de influência, inspiração e diferenciação viria da tradição da pedagogia "radical" ou "crítica" que cresceu a partir dos escritos de Paulo Freire (com proponentes dos USA, incluindo Bell Hooks, Henry Giroux e Peter McLaren), assim como o trabalho de Ivan Illich e Augusto Boal. Nessa tradição, a pedagogia convencional se identifica com a educação do tipo "negócio bancário" no qual o professor possui uma sabedoria a priori que é "depositada" nas consciências dos alunos. Uma pedagogia radical envolveria formas de participação que desestabilizariam a hierarquia entre

o professor e o aluno (ou artista/público, para os nossos propósitos). Isso também levaria a uma inter-relação entre a pedagogia experimental e o discurso do pragmatismo (Mead e, principalmente, Dewey). Há também outras tradições de pedagogia alternativa nas artes que se estendem até Joseph Beuys, a “Universidade Livre” situacionista, a Black Mountain School, Vkhutemas, etc.

Qiu Zhijie

Os artistas aprenderam o modelo de estabelecimento de metas para grupos específicos de pessoas com a tradição de receber comissões, então é claro que é importante para eles estudar grupos específicos de pessoas. De modo similar, qualquer projeto pedagógico específico também se baseia no estudo de um grupo específico de pessoas. Além disso, enquanto a pedagogia desenvolvida por artistas visa um grupo específico de pessoas, ela ao mesmo tempo define a sua meta em direção a um futuro imaginado ou a um público diferente. Isto é, um artista define o seu objetivo em direção a um público específico mas vai além disso; parâmetros e métodos específicos deveriam ser adequados às observações e estudos de escopo mais amplo. Isso é algo que fica além da pedagogia convencional sistematizada e bem definida. Projetos pedagógicos sistematizados, em geral, estabelecem objetivos concretos, com normas de avaliação específicas, e assim ignoram os níveis simbólicos.

Tania Bruguera

Se por pedagogia nós estamos nos referindo a um processo de aprendizagem para adquirir um conhecimento palpável / compreensão das coisas, então os principais benefícios são:

- As possibilidades de se apresentar a arte para a sociedade como algo útil em termos práticos, e que ela compreenda a ideia de um resultado tangível, onde o sensível vê através do comportamento.
- A dimensão política das ações sociais.
- A necessidade de se construir a ideia de um ser humano melhor.

- Prefigurar o que se pode fazer com o conhecimento, a arte tornando-se o lugar onde se podem propor usos para esse conhecimento.

Mas a armadilha será se as pessoas pensarem sobre a arte como uma estrutura, um estilo, e não também como um lugar para se encontrar conhecimento, e se houver uma abordagem mimética das estruturas de poder tradicionais envolvidas no processo de aprendizado. Outra armadilha poderia ser a criação de grupos homogêneos onde o conhecimento seja uma área cinzenta e o encontro da comunidade por meio de referências em comum. Esquecendo o importante papel do *outsider*, do *desistente* [drop-out], daqueles que não têm memória ou não conseguem concentrar-se, daqueles que não compreendem. E a principal, para mim, seria a perda da condição dupla e simultânea de observador e participante; fazer algo e ao mesmo tempo criticá-lo.

Mark Allen

As práticas artísticas que se dedicam à pedagogia tendem a ser mais experimentais, digressivas e menos orientadas para os resultados. Raramente há um currículo específico do mesmo modo como nos programas educacionais formais. Na realidade, muitas escolas de arte não usam o sistema de pontuação tradicional (A-F), pois ela parece inadequada para a medida de avaliação.

Na Machine a nossa programação é baseada nos prazeres intrínsecos da aprendizagem e da informação, ao invés de objetivos extrínsecos pré-determinados da habilidade ou da aquisição de conhecimento. Nós estamos investidos na educação pelo conhecimento em si mesmo, e não pelo que pode ser feito com o conhecimento. Isso é semelhante à tradição do modelo das artes liberais, exceto que esse compromisso com a educação permite uma certa fluidez na duração e na profundidade da pesquisa e, adicionalmente, carece de uma estrutura para a validação institucional.

Como uma prática aberta, é permitido que os objetivos e parâmetros da prática permaneçam emergentes. Aprender sobre o quê os objetivos e parâmetros podem

ser é um dos muitos tópicos a serem explorados. Isso abre espaço para que novas trajetórias e métodos de investigação sejam desenvolvidos de formas que simplesmente não são mencionadas pela academia tradicional.

Claire Bishop

O meu instinto me diz que impor objetivos aos projetos artísticos pedagógicos (resultados de aprendizagem, critérios de avaliação, etc.) seria uma sentença de morte. No entanto, muitos deles podem gerar frustração entre os educadores institucionalizados: o uso aparentemente superficial de formatos pedagógicos (seminários, palestras, salas de leitura, etc.); uma confusão ambígua entre estudantes e espectadores; uma falta de objetivos, resultados ou especialização claramente definidos (frequentemente derivados do fato de que o artista é um autodidata). Adicione a isso os acordos que se seguem quando a educação (um processo essencialmente fechado) é feita para atender às exigências da acessibilidade aberta e supostamente ‘universal’ da arte, e você começa a suspeitar que – apesar das tendências predominantes – a educação e a arte têm cada vez menos em comum.

Tom Finkelpearl

Os tipos de objetivos estabelecidos pelos departamentos de educação devem ser evitados em projetos de arte educacionais. A avaliação e critérios estão se tornando uma força destrutiva nos museus americanos – o mesmo tipo de mentalidade que nos trouxe o “nenhuma criança deixada para trás”. Em certos casos nós estivemos interessados em criar mapas de redes sociais para avaliar projetos patrocinados pelo Queens Museum – mas esses mapas eram projetos sociais que incluíam a arte. Nós nunca estabelecemos “metas e parâmetros para os espectadores” em projetos artísticos. Não me interprete mal, eu não sou tão contra a “instrumentalização” como muitos críticos o são, mas eu sou realmente contra os tipos de avaliação que tenho visto impostas aos museus por funcionários públicos tecnocratas responsáveis pelas subvenções nas fundações.

Wendy Woon

Eu acho que as metas e parâmetros podem ser complicados para esses projetos e tornar-se internamente focadas demais e limitantes. Entretanto, considero que a discussão sobre as expectativas razoáveis e considerações éticas poderia ser muito útil se feita antes, durante e depois dos projetos como uma forma de desenvolver a nossa compreensão a respeito dessas práticas emergentes.

Janna Graham

Eu acho que é triste quando projetos artísticos adotam as estratégias da pedagogia tradicional. É muito mais interessante quando eles abordam histórias pedagógicas críticas.

5. Como podemos caracterizar o tipo de participação que acontece em trabalhos com um componente pedagógico central?

Claire Bishop

Sem submeter o trabalho a modos tediosos e burocratizados de critérios de avaliação padronizados, isso não é possível. E enquanto esse trabalho existir em um espaço limítrofe – comparável às formas híbridas de arte e terapia de Lígia Clark – está tudo bem.

Sofia Olascoaga | Carolina Alba

- Do mesmo modo como alguém que busca uma construção de sentido baseada no diálogo. Isso estimula a construção coletiva do conhecimento. Como participação ativa e construtiva, envolvendo uma distribuição ativa e transformadora de conhecimento, em oposição à sua acumulação.
- Como uma criação artística que é vital, conectada à necessidade de relações subjetivas potenciais com o mundo e não como uma prática instrumentalizada ou um padrão pré-determinado de consumo de informação e produtos culturais.

Dominic Willsdon

Eu gostaria de incluir nessa categoria (da arte-come-educação) trabalhos que não são participativos. Eu não penso

sobre isso como um subconjunto de arte participativa ou de Prática Social, ou como tendo uma conexão necessária com a Estética Relacional.

Qiu Zhijie

O que caracteriza a participação na arte contemporânea é a ausência temporária de autoridade. Nem o modo de interpretação do artista, nem o modo ideal de participação definido por ele são considerados a única voz autorizada. Há sempre espaço para outras interpretações.

Tania Bruguera

Na verdade, se é arte, ela deveria propor de forma precisa um novo modo de participação, um modo que não seja claro para qualquer um e que seja criado em meio a interações. A confusão é um elemento útil por que ela oferece a possibilidade não-temida de participação e mudança. Isto é onde muita arte política falhou, na minha opinião, no momento em que reconheceram o lado educacional dos gestos políticos elas se apropriaram de expressões literais de aprendizagem ao invés de criar novas maneiras de se envolver, maneiras cuja distribuição de poder fosse negociada, onde as pessoas tivessem que repensar o seu lugar, onde a política fosse representada pelos participantes. É importante que o projeto planeje parar em diversas ocasiões (especialmente quando ele for bem sucedido) para recriar certo caos ou um tipo de desorganização das suas estruturas para que novas distribuições possam reaparecer assim como uma nova rotação das possibilidades que devem ser aceitas e o espaço para se validar novas propostas. O processo de aprendizagem, se usado na arte, não deveria ser apropriado para justificar um senso de veracidade.

Também no uso da educação na arte deve-se negociar a localização das estratégias desestabilizadoras utilizadas na arte.

Há uma diferença fundamental entre a educação e a arte. A educação gira em torno da transmissão de elementos de consenso; a arte é o rompimento deles. A educação é a transmissão e a memorização de elementos que nos

tornam um coletivo baseado em um senso de veracidade que foi previamente decidido, antes mesmo da transmissão da informação. A arte é um espaço que leva a uma nova organização de significados e que, às vezes, é realizada através do caos ou através do confronto com um senso estabelecido de verdade. A diferença é que, mesmo que ambas sejam atividades ideológicas, a educação tem o objetivo claro de construir uma identidade definida relacionada à sua função em sociedade e às expectativas com o papel do indivíduo e do coletivo. De alguma forma a única coisa que eu vejo como uma semelhança entre a arte e a educação é o fato de ambas serem procedimentos para convencer as pessoas sobre algo que nós acreditamos (informação ou ideias). Na educação, a demanda por criatividade e a demanda por confronto com a norma parecem ser mais como um processo de treinamento onde o estudante aprende a se comportar e a criar uma estrutura para lidar com isso, de preferência a criar um sistema para introduzir (e impor) o seu ponto de vista. A educação oferece uma plataforma comum para o entendimento, um mundo de referências comuns que nos torna fundamentalmente iguais (em um nível muito básico). Na arte se é forçado a entrar no mundo do artista e é a sua responsabilidade como público encontrar pontos em comum com ele (e tornar-se um igual).

Parece ser possível que uma disciplina se aproprie de elementos de outra, mas deve ficar claro que as expectativas são diferentes. O ideal seria fazer com que todas as expectativas se encontrassem em um ponto central onde o coletivo reconheça a legitimidade dos outros pontos de vista; onde o caminho para se acumular conhecimento e o caminho para se criar conhecimento se encontrem.

Existe uma diferença entre a empolgação com o “novo” na educação e na arte. Na educação, o novo está relacionado com a empolgação que ocorre no momento em que se encontra algo que é compreendido, que nós fomos capazes de compreender. Na arte, o novo é a descoberta daquilo que nós não sabemos, daquilo que nós não compreendemos (e, às vezes, a descoberta de que nós não temos a certeza de que realmente queremos compreender).

Mark Allen

Eu não acho que o modo de participação pode ser caracterizado de qualquer modo específico. As atividades que incluem um componente pedagógico podem variar desde palestras únicas até workshops práticos, grupos de discussão ou “escolas” de longa duração, voluntários trabalhando em projetos de larga escala ou se envolvendo em um projeto prático.

Muitas pessoas com quem eu conversei nessa área expressaram interesse na aprendizagem lateral que pode acontecer entre os participantes, e na maneira como o conhecimento é vagamente compartilhado em rede ao invés de ser absorvido de cima para baixo. Esses trabalhos funcionam com frequência dentro de uma estrutura social entre pares [peer-to-peer], na qual os papéis de professor e aluno são frequentemente invertidos.

Eu questiono se muitas das atividades são qualitativamente diferentes daquilo que poderia estar acontecendo em um programa educacional inovador. Em vez disso, essas ações são caracterizadas pelo uso de uma estrutura diferente para falar sobre o que está acontecendo. O contexto social do espaço de arte cria um significado diferente do que em uma faculdade; isso é semelhante ao que Bourriaud discute em *Estética Relacional*.

Grant Kester

Toda a arte é pedagógica, na medida em que ela procura informar, inspirar ou iluminar o espectador. A questão é: como essa experiência é promulgada ou produzida para o público? O significado original de pedagogia é literalmente “conduzir a criança”. Aqui, reside uma das tensões fundamentais da vanguarda modernista, baseada na oposição entre a dominação e a subordinação, a cegueira e o *insight*, a ignorância e a revelação. O espectador infantil (possuidor de uma consciência “subdesenvolvida”) é conduzido pelo artista para captar a plena complexidade do mundo sensual ou natural, da identidade, etc. É importante ter em mente a presença central e continuada de Friedrich Schiller (mais recentemente através de Ranciére) na teoria da arte em geral.

Com Schiller nós encontramos um aparato judicial que posiciona o espectador filisteu (a ‘plebe’ que é incapaz de propriamente apreciar a arte avançada) como ímpio e imoral (escravo das seduções fáceis dos romances e histórias de fantasmas), e a arte como o instrumento para a sua salvação. O artista, possuindo a habilidade divina de transcender a influência debilitante da literatura popular banal e de uma sociedade cada vez mais materialista, consegue sanar a ignorância cega das massas através do processo de “educação estética”. A obra de arte nos treina para interações sociais para as quais nós ainda não estamos preparados na vida real, habituando-nos à indecidibilidade de todo o conhecimento. Para Schiller, qualquer mudança social ou política é adiada para um futuro idealizado, onde a estética terá finalmente completado a sua missão civilizadora.

Serpentine Gallery

Isso muda de acordo com o contexto e conteúdo específicos, de modo que é difícil generalizar.

6. De que forma a relação que se estabeleceu entre a arte da performance e a pedagogia performativa foi útil e de que maneira ela foi não o foi na compreensão dessa prática?

Mark Allen

Eu não sei, mas adoraria ouvir mais sobre isso dos outros participantes.

Sofia Olascoaga | Carolina Alba

Como um relacionamento que poderia ser útil para entender ambas as práticas se ele tiver ligações recíprocas. Por outro lado, a pedagogia performativa pode contribuir para a arte da performance por meio da inclusão da consideração de metodologias e dinâmicas que dão espaço para uma abordagem mais experimental para a construção individual e coletiva de conhecimento, posições subjetivas e críticas com relação ao nosso meio ambiente e processos vitais. Por outro lado, a arte da performance como processo artístico pode desenvolver o foco nisso

de um ponto de vista individual que valorize a criação de significância subjetiva para além das convenções, papéis e funcionalidade efetiva na sociedade.

Serpentine Gallery

As histórias da performance têm tido enorme influência no desenvolvimento da programação. A natureza colaborativa e *time-based* dessas intervenções exigem uma abordagem da produção que inerentemente perturba o *status quo* da instituição e essa relação agonista produz a possibilidade de ruptura, mudança e reinvenção.

Nicola Lees (Curador de Programas Públicos, Serpentine Gallery, Londres)

O programa *Serpentine Park Nights* e a série *Marathon* têm historicamente se focado nas práticas interdisciplinares convidando alguns dos principais acadêmicos, filósofos, arquitetos, dramaturgos, poetas, diretores de teatro e atores para participar tanto nos projetos liderados por artistas quanto nos projetos colaborativos – talvez seguindo uma antiga tradição londrina, quer dizer, as exposições do Independent Group, a discussão no ICA e *This is Tomorrow* nas galerias Whitechapel, criando novas histórias para além desse domínio.

7. Qual é a diferença das abordagens que usam a arte como veículo para o ensino da arte versus as que usam estratégias artísticas para criar uma melhor compreensão das questões de fora da arte (sociais, políticas, etc.)?

Wendy Woon

Eu acho que o “ensino” é uma ideia ultrapassada nos museus. Eu acho que facilitar as experiências que ajudam o público a fazer conexões entre a arte e a vida (social, política, histórica, contextos pessoais), buscando novas perspectivas por meio do intercâmbio, provocando reações emocionais, criativas ou intelectuais para além das zonas de conforto e fomentando a tolerância da ambiguidade seria uma abordagem mais relevante e que mantém o respeito pelo público.

Tania Bruguera

É útil usar a arte como um veículo para o ensino da arte se você acredita que a arte é uma experiência em si mesma. Se você acredita que a arte – não importando o que qualquer outra pessoa fale sobre ela – é sempre sobre a arte.

Eu defendo mais o ensino da não-arte (questões fora da arte) servindo aos interesses da arte. O ensino da filosofia, engenharia, etnografia, sociologia, direito, ciências, etc., prepara melhor o artista para quando ele tiver que usar essas referências. Então ele realmente saberá do que está falando e terá um espectro maior e abordagens atualizadas para as questões, linguagens e estratégias daquelas disciplinas. Além disso, desse modo, nós podemos evitar um futuro de temas artísticos que sejam quase totalmente auto-referentes (se eu quiser ser realmente fatalista).

Usar estratégias artísticas para compreender questões de fora da arte dá a sensação de liberdade que pode ser necessária para se perder o medo, para sentir-se fortalecido e alterar as dimensões das coisas.

8. Como pode a pedagogia, através do trabalho dos artistas, contribuir para reinventar as práticas das galerias e dos museus?

Sally Tallant

A noção de galeria como um ‘museu vivo’ proposta por Alexander Dorner, ou ‘palácio divertido’ (Cedric Price) propõe o espaço da galeria e do museu como um espaço que engloba a experiência e o aprendizado. Discussões curatoriais recentes concentraram-se no ‘novo institucionalismo’. Caracterizado pela abertura e diálogo, e levando a trabalhos baseados em eventos e processos, ele utiliza algumas das estratégias inerentes à maneira como muitos artistas contemporâneos trabalham. Desde a década de 1990 muitos artistas e curadores adotaram a ideia da criação de plataformas flexíveis para a apresentação de trabalhos, ampliando a instituição e suas funções e absorvendo a crítica institucional proposta nos anos setenta. A ‘nova instituição’

dá igual ênfase a todos os programas e cria espaços e modos de exibição que refletem isso, incluindo arquivos, salas de leitura, programas de residência, palestras e eventos, assim como exposições.

As implicações para a galeria como plataforma para a experimentação e laboratório de aprendizagem têm sido adotadas tanto por curadores quanto por artistas, e a educação e o aprendizado estão no centro desse processo de reinvenção. O que o novo institucionalismo requer é uma abordagem integrada à programação e a integração das equipes de programação de forma que a educação, exposições, desempenho, e programas públicos sejam concebidos como parte de um programa de atividade ao invés de uma departamentalização mais tradicional e territorial dessas áreas de trabalho. Essa abordagem interdisciplinar envolve um quadro amplo de prazos e a flexibilidade para se trabalhar no cruzamentos das linhas de programação.

Janna Graham

Eu diria que isso depende da pedagogia que eles estão empregando. A Pedagogia – ou Educação – fica em uma espécie de encruzilhada. Por um lado ela pode ser usada para perturbar a distinção muito rígida do desempenho entre a ‘instituição de arte’ e o ‘mundo’, convidando uma gama muito maior de pessoas a se envolver, e dificultando dinâmicas mais reificadas entre as instituições, e aquelas que acontecem entre os funcionários das instituições de arte (ou seja, em direção à democratização da cultura), ou para centralizar as instituições culturais, seus conhecimentos e sua capacidade de oferecer conhecimento especializado e produtos de experiência (isto é, em direção à Democracia Cultural).

Tania Bruguera

Depende da quantidade de controle que o museu quer, a ideia que eles têm a respeito da situação demográfica do seu público e de qual é a missão da instituição (pois a pedagogia tem sempre uma missão). A pedagogia trata da autoridade e da autenticidade, assim como os museus, mas enquanto a pedagogia trata da ética e do desejo, o museu trata da apreciação, de um

tipo que não deve ser relacionado às questões morais. Enquanto a educação trata do fornecimento do conhecimento que poderia e seria usado na vida diária (uso prático), o ponto de vista do museu sobre a utilidade do modelo artístico não é tão claro (nem mesmo quando as obras expostas são de fato úteis). Enquanto a educação quer criar um conceito de cidadania / ser social (papel ativo esperado) o museu quer criar um conceito de espectadores (dos quais é tradicionalmente esperado que tenham um papel passivo).

9. No domínio do ativismo, de que maneira os projetos artísticos/pedagógicos podem causar impacto no público de um modo que o simples ativismo não é capaz? Por quê é importante manter essas práticas dentro da esfera das artes (se houver qualquer importância)?

Grant Kester

Essa é uma pergunta difícil de responder sem começar com uma discussão sobre a semântica. O quê exatamente é um “domínio” artístico? Será que isso se refere a um espaço físico? Um conjunto de instituições? Um sistema de discurso? Um modo particular de conhecimento? E o que é um “simples” ativismo? A ação recente na conferência sobre racismo da ONU em Genebra na qual manifestantes vestidos como palhaços jogaram seus narizes falsos em Mahmoud Ahmadinejad? Um membro do *Yes Men* fingindo ser um representante da Dow Chemicals aceitar responsabilidade pelo desastre em Bhopal em rede nacional de TV? O Clandestine Insurgent Clown Army? Os escraches do H.I.J.O.S e do Grupo Etcetera? Eu diria que nós estamos vivendo um momento em que as fronteiras entre a “arte” e “ativismo” (bem como muitas outras práticas culturais adjacentes ou paralelas, como o planejamento participativo, etnografia, trabalho social radical, e ciência ambiental) estão sendo renegociadas.

Tom Finkelpearl

Projetos artísticos/pedagógicos têm a possibilidade pouco usual de examinar a relação entre professores e alunos

– que é um dos domínios mais controversos da arte cooperativa/interativa – e por isso um dos mais interessantes, na minha opinião. Eu não acho que é importante manter essa prática dentro de um “domínio artístico” já que esse tipo de dualismo tende a ser improdutivo.

Qiu Zhijie

Se nós pensarmos na criação como um tipo de trabalho que pode influenciar os modos de pensar, a educação é sem dúvida uma parte de tal trabalho. Outro objetivo da criação é a criação de sentimentos e modos de pensar. Um ativista-artista sempre irá incluir objetivos pedagógicos nessa criação; é a manifestação de sua natureza de ativista. Neste sentido, o componente pedagógico sempre é importante para a criação artística.

A missão de um ativista, pelo menos em seu estágio inicial, sempre será marginalizada pelo sistema social estabelecido. A criação artística tem a capacidade de criar um debate e a sua natureza experimental é capaz de se libertar das restrições. Assim, a criação artística pode oferecer uma melhor maneira de se envolver com o ativismo. A sociedade tem a tendência de rejeitar o ativismo, mas com a ajuda da criação artística, de sua qualidade lúdica, por exemplo, mais pessoas podem se envolver com o ativismo. A expressão de ideias ativistas no domínio da arte deve ser aberta e estimulante, ao invés de uma declaração direta, a fim de evitar qualquer tipo de pré-rejeição.

Tania Bruguera

Novamente, é uma questão de ênfase, voz, o senso de clareza da mensagem e as maneiras como o ideológico é usado. Tem a ver também com a erosão da linguagem utilizada, assim como o modo como se quer entrar na discussão. Há muitas diferenças entre começar questionando, fornecendo informações, ou fazendo algo emocional. Depende também do que é esperado em termos de processamento de informação pelo público, se o objetivo for criar um efeito de curto ou longo prazo, se o desejo é ter uma reação imediata ao problema ou criar

uma atmosfera para algo menos reativo e mais reflexivo. Eu acho que todas as opções (ativismo, arte, pedagogia) são estratégias e não fins em si mesmas. Elas são não apenas linguagens ou formas mas recursos adaptáveis para formar a consciência e maneiras de ativar a ação (tanto as reflexivas quanto as ações propriamente ditas). Elas todas lidam com a configuração de estados de espírito e um senso de apreciação de uma situação. Elas todas exigem algo de nós. A diferença entre essas ferramentas é o que cada uma exige: confronto (ativismo), institucionalização (pedagogia) ou negociação (arte). Outra diferença é quando se quer resultados (resultados concretos) e o com que rapidez, como o tempo é concebido em resposta a uma situação. Ativismo, educação e arte têm cada um o seu próprio ritmo por causa de sua recepção e técnicas de envolvimento. Outra diferença é o modo como se quer usar um senso de proximidade e trabalhar com um senso de critérios autorizados.

Mark Allen

As práticas artísticas envolvendo objetivos ativistas cobrem um espectro que vai desde as rigorosamente baseadas em resultados até as altamente especulativas e discursivas. Eu acho que a questão não é a de que há práticas específicas que deveriam ser mantidas dentro ou fora do domínio da arte, mas sim que o domínio da arte inclui muitos métodos para se analisar ou ativar essas práticas. Qualquer atividade em questão pode ser vista como ativismo ou estética dependendo do quão analítica for a estrutura que se pretende aplicar.

O fato de que a peça é vista como ativismo ou arte pode variar de acordo com o que você se considera: público ou participante. As pessoas que participam no trabalho podem considerá-lo ativismo, o público pode considerá-lo arte, tudo depende da posição do sujeito.

Eu sinto que é importante permitir que, pelo menos, alguns desses projetos existam no domínio das artes, que lhes proporciona um maior espaço para possibilidades quixotescas / poéticas / filosóficas fora da estrutura baseada nos resultados para a avaliação baseada em qualidades de eficácia política.

Carin Kuoni (Diretora de Programas Públicos, New School, Nova York)

Me parece incorreto distinguir entre domínios artísticos e ativistas como uma questão de princípio. Cada projeto, seja ele artístico ou ativista ou ambos, envolve condições, estratégias e noções diferentes de resultados ou objetivos, porém, sempre envolvendo uma manifestação pública. O valor político ou social do gesto artístico reside na sua proximidade e abertura que pode, entretanto, se dar às custas de um objetivo ou missão específica. Nas mãos de artistas e outros pensadores criativos, a especulação sobre missões específicas ou mais gerais podem se tornar uma tarefa muito mais inclusiva onde os visitantes/espectadores/participantes dos museus são diretamente chamados para contribuir com a sua própria imaginação e desejos. Esse sentido de comunidade temporal no qual cada participante pode inserir o seu próprio conjunto de prioridades pode ser uma das contribuições das intervenções artísticas baseadas na pedagogia. O pertencimento não é definido em termos de objetivos políticos específicos mas em termos de uma participação potencial.

10. Quanto dessas práticas atuais é devido à crítica institucional e à estética relacional, e como elas contrastam?

Mark Allen

A crítica institucional central era um projeto sobre a revelação das estruturas de poder subjacentes e da ideologia embutida nas instituições culturais. Eu acho que atualmente as pessoas sabem bastante sobre as influências desagradáveis nos museus e estão menos interessadas em mencioná-las para outras pessoas. Dito isto, o nível de criticidade possuído pela maior parte do público tradicional como resultado do legado da crítica institucional permite que projetos pedagógicos de arte operem com um nível de criticidade auto-reflexiva que pode de outra forma ser difícil de discernir.

A estética relacional é mais valiosa na sua articulação do social como um material e local de investigação estética. E a ideia da arte como um espaço aberto na produção cultural, um modelo para outras formas de vida, e a ideia

de uma experiência coletiva e socializada de arte são aspectos da estética relacional que acabaram influenciando os projetos pedagógicos.

Outro texto influente seria *Fragmentos de Antropologia Anarquista* de David Graeber.

Tom Finkelpearl

Pelo menos três do nosso grupo estão escrevendo livros que eu acho que irão cobrir esta questão!

Claire Bishop

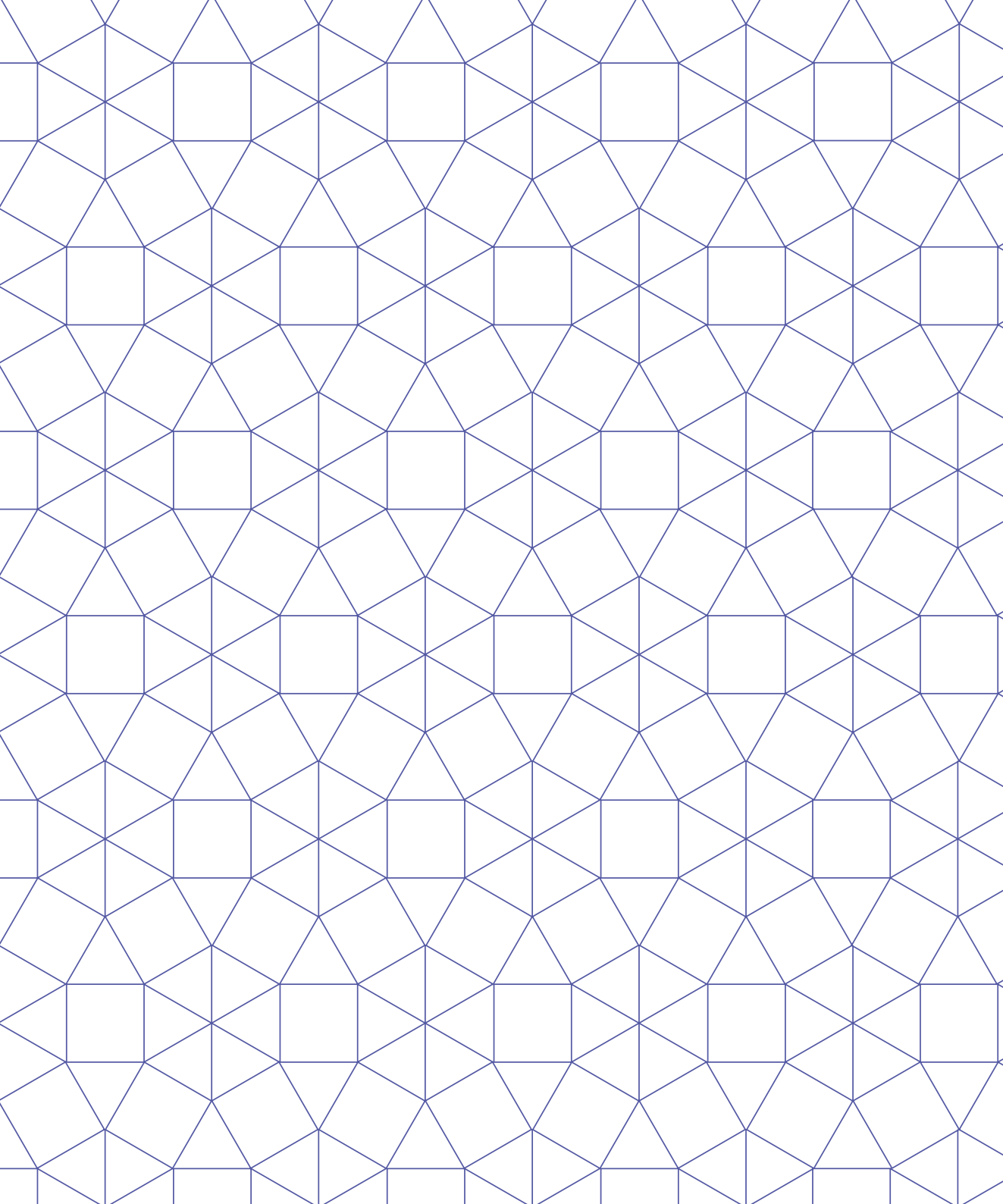
Eu acho que as práticas artísticas de hoje estão apenas indiretamente preocupadas com a crítica institucional, a instituição, neste caso, sendo a educação no sentido mais amplo (como produção de conhecimento, controle de informação) ao invés de museus de arte. O impulso é muito mais em direção à criação de uma dinâmica social coletiva. Se elas reagem à estética relacional, isso acontece na medida em que seus espaços participativos, de convivência, forem frequentemente esvaziados de conteúdo substancial. Hoje, vemos um nível alto de conteúdo intelectual/didático e muito menos atenção à estética (ou seja, realização física).

Tania Bruguera

Eu estou mais interessada na para-instituição – a ideia de que se pode construir instituições paralelas, instituições que proponham e mostrem na sua operação outros sistemas em funcionamento. Eu estou interessada em uma estrutura temporária de ação onde a arte entre como uma ferramenta auto-reflexiva e auto-crítica e que vá sendo simultaneamente concebida e realizada, uma para-instituição que se vê de fora, do ponto de vista do público.



**Arte como
prática social**



Educação para uma arte socialmente engajada¹

Pablo Helguera

Definições

O que significa “arte socialmente engajada”?

Como a terminologia utilizada nessa prática ainda não é bem definida, é necessário criar uma definição provisória do tipo de trabalho que será discutido.

Toda arte, quando criada para comunicar algo ou para ser experienciada por alguém, é social. No entanto, para se afirmar que toda arte é social, é preciso compreender a diferença entre a obra estática, como a pintura, e a interação social, que se autodeclara como uma arte socialmente engajada.

Podemos distinguir uma série de obras de arte, cuja experiência da própria criação é o elemento central. Uma *action painting* é um registro das pinceladas gestuais que a produziram; porém, o ato de execução dessas pinceladas não é o objetivo principal de sua criação (caso contrário, a pintura não seria eternizada). A aquarela chinesa ou mandala, por outro lado, foca praticamente apenas no processo de criação, e seu eventual desaparecimento está relacionado à sua identidade efêmera. O conceitualismo introduziu o processo de reflexão como obra de arte, e a materialidade desta passa a ser opcional.

A arte socialmente engajada é, assim, abrangida pela tradição da arte de processo conceitual. No entanto, isso não significa que toda arte baseada em um processo

seja também socialmente engajada. Se assim o fosse, uma escultura de Donald Judd se enquadraria na mesma categoria que, por exemplo, uma performance de Thomas Hirshhorn. O minimalismo, por sua vez, depende de processos que garantam a exclusão do artista da produção, eliminando o “comprometimento”, elemento essencial da arte socialmente engajada.

Enquanto não há um acordo total sobre o que constitui uma interação significativa ou um engajamento social, o que caracteriza a arte socialmente engajada é sua dependência das relações sociais como um fator essencial à sua existência.

A arte socialmente engajada, como uma categoria da prática, é ainda um trabalho em construção. Todavia, em muitas descrições, esta abrange uma genealogia que remonta à vanguarda e se expande de maneira significativa durante o surgimento do pós-minimalismo.² Os movimentos sociais dos anos 1960 levaram a um maior comprometimento social na arte e ao surgimento da performance e das instalações artísticas, centrando-se no processo e na cidade específicos do local, cuja influência na prática artística socialmente engajada de hoje é ampla. Em décadas anteriores, a arte baseada na interação social era identificada como “estética relacional” e como

2 Neste livro, não foi possível (nem era nosso objetivo) traçar um histórico da arte socialmente engajada; no entanto, nosso foco estava, principalmente, na prática como se dá hoje e em como determinados artistas, movimentos e eventos conseguiram comunicá-la de maneira significativa.

1 Capítulo extraído de HELGUERA, Pablo. Education for Socially Engaged Art, Jorge Pinto books, New York, 2011.

arte “comunitária”, “participativa”, “colaborativa”, “dialógica” e “pública”, entre várias outras denominações. (Suas redefinições, como aquelas de outros tipos de arte, se originaram da necessidade de se esboçarem linhas entre gerações e libertar-se de bagagens históricas.) A “prática social” aparece com mais vigor em publicações, simpósios e exposições recentes, sendo o termo mais amplamente utilizado pela arte socialmente engajada.

Esse novo termo, pela primeira vez, exclui a referência explícita ao fazer arte. Seu antecessor imediato, a “estética relacional”, mantém o conceito em seu princípio principal: a estética (que, ironicamente, faz referência a valores tradicionais; ou seja, a beleza, em vez de “arte”). A exclusão do termo “arte” coincide com o crescente desconforto global em relação a suas conotações. A “prática social” evita fazer alusões ao papel moderno do artista (como um visionário iluminado) e à sua versão pós-moderna (que é a do artista como um ser crítico e autoconsciente). Esse termo, pelo contrário, democratiza a construção, tornando o artista um indivíduo cuja peculiaridade é trabalhar com a sociedade com profissionalismo.

No intervalo das disciplinas

O termo “prática social” acaba por obscurecer a disciplina da qual a arte socialmente engajada se originou (ou seja, a arte). Dessa maneira, percebe-se um distanciamento crítico de outras formas de fazer arte (centradas e construídas essencialmente na personalidade do artista), inerente à arte socialmente engajada, a qual, por definição, depende do envolvimento de outros, além daquele que promove a obra de arte. Também, levanta-se a questão de se tal atividade pertence, de fato, ao campo da arte. Tal questão é importante, já que os estudantes de artes que são atraídos por essa forma de fazer arte descobrem-se frequentemente questionando-se se não seria mais útil abandonar a arte de uma vez por todas e tornarem-se mobilizadores comunitários profissionais, ativistas, políticos, etnógrafos ou sociólogos. Na verdade, além de estar posicionada de maneira inexistente entre e além dessas disciplinas e de minimizar o papel do artista individual, a arte socialmente engajada

está especificamente em confronto com a infraestrutura do mercado capitalista do mundo da arte. Ela não se enquadra apropriadamente nas práticas de coleta da arte contemporânea, e o culto predominante ao artista individual é problemático para aqueles cujo objetivo é trabalhar coletivamente; normalmente, em projetos colaborativos com ideais democráticos. Muitos artistas buscam maneiras de renunciar não apenas ao fazer do objeto, mas também à autoria de modo geral, em uma espécie de prática artística “reservada”, defendida pelo filósofo Stephen Wright, na qual o artista é um agente secreto no mundo real com uma agenda artística.³

Ainda, o posicionamento inexistente da arte socialmente engajada, identificada como uma arte ainda localizada no intervalo entre formas de artes mais convencionais e disciplinas relacionadas à sociologia, política e outras, é exatamente o espaço que esta deveria ocupar. As ligações diretas da prática com a arte e a sociologia e seus conflitos com ambos devem ser abertamente declaradas e as tensões discutidas, mas não resolvidas. Os artistas socialmente engajados podem e devem desafiar o mercado artístico na tentativa de redefinir a noção de autoria, mas, para tanto, devem aceitar e afirmar sua existência no domínio da arte como artistas. E os artistas que são atuadores sociais devem aprender a não se importar com as acusações comuns de que não são artistas, mas sim antropólogos, sociólogos “amadores”. A arte socialmente engajada trabalha na relação com sujeitos e problemas que, normalmente, pertencem a outras disciplinas, movendo-os temporariamente para um espaço de ambiguidade. E é justamente nesse deslocamento temporário dos sujeitos para o mundo do fazer arte que se obtêm *insights* para um determinado problema ou condição, tornando-os visíveis para outras disciplinas. Por essa razão, acredito que o melhor termo para esse

3 Consultar “Por un arte clandestino”, uma conversa do autor com Stephen Wright em 2006, em: <<http://pablohelguera.net/2006/04/por-un-arteclandestino-conversacion-con-stephen-wright-2006/>>. Wright later wrote a text based on this exchange, <http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/153624936_2.html>.

tipo de prática seja aquele que tenho usado até agora como um descritor genérico; ou seja, “arte socialmente engajada” (ou SEA, *socially engaged art*). Esse termo surgiu em meados dos anos 1970, visto que reconhece inequivocamente uma conexão com a prática da arte.⁴

Prática real e simbólica

Para compreender a SEA, deve ser realizada uma importante distinção entre dois tipos de prática de arte: simbólica e real. Conforme será demonstrado, a SEA é uma prática real, e não simbólica.

Vejam alguns exemplos:

- Digamos que um artista ou grupo de artistas cria uma “escola independente de artistas”, propondo uma nova abordagem radical de ensino. Este é apresentado como um projeto de arte, mas também como uma escola funcional (exemplo relevante, dada a emergência recente por projetos semelhantes). A “escola”, no entanto, em suas ofertas de cursos, se assemelha a uma faculdade normal, senão um pouco ortodoxa. No que se refere ao conteúdo e ao formato, os cursos não diferem em estrutura da maioria dos cursos de educação continuada. Além disso, as leituras e a carga horária encorajam a auto-seletividade devido aos caminhos pelos quais são conduzidas e às ofertas de amostragem que são típicas de um público específico de arte; de maneira que os estudantes que frequentam os cursos não são adultos comuns, mas estudantes de arte ou inseridos no mundo da arte. Portanto, é cabível a discussão de se o projeto constitui uma abordagem radical para a educação, mas também não há o risco de este se abrir para um público além daquele pequeno núcleo de entendidos.
- Um artista organiza um comício político para tratar de um problema local. O projeto, que é mantido por um grupo de artistas locais em uma cidade de médio porte, não obteve êxito em atrair muitos habitantes locais. Apenas algumas pessoas apareceram, sendo que

a maioria dessas trabalhava no centro de artes. O evento foi documentado em vídeo e apresentado como parte da exibição. Na verdade, um artista pode requerer a organização de um comício?

Os exemplos anteriores são de obras cuja motivação foi política e social, mas que agiram através da *representação* de seus ideais ou problemas. São obras que foram criadas para lidar com problemas políticos e sociais em um nível simbólico, metafórico ou alegórico (por exemplo, uma pintura sobre questões sociais não é muito diferente de um projeto de arte pública, cuja pretensão é oferecer uma experiência social, porém de uma maneira simbólica, como aquelas descritas anteriormente). A obra não manipula a situação social de uma forma instrumental e estratégica a fim de alcançar um fim específico.

Essa distinção foi parcialmente baseada no trabalho de Jürgen Habermas, *A Teoria da ação comunicativa* (1981). Neste, Habermas supõe que a ação social (um ato construído pelas relações entre os indivíduos) é mais do que a mera manipulação de circunstâncias por um indivíduo para alcançar o objetivo desejado (ou seja, é mais do que apenas usar a razão estratégica e instrumental). Ele defende o que descreve como ação comunicativa, um tipo de ação social orientada para a comunicação e para o entendimento entre os indivíduos que pode ter um efeito duradouro nas esferas política e cultural como uma força realmente emancipatória.

A maioria dos artistas que produzem obras socialmente engajadas está interessada em criar um tipo de arte coletiva que impacte a esfera pública de maneira profunda e significativa, e não uma representação, como uma peça teatral, sobre uma questão social. Certamente, muitos projetos de SEA estão em sintonia com os objetivos da democracia deliberativa e da ética do discurso, e a maioria acredita que a arte de qualquer tipo pode evitar tomar um posicionamento no que se refere a questões sociais e políticas. (O contra-argumento é que a arte é, em grande parte, uma prática simbólica e, portanto, seu impacto na sociedade não pode ser medido diretamente. Porém, novamente, essa arte hipotética e simbólica não seria

4 Daqui em diante, usarei esse termo para me referir ao tipo de obra de arte que é o tema deste livro.

considerada socialmente engajada, e sim seria localizada em outras categorias familiares, como instalações, vídeos, etc.) Pode-se dizer que a SEA, em sua maioria, é composta por ações e gestos simples que podem ser percebidos como simbólicos. Por exemplo, a obra de Paul Ramirez-Jonas, *Key to the City* (2010) [Chave da cidade] gira em torno de um ato simbólico, de dar a uma pessoa uma chave como um símbolo da cidade. Embora a obra de Ramirez-Jonas contenha um ato simbólico, não se trata de uma prática simbólica, mas de uma ação comunicativa (ou prática “real”); ou seja, o ato simbólico faz parte de um gesto conceitual significativo.⁵

A diferença entre a prática simbólica e a real não é hierárquica. Sua importância está em permitir que haja certa distinção. Por exemplo, é essencial que se compreenda e identifique a diferença entre um projeto no qual estabeleço uma campanha de saúde para crianças em um país devastado pela guerra e um projeto no qual imagino uma campanha de saúde e produzo um material para esta no Photoshop. Tal produção pode resultar em um trabalho fascinante, mas seria uma ação simbólica, que dependeria de mecanismos de relações públicas e literárias para atingir a verossimilhança e a credibilidade.

Em síntese: a interação social ocupa uma parte central e inextricável em uma obra de arte socialmente engajada. A SEA é uma atividade híbrida e multidisciplinar que existe em algum lugar entre a arte e a não arte, e cuja condição pode ser permanentemente sem solução. A SEA depende da ação social real, e não daquela imaginada ou hipotética.

A seguir, abordaremos como a SEA pode reunir, envolver e, até mesmo, criticar um grupo específico de pessoas.

Comunidade

Nesta seção, consideraremos alguns dos elementos definidores dos relacionamentos em grupo da SEA. Entre estes, estão: a) a construção de uma comunidade ou grupo social

5 O projeto de Paul Ramirez Jonas, produzido por Creative Time, ocorreu na cidade de Nova York no verão de 2010.

temporário através de uma experiência coletiva; b) a construção de estruturas participativas com multicamadas; c) o papel da mídia social na construção da comunidade; d) o papel do tempo; e) suposições sobre o público.

a. A construção de uma comunidade

“Comunidade” é uma palavra normalmente associada à SEA. Cada projeto de SEA tanto depende de uma comunidade para sua existência como são mecanismos de construção da comunidade, conforme acredita a maioria das pessoas. Mas que tipo de comunidade a SEA pretende criar? Os relacionamentos que os artistas estabelecem com as comunidades em que trabalham podem variar bastante. Os projetos de SEA normalmente não têm nada em comum.

Shannon Jackson compara e contrasta projetos de SEA em seu estudo *Social Works: Performing Art, Supporting Publics*. Ela justapõe o projeto de arte comunitária, *Touchable Stories* (com início em 1996), de Shannon Flattery, cujo objetivo é ajudar as “comunidades individuais a definirem sua própria voz”, como afirma a artista, e o trabalho de Santiago Sierra, que paga a trabalhadores de grupos com menos recursos e marginalizados para executarem tarefas humilhantes.⁶ Ambos os projetos são aceitos como SEA, embora não pudessem ser mais diferentes um do outro.

O projeto de arte comunitária típico (por exemplo, um projeto de mural infantil) pode atender ao objetivo de fortalecer a autoimagem de uma comunidade pela redução ou exclusão da criticidade em relação à forma e ao conteúdo do produto, frequentemente, oferecendo valores sociais positivos que “fazem sentir bem”.⁷ O trabalho de Sierra, no extremo oposto do espectro, explora os indivíduos com o objetivo de denunciar a exploração, um gesto conceitual eficiente que inclui abertamente a contradição

6 Shannon Jackson, *Social Works: Performing Art, Supporting Publics* (London: Routledge, 2011), p. 43.

7 Não se pretende fazer uma crítica à arte comunitária, que, como todas as formas de arte, existe nas interações mais e menos bem-sucedidas. Nem pretende ser uma crítica à prática de Sierra. Apresentam-se os exemplos simplesmente para ilustrar o espectro ao longo do qual operam a colaboração e a confrontação.

ética de denunciar o que ainda é cometido. A comunidade de participantes de Sierra é financeiramente contrariada. Eles participam a fim de receber o seu pagamento, e não por interesse ou amor à arte.

Para complicar ainda mais, digamos que a SEA torne-se bem-sucedida à medida que se constroem laços com a comunidade. Nessa lógica, o trabalho de Sierra não obteria êxito, diferentemente do projeto de mural infantil, que ajudaria a construir a comunidade. Esse pensamento não seria verdadeiro para os padrões mundiais da arte, que considera os gestos conceituais de Sierra, se questionáveis, mais sofisticados e relevantes para os debates sobre performance e arte do que o mural da comunidade habitual. Além disso, ainda será uma SEA com êxito se a comunidade adotada por uma obra de arte for um grupo racista? Isso aponta para uma questão mais abrangente e ainda sem solução: a SEA, por definição, possui objetivos definidos quando se trata de envolver uma comunidade?

Toda arte provoca a interação social; porém, no caso da SEA, é o processo em si – a produção do trabalho – que é social. A SEA, ainda, é caracterizada com frequência pela atuação de membros do público em papéis que vão além daquele do receptor passivo. Enquanto muitas obras de arte produzidas ao longo das últimas quatro décadas encorajaram a participação do observador (pontuações e instruções do grupo Fluxus, instalações de Felix Gonzalez-Torres e a maioria das obras associadas à estética relacional, como as refeições compartilhadas de Rirkrit Tiravanija), essa participação, em sua maioria, envolve a execução de uma ideia (seguir uma instrução do grupo Fluxus, por exemplo) ou a participação livre do trabalho em um ambiente social em um tempo indeterminado (como compartilhar uma refeição).

A SEA, como se manifesta hoje, mantém a mesma consciência dessas práticas, mas, com frequência, expande a profundidade das relações sociais, promovendo, algumas vezes, ideais, tais como: capacitação, criticidade e sustentabilidade, entre os participantes. Como a arte ativista e política inspirada pela política de identidade e feminista dos anos 1970, a SEA normalmente possui uma agenda

aberta, mas sua ênfase está menos no ato do protesto, e mais em se tornar uma plataforma ou rede para a participação de outros, a fim de que os efeitos do projeto possam durar mais que do que sua apresentação efêmera.

A performance de Sierra e o projeto de mural infantil exemplificam os extremos da SEA, já que estes adotam estratégias de interação social de confrontação total e de harmonia total, respectivamente. Nenhum desses extremos levam facilmente, ou são o resultado de, a um diálogo criticamente autorreflexivo com uma comunidade engajada, que é, como tentarei mostrar, a busca principal da maioria dos trabalhos nessa prática.

Um fator da SEA que deve ser considerado é sua expansão para incluir participantes de fora dos círculos normais de arte e do mundo da arte. A maioria das artes participativas históricas (desde a vanguarda ao presente) foi organizada nos limites do ambiente artístico, seja uma galeria, museu ou evento, aos quais os visitantes chegam predispostos a terem uma experiência artística ou que já pertença a um conjunto de valores e interesses que os conectem à arte. Ao mesmo tempo que muitos projetos de SEA seguem essa mesma abordagem conservadora ou tradicional, os projetos mais ambiciosos e ousados se envolvem diretamente com a esfera pública – com as ruas, com o espaço social aberto, com a comunidade não artística, sendo uma tarefa com tantas variáveis que somente alguns artistas podem empreendê-la com sucesso.

Atualmente, a descrição talvez mais aceitável que a SEA comunitária criou está “emancipada”; ou seja, nas frequentemente citadas palavras de Jacques Rancière, “uma comunidade de narradores e tradutores”⁸. Assim, presume-se que é desejo dos participantes se envolverem em um diálogo do qual possam extrair informações críticas e empíricas a fim de que possam seguir seus caminhos enriquecidos; talvez, até mesmo, reivindicando alguma propriedade pela experiência ou a possibilidade de reproduzi-la com outros.

8 Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator* (London: Verso, 2009), p. 22.

Para compreender do que pode ser composto esse diálogo, é importante saber o que se entende por interação. Como a divisão entre a arte interna e externa e a definição de comunidade, não há qualquer acordo geral sobre a compreensão do que seja participação, envolvimento ou colaboração. Conforme mencionado anteriormente, em algumas obras de arte conceituais, o papel do participante é nominal. Ele ou ela podem ser um instrumento para a realização do trabalho (de Marcel Duchamp, por exemplo) ou um intérprete dirigido (em uma peça do grupo Fluxus). Há tantas formas de participação quanto projetos participativos, mas a interação nominal ou simbólica não pode ser equiparada à troca em profundidade e em longo prazo de ideias, experiências e colaborações, já que seus objetivos são diferentes. Permita-nos fornecer uma noção das possibilidades de realização de cada um desses para melhor compreender essas diferentes abordagens.

b. Estruturas participativas com multicamadas

A participação, por ser um termo geral, pode perder facilmente seu significado atrelado à arte. Eu estou participando simplesmente por entrar em uma galeria com exposições? Ou apenas estou participando quando estiver envolvido ativamente na realização da obra? Se eu estiver no meio da criação de uma obra de arte, mas eu recuso me envolver, estou participando ou não?

A participação apresenta o mesmo problema que a SEA, conforme discutido anteriormente. Toda arte, de maneira indiscutível, é participativa, porque requer a presença de um espectador. O simples ato de estar lá em frente a uma obra de arte é uma forma de participação. As condições de participação da SEA, muitas vezes, são mais específicas, e é importante compreendê-la no período de tempo em que esta ocorre.

Algumas das SEA oferecem ricas camadas de participação, que são manifestadas de acordo com o nível de envolvimento que um observador demonstra. Podemos estabelecer uma taxonomia bastante experimental:⁹

1. *Participação nominal.* O visitante ou observador contempla o trabalho de uma maneira reflexiva, que, embora em um distanciamento passivo, é uma forma de participação. O artista Antoni Muntadas postou este aviso em uma de suas exposições: “Atenção: percepção requer envolvimento”.

2. *Participação dirigida.* O visitante realiza uma tarefa simples para contribuir na criação do trabalho (por exemplo, *Árvore dos desejos* de Yoko Ono [1996], na qual os visitantes são encorajados a escrever seus desejos em um pedaço de papel e pendurá-lo na árvore).

3. *Participação criativa.* O visitante fornece conteúdo para um componente do trabalho em uma estrutura estabelecida pelo artista (por exemplo, o trabalho *The Muster* de Allison Smith [2005], no qual 50 voluntários, usando uniformes da Guerra Civil em uma encenação, declaram as causas pessoais pelas quais estavam lutando).

4. *Participação colaborativa.* O visitante divide a responsabilidade pelo desenvolvimento da estrutura e do conteúdo do trabalho em um diálogo direto e colaborativo com o artista (o projeto em andamento de Caroline Woolard, “Our Goods”, no qual os participantes oferecem mercadorias ou serviços, baseando-se no interesse e na necessidade, é um exemplo desse tipo de trabalho).

Normalmente, a participação nominal e a dirigida acontecem em um único encontro, enquanto a participação criativa e a colaborativa tendem a se desenvolver após longos períodos de tempo (desde um único dia a meses e anos).

Um trabalho que incorpora a participação em nível nominal ou dirigida não é necessariamente mais ou menos bem-sucedido ou conveniente do que um que incorpora a participação criativa ou colaborativa. No entanto, é importante que se tenha em mente suas distinções, devido a, pelo menos, três razões: em primeiro lugar, estas nos ajudam a delinear a variedade de objetivos possíveis em uma estrutura participativa; em segundo lugar, como mostraremos a seguir, através destas, pode-se criar um quadro útil de referências para avaliar a intenção de um trabalho em relação a sua realização; e, em terceiro lugar, considerar o grau de

9 Suzanne Lacy delinea estruturas participativas de outra forma em seu livro *Mapping the Terrain: New Genre Public Art* (Seattle: Bay Press, 1995), p. 178.

participação que um trabalho implica está intimamente relacionado a qualquer avaliação do caminho que este percorreu para construir uma experiência comunitária.

Além do grau de participação, também é importante reconhecer a predisposição em relação à participação que os indivíduos demonstrarão em um projeto específico. Em um trabalho social, os indivíduos ou as comunidades (normalmente referidas como “clientes”) com os quais o assistente social interage são divididos em três grupos: aqueles que se envolvem ativamente e com vontade em uma atividade ou, ainda, *voluntariamente* (como “Flash mob”, tipo de ação que será discutido a seguir); aqueles que são coagidos ou impelidos a se envolver ou *não voluntariamente* (por exemplo, uma turma de ensino médio que está colaborando em um projeto ativista); e, por fim, aqueles que se deparam com um projeto em um espaço público ou se envolvem em uma situação sem ter conhecimento de que se trata de um projeto de arte ou *involuntariamente*.¹⁰ Ter consciência da predisposição voluntária, não voluntária ou involuntária dos participantes em um dado projeto nos permite elaborar uma abordagem com êxito em relação a um indivíduo ou uma comunidade, já que esta pode variar bastante dependendo das diferentes predisposições dos participantes. Por exemplo, se um participante está envolvido ativamente e com vontade como um voluntário, pode ser interesse do artista dar garantias a este que o encorajem a se envolver. Se um participante foi forçado a participar de um projeto por motivos externos, pode ser vantajoso para o artista reconhecer o fato e, se o objetivo é o envolvimento, tomar medidas para que a pessoa crie um maior senso de propriedade. No caso de participantes involuntários, o artista pode optar por esconder a ação destes ou informar-lhes de sua participação no projeto de arte em algum momento.

Instituições, como o Machine Project em Los Angeles, Mildred’s Lane de Morgan J. Puett e Mark Dion na

Pensilvânia ou Trade School de Caroline Woolard em Nova York, oferecem ambientes nos quais os visitantes desenvolvem gradualmente redes de relacionamentos que lhes permitem contribuir significativamente na construção de novas situações, tornando-se não apenas interlocutores, mas verdadeiros colaboradores em um empreendimento comum.

c. Participação virtual: Mídia social

Neste livro, não se tem a intenção de abranger o mundo on-line, mas pretende-se tratar da relação entre a sociabilidade virtual e a presencial. É relevante que o uso da “prática social” como um conceito seja redefinido em uma sintonia quase perfeita com a nova mídia social on-line. Esse paralelismo pode ser interpretado de várias formas. Talvez, a nova interação da SEA tenha sido inspirada pela fluidez da comunicação de hoje ou, de outra forma, seja uma reação contra a natureza etérea dos encontros virtuais, uma afirmação do pessoal e do local. Há a possibilidade de que as formas recentes de SEA sejam uma resposta para a interconectividade do mundo de hoje e o resultado de um desejo em fazer essas conexões de maneira mais direta e menos dependente de uma interface virtual. De qualquer forma, as redes sociais provaram ser maneiras bastante eficazes para instigar a ação social.

Em um *flash mob*, um grupo de pessoas, normalmente de estranhos, se reúne de repente, direciona-se para um mesmo local através da comunicação de um líder por uma rede social on-line. Os *flash mobs* normalmente não se declaram como obras de arte, mas se enquadram perfeitamente na categoria de participação dirigida descrita anteriormente. Além disso, as redes sociais on-line demonstraram ser plataformas úteis para a organização de ações políticas planejadas com cuidado. Tem se falado muito recentemente sobre as maneiras com o Twitter e o Facebook ajudaram a reunir grandes grupos de pessoas em eventos ligados à Primavera Árabe de 2011, e a importância social dessas aglomerações não pode considerada meramente simbólica. Projetos de arte que, de forma bem mais modesta, oferecem um tempo e um espaço para a congregação e desenvolvimento de relações também

10 Consultar: John Pulin e colaboradores, *Strengths-Based Generalist Practice: A Collaborative Approach* (Belmont: Thomson Brooks/Cole, 2000), p. 15.

podem ter um importante papel em ajudar os diversos grupos de pessoas – vizinhos, estudantes, um grupo de artistas – a encontrarem semelhanças nas atividades.

As redes sociais e outras plataformas on-line podem ser instrumentos bastante proveitosos para o trabalho contínuo iniciado por pessoas. As plataformas de aprendizagem on-line, como Blackboard e Haiku, fornecem espaços nos quais os membros da comunidade podem interagir e trocar informações sobre a produção de um projeto. Essas plataformas têm suas próprias idiossincrasias e maneiras, mas aplicam-se a maior parte das regras gerais da interação social.

c. Tempo e esforço

Se há algo em comum em toda abordagem pedagógica, esse é a necessidade de investir tempo para alcançar um objetivo. Algumas metas educacionais simplesmente não podem ser alcançadas caso não se pretenda investir tempo: você não consegue aprender um idioma em um dia; você não consegue se tornar um especialista em artes marciais em um workshop no final de semana. De acordo com Malcolm Gladwell, leva cerca de 10 mil horas para alguém se tornar especialista em qualquer coisa.¹¹ Um museu pode realizar um workshop de arte para uma escola, mas esta deve se comprometer por um período de tempo de, digamos, pelo menos, três horas caso se deseje que a experiência seja bem-sucedida. Até mesmo períodos de tempo curtos de envolvimento podem ser produtivos quando as metas estão claramente definidas: uma hora de debate na galeria de um museu para um público especializado não pode transformar visitantes em especialistas de arte, mas pode ser eficaz para despertar o interesse em determinado assunto e para realizar uma observação sobre um tipo de arte ou artista específico.

Muitos problemas nos projetos comunitários devem-se a metas não realistas em relação ao investimento de tempo esperado. Um projeto de SEA pode demandar

muito tempo e esforço de um artista, apesar de as bienais e outros eventos de arte internacionais estabelecerem restrições de tempo, além da pressão pelo produto e pela gratificação quase imediata do mercado de arte. Essa pode ser talvez a única grande razão pela qual os projetos de SEA não tenham êxito. Um artista pode ser convidado para uma bienal com alguns meses de antecedência do evento para fazer uma colaboração em uma comunidade específica. Até a data, o artista terá formado um grupo de pessoas com os quais irá trabalhar (o que nem sempre é fácil ou possível). E há a possibilidade de que o tempo para desenvolvimento do projeto seja limitado e que haja pressão pelo resultado final. A maioria dos projetos de SEA é desenvolvida por artistas que trabalham em uma comunidade particular por um longo período de tempo e que têm um conhecimento profundo dos participantes. Esse também é o motivo pelo qual projetos de SEA, como as frutas exóticas, normalmente não têm a mesma qualidade quando “exportados” para outros locais para serem reproduzidos.

Raramente, os artistas ou curadores têm o luxo de despende um longo tempo em um local específico, obtendo resultados bastante enriquecedores. Um bom exemplo é o projeto em andamento de France Morin, *The Quiet in the Land*. Esta é uma série de projetos de SEA, que levaram anos para ser realizados. A determinação notável de Morin permitiu a esta (e a equipe de artistas) que se envolvesse com êxito com comunidades tão diferentes como os Shakers de Sabbathday Lake, Maine, e os monges, noviças, artesãos e estudantes de Luang Prabang, Laos. Morin age como uma catalisadora no desenvolvimento de projetos de artistas, movendo-se pelas regiões onde está interessada em trabalhar por longos anos antes de iniciar o trabalho para ganhar a confiança da comunidade. Seu interesse repousa em criar projetos que “ambicionem em ativar o ‘espaço entre’ grupos e indivíduos como uma zona de potencialidade, na qual as relações entre a arte contemporânea e a vida possam ser renegociadas”. Os projetos de Morin são referências essenciais na compreensão de grandes demandas – de grande potencial – a artistas profundamente envolvidos em um ambiente social.

11 Consultar o Capítulo 2 de Malcolm Gladwell, *Outliers* (New York: Little Brown & Co., 2008).

e. Questões relativas ao público

“Quem é o público?” Essa é a pergunta mais comum realizada pelos educadores sobre qualquer atividade pedagógica em seu planejamento. No campo da arte, pelo contrário, preestabelecer um público é visto por alguns como uma restrição aos impactos possíveis do trabalho, sendo este o motivo pelo qual muitos artistas relutam em dar uma resposta a essa pergunta quando se trata de seus trabalhos. As respostas mais comuns são: “Não pensei em nenhum público-alvo” ou “Meu público são todos aqueles que estiverem interessados”.

Para alguns, a ideia de estabelecer um público para uma obra de arte em progresso é uma contradição. Se a obra de arte for nova, como pode já haver um público para esta? Nessa lógica, as novas ideias – e os novos tipos de arte – criam seus próprios públicos após realizadas. Eu, no entanto, consideraria que as ideias e as obras de arte possuem públicos implícitos, o que é verdadeiro especificamente para o caso da SEA, em que o público está relacionado ao trabalho.

No filme *Campo dos Sonhos* (1989), um fazendeiro de Iowa (interpretado por Kevin Costner) enquanto caminha por um milharal, ouve uma voz que diz: “Se você construir, ele virá”. Ele imagina um campo de baseball e é fortemente impellido a construí-lo. A frase faz um jogo de linguagem na variante “construa, e eles virão” como se fosse um provérbio antigo de sabedoria, e não produzido pela caneta de um roteirista de Hollywood. A mensagem implícita é que construir vem primeiro, e o público vem depois. Mas o oposto também é verdadeiro. Nós construímos *porque* as audiências existem. Nós construímos porque buscamos alcançar os outros, e eles virão porque se reconhecem naquilo que construímos. Após a interação inicial, os espaços iniciam um processo de autoidentificação, propriedade e evolução baseado nos interesses e nas ideias do grupo. Estes não são espaços estáticos para observadores estáticos, mas comunidades sempre em constante evolução em crescimento ou em decomposição que se constroem, desenvolvem e, finalmente, se desmancham.

Vários sociólogos, principalmente David Berreby, argumentaram que como humanos estamos predispostos a expressar uma mentalidade tribal de “nós” versus “eles”; e cada afirmação que fazemos está orientada em relação a um conjunto de códigos sociais preexistentes que incluem ou excluem setores de pessoas.¹² O meio de arte contemporâneo é mais característico em relação à exclusão do que em relação à inclusão, porque a estrutura das interações sociais em seus limites é baseada em um repertório de códigos culturais ou senhas, que fornecem um status e um papel em dada conversa. As práticas radicais, contraculturais ou alternativas também empregam essas senhas excludentes a fim de manter uma distância do objetivo final.

Muitos projetos participativos que são abertos ao público geral, em teoria, de fato servem muito bem em públicos específicos. Pode-se dizer que o projeto de SEA opera em três registros: o primeiro é o círculo imediato de participantes e apoiadores; o segundo é o mundo da arte crítica, ao qual normalmente se recorre em busca de validação; e o terceiro é a sociedade em geral, englobando estruturas governamentais, a mídia e outras organizações ou sistemas que podem absorver e assimilar as ideias ou outros aspectos do projeto. Em alguns casos – em programas de residência, por exemplo – os artistas visuais são contratados para trabalhar com um público pré-determinado. Ao mesmo tempo que essas iniciativas normalmente resultam em projetos de arte de êxito interessantes, estes correm o risco de limitar o suporte que poderia ser oferecido ao artista através da prescrição de parâmetros definidos para públicos e espaços, possivelmente tentando preencher quotas estabelecidas por financiadores. Os espaços e as instituições nessa situação normalmente ficam entre a faca e o queijo, tentando vender um produto bastante hermético – uma arte de vanguarda autorreferencial – para comunidade (normalmente não artísticas) com interesses e preocupações bastante divergentes.

12 David Berreby, *Us and Them: The Science of Identity*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

Os públicos nunca são os “outros”; eles sempre possuem uma identidade bastante concreta. Ou seja, é impossível planejar uma experiência participativa sem tomar medidas para torná-la pública sem fazer suposições sobre quem participará desta. Eles leem a revista *Artforum*? Eles assistem ao CNN? Eles falam inglês? Eles moram em Idaho? Eles votam em partidos de esquerda? Quando nos organizamos e promovemos uma exibição ou criamos um programa público, nós tomamos decisões referentes a um público ou públicos hipotéticos, mesmo que intuitivamente. A sociolinguista Allan Bell cunhou o termo “design de audiência” em 1984, para se referir às formas como a mídia atende a diferentes tipos de públicos em “mudanças de estilo” no discurso.¹³ Desde aquela época, a disciplina de sociolinguística definiu estruturas através das quais podemos reconhecer os auto-falantes padrão usados para envolver e engajar públicos em ambientes sociais e linguísticos através de variantes linguísticas sociais e de registro. Então, se uma organização artística deve ser pensada como um auto-falante, é possível imaginá-la operando – através de seus programas e atividades – em diversos registros sociais que podem ou não incluir uma “intelectualidade” artística, um público mais próximo à arte contemporânea com seus códigos e referências internos, e o público em geral.

A maioria dos curadores e artistas expressou desconfiança em relação à ideia de um público pré-concebido quando propus esse olhar a eles. Para estes, parecia algo redutor e propenso a erros. Eles achavam que identificar um certo grupo demográfico ou social como o público de um trabalho poderia significar simplificar sua individualidade e idiossincrasias, um pensamento que pode ter surgido de críticas do “essencialismo” no início dos anos 1980. Eu costumo inverter a questão: é possível *não* conceber um público para seu trabalho, para criar uma experiência que se pretende que seja pública sem o menor viés em

direção a determinado tipo de interlocutor, seja um produtor de arroz no Laos ou um professor de filosofia na Columbia University? O debate pode se reduzir a própria prática artística e à afirmação comum dos artistas de que não possuem um observador em mente ao realizar seus trabalhos; em outras palavras, realizariam seus trabalhos para si próprios. O que normalmente não é questionado, no entanto, é como é criada a noção de identidade de alguém. É a construção de uma vasta coletividade de pessoas que influenciaram os pensamentos e os valores de alguém. E falar com a identidade de alguém é mais do que um exercício de solipsismo; é uma maneira de falar com uma parcela da civilização que está sintetizada em nosso pensamento. Correto afirmar que nenhum público pode ser construído com precisão. Todos são, na verdade, grupos fictícios que construímos com base em suposições de vieses. Não obstante, eles representam aquilo que temos que experimentar, e a experiência em uma variedade de campos provou que, quanto mais inexata for a construção do público, o trabalho será mais produtivo do que se trabalhássemos sem qualquer pressuposição.

O problema não está em decidir se se pretende ou não alcançar públicos grandes ou seletos, mas em compreender e definir para quais grupos desejamos falar e tomar medidas conscientes para alcançá-los de maneira metódica e construtiva. Por exemplo, um artista que busca encontrar um público pode não tirar proveito de métodos experimentais. Ele ou ela fariam um melhor uso do marketing tradicional. Para alcançar os resultados que desejam, os artistas devem ser claros consigo mesmos ao articularem os públicos para os quais desejam falar e compreenderem o contexto com o qual estão lidando.

13 Allan Bell, (1984) *Language Style as Audience Design*. In: Coupland, N. and A. Jaworski (1997, eds.) *Sociolinguistics: a Reader and Coursebook*, pp. 240–50. New York: St Martin's Press Inc.

O que há de “social” na prática social?: experimentos comparativos em performance¹

Shannon Jackson

“No mais íntimo do meu coração eu sou um minimalista com complexo de culpa.”

Santiago Sierra²

“Touchable Stories [Histórias Tangíveis] começaram em 1996 com a idéia de usar talentos de artistas contemporâneos para ajudar comunidades individuais a definir a sua própria voz e dar a ela expressão pública.”

Shannon Flattery, *Touchable Stories* website (itálicos no original)³

As citações acima vieram de dois artistas cujos trabalhos diferem enormemente. Entretanto o trabalho de ambos tem sido chamado de “prática social”. Como mencionei recentemente, na edição especial “Lexicon” do periódico *Performance Research* [Pesquisa de Performance], prática social é um conceito que está ligado a um grande número de movimentos dentro do estudo da arte experimental e performance.⁴ Essas ligações trazem à mente outros

conceitos que compartilham algum parentesco com prática social: arte ativista, trabalho social, performance de protesto, etnografia de performance, arte comunitária, estética relacional, pesquisa de ação e outros conceitos que sinalizam uma mudança social na prática artística, assim como lembram a dimensão representacional das formações políticas e sociais. Entretanto, “prática social” também faz parte de uma história mais longa de conceitos que nem sempre desfrutaram de grande prestígio na história da estética. São eles: arte literalista, arte funcionalista, arte embrutecida, arte social realista, arte vítima, arte consumível e conceitos relacionados, que têm sido cunhados para lamentar as capitulações à acessibilidade e inteligibilidade que podem ocorrer quando a prática artística e a prática social (estética e política) combinam. Como podemos nos conformar com esta diferença? Os instrumentos que avaliam a inovação estética diferem tanto assim dos que avaliam a inovação social?

As tensões e as oportunidades na condução de uma análise interdisciplinar da prática social, uma interdisciplina que integra movimentos de estética experimental com as tradições da ciência social e teoria social, são regularmente sentidas no campo dos estudos de performance. O *website* interdisciplinar de estudos de performance fornece um fórum de perguntas bem pontuais sobre diferentes instrumentos críticos. Por exemplo, a percepção social do artista visual na arte conceitual é comparável à percepção social do artista popular?

1 Texto extraído de: JACKSON, Shannon. *What is the social in social practice?: comparing experiments in performance*. In: DAVIS, Tracy C. *Performance Studies*. New York: Cambridge Press, 2008, pg. 136-150.

2 Citado em Eckhard Schneider, *300 Tons*, em Schneider, *Santiago Sierra: 300 Tons and Previous Works* (Alemanha: KUB, 2003), 33.

3 *Touchable Stories*, www.touchablestories.org. Acesso em 7 de setembro, 2007.

4 Shannon Jackson, *Social Practice*, *Performance Research* 11.3 (setembro de 2007), 113-18.

Eles têm o mesmo compromisso com a contextualização histórica? Eles estão interessados de maneira similar ou diferente com relação ao meio de incorporação, voz, gesto e montagem coletiva? Da mesma forma, poderíamos perguntar se um interesse em participar que é compartilhado fornece um elo entre um teórico de movimentos sociais e um teatrólogo de fórum boaliano. Eles têm os mesmos instrumentos para medir eficácia? Para entender a ação humana?

Alguém como eu, cujo primeiro livro examinou a reforma social nas performances culturais dos movimentos de assentamento e que agora está dando aulas regularmente em cursos de arte contemporânea experimental, é continuamente pressionada por tensões e questões interdisciplinares.⁵ Muitas vezes elas me confundem. Ao explorar diferentes técnicas e efeitos dentro da categoria de “prática social”, este capítulo procura explicitar algumas das contradições e conflitos de interesses entre o conhecimento interdisciplinar e a prática artística experimental, em estudos de performance. Em primeiro lugar, eu faço uma consideração sobre o debate contemporâneo e o passado, em teoria estética, relativa ao social na prática artística, defendendo a utilidade do termo “heteronomia” para o entendimento da arte experimental e das identidades sociais. Reflito então sobre como dois artistas, Santiago Sierra e Shannon Flattery de *Touchable Stories*, oferecem diferentes modelos de envolvimento com os legados e os debates da prática social.

A estética social e seus debates

O ensaio escrito pela crítica de artes visuais Claire Bishop *Antagonism and Relational Aesthetics* [O Antagonismo e a Estética Relacional], publicado em outubro de 2004, iniciou uma grande discussão no mundo da arte experimental, incluindo uma reação bem forte de um dos artistas que ela criticou Liam Gillick. A contínua reflexão de Bishop apareceu mais tarde na *Artforum* juntamente com inúmeras reações explícitas e implícitas, naquela

publicação e em outras.⁶ As suas preocupações são sintomáticas do tipo de discurso e confusão que emergem todas as vezes em que uma discussão sobre sistemas políticos e estética está acontecendo, principalmente considerando como uma discussão assim provoca e é provocada por uma crise de categoria sobre a performance como uma forma estética e também social.

O ensaio *Outubro* de Bishop e o seu artigo na *Artforum* expressam-se de maneiras sutilmente diferentes, mas juntos eles criam contrastes entre diferentes paradigmas críticos e movimentos de prática artística. Geralmente, Bishop procura apoiar o que ela chama de possibilidades “antagônicas” de prática artística. Antagonismo é o termo que ela usa, na verdade, para argumentar a favor da necessidade de uma ação crítica e de uma resistência à inteligibilidade, necessárias, sob o ponto de vista dela, para a estética e, ainda sob o ponto de vista dela, neutralizadas quando a arte começa a caminhar para dentro do território social. Prática artística em que se procura criar um espaço harmônico de encontro inter subjetivo, ou seja, que nos faz “sentir bem”, arrisca neutralizar a capacidade de reflexão crítica. Além disso, as práticas artísticas que procuram ajudar a curar doenças sociais, ou seja, aquelas que “fazem o bem” se arriscam a se tornar instrumentalizadas demais, neutralizando as complexidades formais e as possibilidades interrogativas de uma arte que fica debaixo do “guarda-chuva” de um objetivo social. À medida que os seus argumentos se revelam alguns artistas, como Rirkrit Tiravanija e Liam Gillick, acabam ficando no lado que faz se “sentir mal” da sua equação crítica⁷. O notório uso do espaço da galeria de arte para preparação de comida e alegre circulação, por parte de Tiravanija, não

6 Claire Bishop, *Antagonism and Relational Aesthetics*, October (outono de 2004), 51-79; Liam Gillick, *Contingent Factors: A Response to Claire Bishop*, October 115 (Winter 2006), 95-107; e Claire Bishop, *The Social Turn: Collaboration and its Discontents*, *Artforum* 44 (February 2006), 178- 83.

7 A expressão “sentir-se bem”, no contexto do artigo, refere-se ao sentir-se “fazendo o bem” em relação à realização de uma atividade engajada socialmente.

5 Shannon Jackson, *Lines of Activity: Performance, Domesticity, Hull-House Historiography* (Ann Arbor: University of Michigan, 2000).

deixa espaço para um antagonismo crítico. Ao mesmo tempo, o impulso de “fazer o bem” de outras práticas artísticas realizadas em Liverpool, Los Angeles, San Sebastian, Rotterdam e Istambul é criticado por seus gestos sem sentido crítico de “responsabilidade”. As críticas de Bishop são mais pesadas com relação à Oda Projesi, um coletivo de artistas Turco que se mudou para um apartamento de três cômodos em Istambul e começou a visitar os seus vizinhos e convidá-los para visitas, patrocinando mais tarde oficinas de arte para as crianças, além de desfiles, jantares comunitários e outros eventos que procuraram criar um contexto de diálogo e intercâmbio. Certamente, a prática deles poderia ser chamada de um exemplo contemporâneo de trabalho de colonização. Ao mesmo tempo, outros artistas, como Santiago Sierra, Thomas Hirschorn, Francis Alys e Alexandra Mir, terminam se situando no lado antagonista “bom” de Bishop. Ela reconsidera a bem divulgada contribuição de Hirschorn para Documenta XI em 2002, *Bataille Nlonument*, uma peça que foi exibida num bar local e no gramado compartilhado por dois projetos de moradia em Norstadt, um subúrbio a milhas de distância da Documenta, em Kassel. Defendendo-o de acusações de apropriação do espaço local sem procurar se inteirar mais profundamente das políticas locais, Bishop coloca em primeiro plano o grau no qual as decisões e estruturas de Hirschorn criaram um espaço de desorientação para os espectadores da Documenta, não permitindo a formação de nenhuma noção de “identidade comunitária” e, simultaneamente, “readmitiu um grau de autonomia para a arte.”⁸

Ao criar um instrumento crítico para fazer essas determinações, Bishop invoca Chantal Mouffe, cuja teoria social defende a necessidade de antagonismo dentro e entre setores sociais de grande escala. Bishop desta forma equaciona uma teoria (pós) socialista de antagonismo com o antagonismo sentido por um espectador ao se deparar com material artístico apropriadamente perturbador⁹. Ao colocar frente a frente arte antagonista e a

não antagonista, Bishop procura destacar a extensão pela qual “julgamentos éticos” e um “conjunto generalizado de preceitos morais” governam os objetivos e a análise de tal trabalho ao invés dos critérios estéticos.¹⁰ Além disso a missão social da arte social determina demais a sua estrutura, criando um desejo por funcionalidade e eficiência que neutraliza a capacidade da arte de se manter ao largo das prescrições instrumentalistas do social. Enquanto os argumentos de Bishop não são exatamente os mesmos – às vezes ela não gosta de arte que se sente bem e às vezes ela não gosta de arte que faz o bem – juntos, os ensaios reorganizam um léxico familiar para o entendimento (e julgamento) da prática social. Um instrumento crítico assim avalia o lugar de uma obra de arte em meio a um número de polarizações: 1) celebração social versus antagonismo; 2) legibilidade versus não legibilidade; 3) funcionalidade radical versus não funcionalidade radical; e 4) heteronomia artística versus autonomia artística. O que impulsiona o “descontentamento” de Bishop é que a “virada para o social” na prática artística traz o perigo de enfatizar os primeiros conceitos desta série de pares em detrimento dos domínios críticos, ilegíveis, inúteis e autônomos que a arte precisa habitar para que possa ser arte. Bishop desenha algumas linhas novas na areia de alguns debates bem antigos sobre a estética e a política. Ela condena a arte que usa referências que são facilmente consumíveis e acessíveis e que clama por objetivos sociais que aspiram a uma mudança social “efetiva” e que colabora para investir pesadamente numa “ética cristã da boa alma” para se envolver num “auto-sacrifício autoral” à comunidades e sociedades. Ao invés disso, ela acredita que “as melhores práticas colaborativas dos últimos dez anos abordam este puxão contraditório entre a autonomia e a intervenção social e se refletem sobre esta oposição recíproca na estrutura do trabalho e nas condições da sua recepção.”¹¹

Para mim, é difícil discordar do que diz a última sentença. Certamente, o fato de que Bishop, em outro lugar, defende

8 Bishop, *Antagonism and Relational Aesthetics*, 74, 75.

9 Chantal Mouffe, ed., *Deconstruction and Pragmatism* (Londres: Routledge, 1996).

10 Bishop, *The Social Turn*, 181.

11 *Ibid.*, 183.

as práticas artísticas que “tentam pensar a estética e o social/político *juntos*, em vez de subordiná-los ambos à ética” parece encaixar-se com o tipo de coincidência entre o social e o estético que eu estou perpetuamente procurando. Na verdade, eu imagino que muitos leitores deste volume declaram que estão numa busca igual. Então, de onde vêm estes julgamentos? Onde os conceitos de inteligibilidade e de ininteligibilidade ficaram polarizados? Por que o trabalho direcionado ao outro da arte social se configura como uma capitulação à “ética cristã da boa alma” (uma equação religiosa que é certamente o caminho mais rápido para o inferno, de acordo com os círculos críticos de ciências humanas)? Finalmente, o que significam as idéias de autonomia e heteronomia em todos esses debates estéticos sobre a prática social?

Eu imagino que a fotografia acima, do trabalho de Bishop, possa despertar curiosidade num estudante de estudos da performance, treinado nos campos dos movimentos sociais, ou noutro que trabalha com folclore ou ainda noutro que é experiente na prática de etnografia crítica. Todos poderiam considerar-se especialistas no “social” e todos poderiam considerar-se interessados em intervenções artísticas dentro do social. Ao mesmo tempo, tais estudantes podem estar menos inclinados a ver algo radicalmente recompensador nos artistas que fazem “sentir-se mal” que Bishop defende.

Permita-me por um momento tentar sugerir uma linha para debates como o que eu descrevi; fazendo isto, eu espero poder reorientar e revisar uma crítica de artes visuais como a de Bishop, mais ainda, mostrar como a linguagem social do campo das artes visuais oferece aos estudos da performance um certo tipo de tração crítica no entendimento da prática social como uma forma estendida.

Até mesmo o uso da frase “forma expandida” invoca um vocabulário estético, que tem tentado, por todo o decurso dos séculos XX e XXI compreender como as reivindicações do social alteraram os parâmetros convencionais do objeto de arte. É claro que as convenções da estética do século XIX defendiam que a arte alcançava a sua grandeza na medida em que as suas representações transcendiam

o seu substrato material, ascendendo muito acima da sua matéria-prima e de seu aparato social de produção. Esta é uma maneira de moldar uma oposição estética inicial entre “autonomia” e “heteronomia.” Tais conceitos têm uma etimologia variada, mas para os propósitos deste debate a etimologia que parece mais útil é aquela que alinha a autonomia com a “condição de ser auto governado” e a heteronomia com a “condição de ser governado por uma força exterior”. A arte transcendental alcançou a autonomia por parecer existir, independentemente do seu material, ou seja, parecia existir de modo autônomo das condições da sua feitura. De muitas maneiras os debates sobre a estética do século XX giraram em torno de como e em que medida uma forma de arte poderia ter tal status e/ou obter tal efeito autônomo. Para alguns, a conquista da transcendência era apenas uma sublimação; a conquista da autonomia apenas o repúdio ao “controle externo” que estruturava perpetuamente toda a vida social, incluindo a vida social da estética. Os movimentos dos trabalhadores no início do século XX foram apenas alguns dos lugares onde o papel social da arte foi re-imaginado em termos heterônomos, na apropriação de formas vernaculares, a instituição do realismo social como uma estética progressista, ou a re-imaginação Construtivista da afinidade entre o labor artístico e o labor social.

Foi depois da Segunda Guerra Mundial, porém, ao ver como o uso estético fascista do vernáculo e o fortalecimento stalinista do realismo estético tinham racionalizado uma variedade de purgações, que Theodor Adorno questionou os efeitos sociais da assim chamada arte heterônoma. Em ensaios como *Commitment* [Compromisso] e *The Autonomy of Art* [A Autonomia da Arte] a figura mais merecedora de condenação, segundo Adorno, não era um celebrado herói ou mesmo os regimes fascista ou stalinista, mas (episódio que ficou famoso) o dramaturgo esquerdista de vanguarda Bertold Brecht.¹² Adorno

12 Theodor Adorno, *Commitment*, em Andrew Arato e Eike Gebhart, eds., *The Essential Frankfurt School Reader* (Nova Iorque: Continuum, 1982.), 300-18, e Adorno, *The Autonomy of Art*, em Brian O’Connor, ed., *The Adorno Reader* (Oxford: Blackwell 2000), 239-63.

criticou totalmente o “didatismo de Brecht” e argumentou que o desejo do teatrólogo de ser engajado socialmente embotou a sua eficácia¹³. O desejo de Brecht de ser útil tinha produzido uma instrumentalização da estética. Seu desejo de ser acessível tinha produzido uma legibilidade de enredo e personagem que apenas “trivializou” a política, simplificando-a a “posições boas e ruins”.¹⁴ Na opinião de Adorno, todo o *oeuvre* de Brecht foi uma capitulação às “cruas exigências heteronômicas” do social que despiu completamente a estética da sua razão de ser. É importante notar que Adorno (e Brecht) eram ambos igualmente passíveis de críticas que argumentavam o oposto. Diferentemente de Adorno, Georg Lukács, assim como uma variedade de camaradas esquerdistas, não considerou o trabalho de Brecht “inteligível demais”, pelo contrário, eles acharam que ele era “não inteligível o suficiente” para ser socialmente útil. Enquanto isso, Walter Benjamin argumentava que Brecht era o exemplo máximo de uma prática estética que era ao mesmo tempo socialmente engajada e formalmente inovadora, não uma instrumentalização da estética.

Apesar desta variação em interpretação, deve-se notar que a defesa de Adorno da autonomia foi feita em termos, de alguma forma, novos. Ele se preocupava com o quanto a demanda por arte socialmente inteligível racionalizava a capacidade de conclusão intelectual.

*Hoje em dia, os rabugentos, que bombas não conseguem destruir, têm-se aliado com os filisteus que se levantam contra a alegada ininteligibilidade da nova arte... É por isso que hoje trabalhos autônomos ao invés de comprometidos devem ser incentivados na Alemanha. Trabalhos comprometidos se creditam muito rapidamente com todos os valores nobres e então os manipulam à vontade.*¹⁵

Ao invés da celebração da estética transcendente, a autonomia estética foi crucial para preservar um espaço de

crítica, um ponto de interrogação em meio à religiosidade, justiça e (quase) dualismo da arte “comprometida”. “Mesmo na obra de arte mais sublimada existe um ‘deveria ser diferente’ escondido.”¹⁶ Esta vontade de ocupar um lugar de recusa era para Adorno o objetivo mais importante da prática estética. Isto significava um questionamento da pressão social para “acomodar o mundo”, recusando convenções sociais de inteligibilidade e utilidade, por melhor intencionadas e moralmente justas que as suas causas parecessem. Apesar disso, grande parte do legado de Adorno em estética modernista foi celebrada ou repudiada, na metade final do século XX. A sua linguagem ecoa numa variedade de círculos de críticos. Questões a respeito de inteligibilidade e ininteligibilidade persistem em círculos que lidam com as preocupações modernistas na adoção pós-moderna da ambiguidade. Questões ao redor de autonomia e heteronomia persistem em círculos que lidam com a extensão da arte para dentro do espaço social. Finalmente, questões sobre a utilidade e a futilidade da arte persistem em círculos que lidam com a dimensão formal e social da prática artística social.

Tipos similares de preocupações têm impulsionado subseqüente experimentação em arte experimental do século XX. Marcel Duchamp fez fama ao entrar com uma abordagem política diferente para fazer uma pergunta similar sobre a autonomia do objeto de arte, instalando objetos do dia a dia em museus de arte para expor arte como um efeito produzido de modo heterônomo pelas convenções do museu. Talvez o movimento mais significativo que recebeu crédito e acusações de ter vaticinado a conversação sobre a arte social seja o Minimalismo e todas as variedades de extensões pós-minimalistas. Artistas como Donald Judd, Sol LeWitt, Tony Smith e Robert Morris foram anunciados como “pais” deste movimento e foram, é claro, as figuras mais reconhecidamente trucidas no notório ensaio de Michael Fried de 1967 sobre a “teatralidade” minimalista, *Art and Objecthood*. Empregando um vocabulário escultórico reducionista, que rejeitava o figurativo tanto quanto o abstrato

13 Adorno, *Commitment*, 306.

14 *Ibid.*, 308.

15 *Ibid.*, 316, 317.

16 *Ibid.*, 317.

para utilizar formas geométricas específicas como o cubo, a linha, o poliedro, o paralelepípedo e a repetição em série dessas formas, artistas minimalistas criaram tais “objetos específicos” em parte para expor as condições de visão para o espectador que os recebia. Como legiões de críticos notaram subsequentemente, o impulso de Fried de chamar tais técnicas de “teatrais” tinha a ver com o seu desconforto com tais formas autoconscientes de ação do espectador e com a duração da experiência que elas produziam. Por exemplo, “a sensibilidade literalista é teatral porque, para começar, ela é preocupada com as reais circunstâncias nas quais o espectador se depara com o trabalho literalista... a experiência da arte literalista é a de um objeto *numa situação*, que virtualmente, por definição, *inclui o espectador*.”¹⁷ Fried foi mais longe ao citar o escultor Morris a respeito de *Objetos específicos* para comentar sobre o desejo do artista de transformar a experiência estética numa experiência espacializada autoconsciente para o espectador:

*O melhor novo trabalho tira os relacionamentos para fora de si e os transforma numa função do espaço, da luz e do campo de visão do espectador. O objeto é apenas um dos elementos na mais nova estética. Ele é de alguma forma, mais reflexivo porque a consciência de cada um sobre si mesmo, existindo no mesmo espaço que o trabalho artístico, é mais forte do que em trabalhos anteriores, com seus inúmeros relacionamentos internos. Fica-se mais consciente do que antes que se está estabelecendo as próprias relações ao apreender o objeto de várias posições e sob várias condições de luz e contexto espacial.*¹⁸

Enquanto Morris desejava tornar claro o grau até o qual tais situações descentralizavam o espectador, “Eu desejo enfatizar que as coisas estão num espaço com a gente, ao invés de... [que] se está num espaço rodeado de coisas” Fried recusava-se a aceitar a importância da distinção:

Repito, não há distinção clara ou sólida entre os dois estados de coisas: estamos, afinal, sempre cercados de coisas. Mas as

*coisas que são trabalhos literalistas de arte devem de alguma forma confrontar o espectador, elas devem, pode-se dizer, ser colocadas não apenas neste espaço, mas desta maneira... Eu penso que vale a pena mencionar que “toda a situação” significa exatamente isto: tudo isto, incluindo, mesmo, o corpo do espectador... Tudo conta não como parte do objeto, mas como parte da situação na qual a sua objetualidade está estabelecida e da qual ela, ao menos em parte, depende.*¹⁹

Embora Fried não use a palavra “heteronomia” no seu ensaio, o que impressiona é o seu grau de desconforto com as exigências que vêm de fora da “situação”. Exigências que colocam demandas de uma ordem externa que só poderiam ser experimentadas como confrontação ou inconveniência (“desta maneira”). O “tudo” que “conta” saturava a experiência do espectador, provocando não apenas a consciência de um novo meio, (o *corpo* do espectador), mas como resultado, uma consciência do objeto como “dependente”. A interdependência entre a arte e o espectador, entre um objeto e uma situação, deste modo não permitia uma experiência de autonomia estética. É interessante que, Fried como Adorno, e não diferentemente de Bishop, se voltaram para o teatro e para um vocabulário teatral para criticar os ônus e interdependências sociais da arte heterônoma.

Muito tem sido feito a partir do legado do Minimalismo à arte performática emergente. Enquanto que as suas técnicas se desviaram dramaticamente da forma redutiva do Minimalismo, a performance muitas vezes experimental, localizada em galerias de arte, compartilha o objetivo de produzir este tipo de autoconsciência do espectador num espaço maior. O reconhecimento da incorporação por parte do espectador se estendeu ao próprio objeto artístico e, no fim das contas, ao corpo do artista que desestruturou um pouco mais as fronteiras da prática da arte visual ao inserir o corpo do artista visual (por exemplo, Vito Acconci, Chris Burden, e Karen Finley). Enquanto ocasionalmente as preocupações formais por detrás desta extensão são esquecidas no sensacionalismo que cerca

17 Michael Fried, *Art and Objecthood*, *Artforum* 5 (junho de 1967), 152.

18 *Ibid.*, 153.

19 *Ibid.*, 154-5.

algumas performances e intervenções, muito da arte performática do final do século XX é entendida como experimentação pós-minimalista. A arte performática tem sido considerada como uma “quebra nas estruturas” da arte visual, o que não apenas declara um impulso geral de rebelião, mas também sugere que tal quebra expõe a estrutura, tornando os participantes conscientes do aparato de apoio de experiência estética por não permitir as suas obscuridades delimitadas.

Eu espero que, neste ponto, o leitor tenha entendido o meu interesse em revisar alguns episódios na história da estética do século XX. Histórias assim nos ajudam a navegar nas diferentes disciplinas que contribuem para esta conversa. Este tipo de experimentação na auto-refletividade na prática artística e na crítica de arte, se desenvolveu nas mesmas décadas nas quais outros campos acadêmicos começaram a lidar com o aparato da produção e da escrita doutras. Embora muito diferentes nas suas políticas, gestos e estilos, os impulsos da etnografia crítica, de promoção do conhecimento situado e de auto-refletividade na escrita crosscultural compartilharam de um desejo similar de entender as convenções pelas quais as nossas experiências, prazeres e ideias mais preciosos são feitos. Quando o século XX deu lugar ao século XXI, as práticas artísticas e o novo conhecimento em humanidades e ciências sociais lutaram com uma variedade de questões “sociais” que tornaram a necessidade desta autoconsciência particularmente urgente. Movimentos pelos direitos civis por todo o mundo, feminismos ocidentais e trans-nacionais e reflexão pós-colonial e anti-orientalista sobre a representação da consciência do outro promoveu não apenas um maior conhecimento e novas maneiras de fazer arte, mas formas de prática que pediam ao participante que refletisse sobre *como* eles ficaram sabendo e prestar atenção para os conceitos assumidos e as convenções que os mantiveram sem ter conhecimento e sem experimentar de modo diferente. Em outras palavras, nas últimas décadas, a arte e o questionamento social tinham sido induzidos a reconhecer a sua heteronomia, a um nível que a sua prática e o seu pensamento eram “governados por regras externas”, ou seja, contingentes e interdependentes com um mundo que

eles não podiam fingir transcender. É em reconhecimento a este impulso compartilhado que estou muito interessada em tentar ver como podemos moldar a questão da “prática social”, na estética, nas humanidades e nas ciências sociais, como uma busca heterogênea por um problema formal que compartilhamos.

Prática social: dois casos

Eu abri este capítulo com epígrafes de dois artistas que são “bem diferentes”, mas ligados pela transformação social da sua prática estética. Santiago Sierra, um artista espanhol atualmente vivendo na Cidade do México, tem uma reputação internacional no mundo da arte contemporânea. Ele tem participado de festivais anuais e bienais e recebido importantes encomendas de uma grande variedade de organizações de arte em cidades cosmopolitas assim como em galerias e museus localmente engajados, na América Latina e na América do Sul. Shannon Flattery é a fundadora e diretora artística de *Touchable Stories*, um grupo comunitário de artistas baseado em Boston que cria instalações *site specific* plurianuais interativas de história oral, em espaços comunitários do bairro. Segundo os seus curadores, espectadores e críticos os dois artistas abordam problemas sociais de marginalização, principalmente da pobreza, trabalho, imigração, exílio, urbanização e injustiça ambiental. Entretanto, comparar um artista que se denomina “um minimalista com complexo de culpa” com outro que procura dar a setores marginais da sociedade a oportunidade de “definir a sua própria voz”, é comparar diferentes métodos artísticos de engajamento social, mesmo se os dois produzem uma conscientização de heteronomia artística e interdependência social. Como eu vou sugerir abaixo, Sierra produz tais efeitos através de uma estética de redução enquanto que Flattery o faz por uma estética de expansão. Enquanto a prática de Flattery exemplifica uma ética de etnografia crítica em seus métodos de colaboração extensiva e incorporação intermídia, os engajamentos sociais de Sierra são de alguma forma “anti-sociais”, expondo as operações redutoras de iniquidade social ao imitar as suas formas. Ao mesmo tempo, os dois artistas cultivam uma consciência nos espectadores sobre a sua relação sistêmica com as questões sociais abordadas e as

estruturas duracionais, espaciais e incorporadas nas quais aquela abordagem ocorre.

Permita-me considerar primeiro a experiência de duração, como veio de experimentos minimalistas e como tem sido retrabalhada por Sierra. A consciência duracional produzida pelo objeto minimalista foi um efeito menos-prezado no ensaio de Fried e celebrado por proponentes minimalistas. Enquanto Fried condenou a “infinitude” da escultura minimalista, Morris louvou a experimentação duracional a tal ponto que acabou colaborando com artistas de performance rimada e até mesmo adicionando outro ensaio assinado, *Notas sobre a Dança*, ao seu trabalho de crítico. Neste último ensaio, Morris enfatizou a natureza estrutural do tempo. A duração é menos uma coisa a ser manipulada do que uma estrutura a ser exposta; silêncios eram usados não tanto como “pontuações”, mas “para fazer a própria duração palpável”.²⁰ Sierra utiliza a duração de uma maneira que estende a técnica minimalista e a desmascara. Considere, por exemplo, a peça dele de 1999 *Paid People*, [Pessoas Pagas] criada para o Museu Rufino Tamayo no México. Na ocasião, 465 pessoas foram contratadas para ficarem de pé sobre toda a extensão do piso do espaço principal de exposição do museu (cinco pessoas por metro quadrado). Enquanto a multidão de pessoas ficou de pé, esperando receber um pagamento mínimo por hora de trabalho por seu esforço, os espectadores vieram olhar os corpos tentando manterem-se parados enquanto ao mesmo tempo estavam conscientes da passagem do tempo. A estrutura básica da peça, portanto, aborda as convenções pelas quais o trabalho é organizado sob a frase “tempo e materiais.” Numa estrutura em que o único material são os corpos de trabalhadores contratados, a noção de tempo como algo que se compra aparece mais espantosamente no campo de visão. Porém, isto também mostra o grau até o qual o interesse minimalista na “palpabilidade do tempo” tem uma base de classe. A peça expôs o grau até o qual o tempo

é já muito palpável para aqueles que vivem à mercê do relógio. Portanto, a peça não só admite a duração como uma influência estruturante no trabalho artístico, mas também expõe a duração como ela mesma é governada pelas regras externas do sistema trabalhista. Peças subsequentes como *Eight People Paid to Remain Inside Cardboard Boxes* [Oito Pessoas Pagas Para Ficarem Dentro de Caixas de Papelão] (Guatemala City, 1999), *A Person Paid for 360 Continuous Working Hours* [Uma Pessoa Paga Por 360 Horas de Trabalho Contínuo] (New York, 2000), ou *430 People Paid 30 Soles* [250 Pessoa Pagas Com 30 Soles] (Lima, 2001) reusaram uma estrutura básica similar, enquanto outros projetos como *250 cm Line Tattooed on Six Paid People* [Linha de 250 cm tatuada em Seis Pessoas Pagas] (Havana, 1999) ou *160 cm Line Tattooed on 4 People* [Linha de 160 cm Tatuada em 4 Pessoas] (Salamanca, 2000) aumentaram os desafios do intercâmbio em contratar pessoas para serem tatuadas. Certamente, na aberta reutilização de trabalho pago por parte de Sierra como base para as suas peças, o tempo emerge não apenas como uma força natural que o trabalho não transcende mais (como no Minimalismo), mas como uma força social heteronomicamente dependente das assimetrias da economia capitalista. A duração é mais palpável na medida em que é trocada por um salário.

A redução – alguns vão dizer certamente, a humanização replicada da prática de Sierra é quase o oposto do tipo de impulsos que re-humanizam presentes em peças de *Touchable Stories*. Enquanto as peças de Sierra transformam a “colaboração” numa relação de trabalho e pouco menciona das histórias dos seus participantes – e nunca os seus nomes – *Touchable Stories* conduz em torno de dezoito meses de pesquisa – fazendo reuniões com vizinhos, assistindo a encontros cívicos, organizando jantares comunitários e coletando centenas de horas de histórias orais para servirem como inspiração para uma exposição e como som usado numa instalação. O processo de morar entre as pessoas que se tenta representar dá apoio à criação de grandes instalações de *site specific* que são chamadas “labirintos vivos”, colocadas em porões de igrejas, centros comunitários e antigos

20 Robert Morris, *Notes on Dance*, *The Tulane Drama Review* 10.2 (1965), 183.

espaços comerciais doados por dois anos por indivíduos e grupos que vivem em bairros marginalizados de Dorchester, Central Square, e Allston, Massachusetts e, mais recentemente, em Richmond, Califórnia.²¹ Em cada um desses “labirintos vivos”, pequenos grupos se movem pelas instalações interativas, escutando as vozes de histórias orais gravadas enquanto abrem gavetas, giram maçanetas, puxam cortinas e se detêm sobre almofadas para encontrar histórias de migrações, realocações, elitização, violência e perda.

Mesmo sendo esta ação muito diferente do trabalho de Sierra, poderíamos dizer que “duração” é ainda uma estrutura integral na prática de *Touchable Stories*. Porém, compreender os seus investimentos duracionais requer que olhemos em lugares diferentes. Certamente, “tempo” é uma palavra que emerge repetidamente em grande parte da documentação de *Touchable Stories*, mas a ênfase aqui é sobre a vontade do artista de gastar tempo em entender questões e mundos de grande complexidade. Aqui o compromisso duracional de compartilhar o tempo e o espaço é, de fato, a estrutura por debaixo da prática de *Touchable Stories*, uma disposição em comprometer tempo, na verdade, como Flattery faz, ao ponto de se mudar para um novo espaço de moradia por anos, para permitir-se mudar conceitos pré-determinados sobre questões e argumentos tanto quanto para criar uma colaboração com membros da comunidade que tem uma relação provisória de confiança. *Touchable Stories*, portanto compartilha uma ética de etnografia participativa como tantos dos seus praticantes teorizaram, se comprometendo ao ponto de gerar um conhecimento sensível ao longo do tempo. O interessante é que é este compromisso com o tempo e o espaço que um crítico como Bishop acha antiestético em grupos como *Oda Projesi* e outros “transformados em sociais” com os quais ela está “descontente”²². Adorno, também poderia ter achado

este compromisso duracional uma capitulação às “cruéis exigências heterônomas” do social, mas me parece que o desafio aqui é permitir que a duração tenha um diferente tipo de palpabilidade estética.²³ Mesmo que a ética de participação de Flattery possa ser considerada análoga às práticas do etnógrafo, do trabalhador de assentamento ou do ativista, parece importante notar a especificidade do seu desejo de levá-lo a cabo sob a sua auto-identificação como artista. Enquanto a sua tentativa de conhecer outros com mais complexidade e intimidade pode ser interpretada por algumas pessoas como instrumentalização do processo artístico, nós podemos também notar a que grau esta forma de participação é “sem fim” de um modo diferente num projeto de *Touchable Stories*. As colaborações plurianuais parecem não terminar mesmo quando as instalações são desmontadas. Do mesmo modo que podemos analisar as estruturas experimentais de duração das performances de persistência de Marina Abramovic ou Linda Montano, poderíamos notar que o compromisso duracional de espaço e tempo compartilhados é uma *técnica* do artista social, que é um compromisso firmado e cujas consequências são previstas e, por força de um contrato social implícito, será recebido e incorporado pelo processo e suas estruturas. Ademais, esta experiência de duração é parte de um gesto maior de colaboração que não é apenas um “auto-sacrifício autoral” como Bishop diria, mas é também um experimento mais radical em desobrigação autoral às exigências externas de outros, que pode estar fazendo uma pergunta básica sobre até onde a confissão de heteronomia estética pode ser buscada.

Tipos similares de exercícios em reorientação seriam necessários para comparar outros elementos no trabalho de Sierra e *Touchable Stories*. Sierra trabalha com formas minimalistas como o cubo, a linha e o paralelepípedo, mas os situa de modo diferente pela incorporação de trabalhadores contratados. Numa peça que parecia comentar sobre a forma minimalista e o desejo de “fazer o bem”,

21 Shannon Jackson, *Touchable Stories and the Performance of Infrastructural Memory*, em Della Pollock, ed., *Remembering: Oral History Performance* (Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2005), 45-66.

22 Bishop, *The Social Turn*, 178.

23 Adorno, *Commitment*, 312.

90 cm *Bread Cube* [Cubo de Pão de 90 cm] (2003), era um sólido cubo de pão assado em dimensões específicas e oferecido como caridade num abrigo para moradores de rua na Cidade do México. A documentação mostra as pessoas se reunindo para fatiar partes do cubo e colocá-las em pratos de papel, a geometria do cubo desfeita pelas exigências dos seus consumidores marginalizados. Sierra também trabalha com o desejo minimalista de admitir a força da gravidade; certamente, o seu trabalho pode ser colocado numa genealogia direta com a ênfase minimalista da escultura ao invés da pintura e da tendência naquele movimento de privilegiar trabalhos artísticos orientados para o plano baixo do piso ao invés do plano anti-gravitacional da parede. A orientação para o chão, sem um pedestal, foi vista como uma confissão do relacionamento dos objetos de arte com a regra natural externa da gravidade, se opondo à tentativa da pintura de vencer a gravidade com ganchos, arames e molduras na parede. Em peças como *Object Measuring 600 x 57 x 52 cm Constructed to be Held Horizontally to a Wall* [Objeto Medindo 600x 57x52 cm Construído Para Ser Preso Horizontalmente Numa Parede] ou *24 Blocks of Concrete Constantly Moved During a Day's Work by Paid Workers*, [24 Blocos de Concreto Movidos Constantemente Durante Um Dia de Trabalho Por Trabalhadores Assalariados] Sierra evoca o impulso minimalista na direção da admissão gravitacional herdada das instalações geométricas, grandes e pesadas de Donald Judd, Sol LeWitt, Richard Serra e outros.

Não obstante, o engajamento de Sierra com as políticas da gravidade é diferente. Certamente, ao contratar trabalhadores para mover formas minimalistas grandes e pesadas, ele expõe o trabalho anti-gravitacional requerido para instalar uma intervenção estética gravitacional. Aqui, o gravitacional, como o duracional, tem uma base de classe, forçando um reconhecimento da longa história de classes que governa o gerenciamento social da gravidade. Como a duração, a gravidade foi sempre palpável para a classe historicamente contratada para fazer o trabalho mais pesado. Finalmente, podemos ver uma relação semelhante de reutilização e revisão quando se trata de outro conceito minimalista: reprodução em série.

Como um conceito que expõe o funcionamento constante do tempo e que usa a repetição para questionar o mito da originalidade, a reprodução em série de formas semelhantes aparece por todo o trabalho de Sierra. Mais uma vez, porém, o “constantemente movido” de repetições assim expõe a “serialidade” como que enredada nas formas repetitivas de trabalho às quais foi dado o status de “autoria”, para começar.

Encontrar tais tipos de genealogias minimalistas na prática de *Touchable Stories* requereria uma re-orientação e uma disposição para procurar em diferentes lugares por um engajamento com a gravidade, a serialidade, a futilidade e os limites do inteligível. Poderia começar com uma forma – uma coleção suspensa de potes de vidro – que se tornou um motivo recorrente em todos os projetos de *Touchable Stories*. Potes (colocados em série) ficam levemente pendurados em diferentes níveis ao alcance do olhar do espectador. Dentro os espectadores encontram fotografias em miniatura de edifícios antigos transferidas para folhas de papel transparente, geralmente iluminadas por uma luz no fundo que vem de uma parede próxima. Enquanto ouvem histórias sobre espaços do bairro que já foram demolidos, os visitantes ficam parados em frente aos potes, tomando-os para identificar as molduras das portas, letreiros e outras características que lhes informam que edifício desaparecido eles estão vendo. A instalação funciona em muitos níveis. Ela evoca os ritmos de encontro encontrados numa galeria ou museu, invocando o fluxo constante de pessoas se movendo de uma imagem a outra numa fila. Porém, as imagens são suspensas do teto, permitindo o movimento circular em torno da imagem como quando se olha para uma escultura. A suspensão anti-gravitacional do alto enfatiza o espaço vazio por debaixo e permite outro tipo de interação – toque, o cuidadoso ato de segurar o próprio objeto. Entretanto, esta suspensão formal inicia e é iniciada pelo conteúdo; o peso e imobilidade aparentes do edifício, são combatidos pela facilidade de seu desenraizamento; uma história social da urbanização erradicada tornada palpável por uma forma estética que se levanta facilmente, apresentada num pote de vidro que é ao mesmo tempo precioso e facilmente quebrável. Enquanto este tipo de

serialidade é certamente sentimental, o efeito cumulativo cria uma consciência espacial elevada em vários níveis, permitindo que as fronteiras do objeto de arte se estendam para dentro do espaço do espectador – à maneira dele?” – enquanto provocando simultaneamente uma reflexão sobre a própria posição espacial do espectador numa história urbana mais longa, uma história da qual aquela posição espacial “depende.”

Tendo oferecido alguns exemplos de leitura do trabalho de dois artistas muito “diferentes”, é importante observar de que modo essas leituras poderiam ser “diferentes”. Enfatizar este fato não é simplesmente se refugiar num relativismo generalizado como crítico, mas também colocar em primeiro plano os diferentes tipos de precedentes e históricos de objetos que estruturam um encontro com a prática social. Tal variação parece afetar e afligir práticas que procuram pensar “estética e política juntas”. Assim como Brecht se transformou numa figura que recebeu formas contraditórias de crítica, também os trabalhos de Sierra e *Touchable Stories* tiveram que agüentar todos os tipos de críticas, que vão de todas as posições dos pólos a que me referi acima: celebração social/antagonismo social, radicalmente disfuncional/radicalmente funcional, ininteligível/inteligível, autônomo/heterônomo. Para alguns, o fatiamento e distribuição do *90 cm Bread Cube* de Sierra foi uma tentativa de ser funcional; para outros foi uma paródia de tal gesto. O contraste levanta a questão de como podemos comparar tal refeição com os tipos de “jantares comunitários” que *Touchable Stories* patrocina como parte do seu processo. Para alguns, a exposição de potes de vidro de *Touchable Stories* transmite a história literal de um bairro de modo explícito demais. Para outros, a miniaturização e ausência de explicação não transmitem informação suficiente. Inteligível demais? Ininteligível demais? Para alguns, Sierra é um defensor dos pobres, para outros ele é apenas um cínico. Para alguns, *Touchable Stories* instrumentaliza a estética a serviço do progresso social. Para outros, o seu compromisso em manter um espaço estético por dois anos num lugar que poderia ser colocado para “uso real” apenas confirma a futilidade estética.

Tais diferenças demonstram os parâmetros e instrumentos muito diferentes que os críticos e espectadores trazem para a prática social, numa forma excepcionalmente híbrida. Mas tais diferenças também podem ser o risco ocupacional do engajamento heterônomo. De minha parte, eu acho útil manter os olhos e o coração treinados nas maneiras especiais em que esta conjunção pode formar e transformar, as numerosas maneiras pelas quais a admissão de heteronomia pode ter simultaneamente precisão estética e efeitos sociais. Tal abordagem, porém, significa reconhecer o grau até o qual a arte e os seres humanos não “se governam”. E significa decidir acreditar que uma consciência desta interdependência pode produzir formas estéticas inovadoras e também uma política social inovadora.

Coro de Queixas de Teutônia

O Projeto Coro de Queixas, do coletivo finlandês Kochta & Kalleinen consiste em reunir pessoas de diferentes origens e lugares para que expressem suas reclamações. Apresentamos aqui uma breve descrição do projeto por parte da dupla assim como o depoimento do músico que coordenou a sua realização na cidade de Teutônia, Lucas Brolese, bem como a letra das queixas cantadas pelos habitantes do município.

Segundo os artistas, “tudo começou durante uma caminhada de Tellervo Kalleinen e Oliver Kochta-Kalleinen em um dia de inverno em Helsinque. Talvez por conta do frio daquele dia, acabaram discutindo sobre a possibilidade de transformar a enorme energia que as pessoas investem em reclamações em algo diferente. Possivelmente não diretamente em calor – mas em algo de qualquer forma poderoso. No vocabulário finlandês há a expressão “valituskuoro” que significa “Coro de Queixas” e é usada para descrever situações onde muitas pessoas reclamam simultaneamente. Kalleinen e Kochta-Kalleinen pensaram: “Não seria fantástico levar essa expressão ao pé da letra e organizar um Coro de Queixas de verdade?!”

Como reclamar é um fenômeno universal, o projeto poderia ser organizado em qualquer cidade do mundo. Kalleinen e Kochta-Kalleinen propuseram o projeto em diferentes eventos para os quais foram convidados como artistas, mas foi apenas depois que o Instituto Springhill de Birmingham se empolgou com a idéia que o primeiro Coro de Queixas se tornou realidade. Depois de Birmingham, o Coro se tornou um surpreendente sucesso, e Kalleinen e Kochta-Kalleinen foram convidados a iniciar Coros de Queixas por todo o globo.”¹

No Brasil, o projeto foi apresentado pela primeira vez na 8ª Bienal do Mercosul, em Porto Alegre. Aqui, ele se chama Coro de Queixas de Teutônia², fazendo menção ao município onde foi realizado: Teutônia.

Depoimento de Lucas Brolese

Para iniciar o meu relato considero importante explicar um pouco sobre minha história relacionada à música e posteriormente ao trabalho em Teutônia. Nasci em Caxias do Sul em 1980, vindo de uma família parte de descendentes italianos, parte de descendentes portugueses. A apreciação musical esteve presente na minha infância. Em 1988 mudei com meus pais para Santa Cruz do Sul, lá iniciei meu aprendizado musical autodidata e, em meados de 1995, comecei a tocar contrabaixo em bandas de rock locais.

Em 1997, meus pais decidiram morar em Teutônia, um jovem e promissor município do ponto de vista agroindustrial. Quase fiquei deprimido, na verdade acho que fiquei deprimido. Em Santa Cruz, eu tinha um turma de amigos que gostava de arte e música e, em Teutônia, eu parecia não falar a mesma língua dos jovens da minha idade.

Estando lá e não tendo escolha o jeito foi me adaptar, e felizmente descobri que o município tinha uma tradição musical muito forte em virtude da colonização alemã. Apesar de na época não ser um apreciador da música folclórica alemã e, assim, não compartilhar do gosto musical local, descobri que havia aulas de canto, teoria musical e de diversos instrumentos de sopro subsidiadas

1 Disponível em <http://www.complaintschoir.org/history.html>

2 O registro videográfico do Coro de Queixas de Teutônia está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=1Z28tiJuCWM>.

pela prefeitura, no Centro Cultural 25 de Julho, onde atualmente coordeno as oficinas.

Comecei a estudar teoria musical e canto e, no ano seguinte, passei a dar aulas de guitarra e tocar em uma banda de rock local e, inclusive, foi nessa época que eu visitei a primeira edição da Bienal, com uma excursão de Teutônia. A partir daí, impulsionado pelas atividades profissionais que a cidade me proporcionava, resolvi estudar música formalmente fora de Teutônia e, então, concluí um curso técnico em regência e canto e após a graduação em música.

Em 2008, criei um espaço cultural alternativo com estúdio para ensaios, aulas, exposições e apresentações, onde atuavam profissionais da região. Um ano depois surgiu o convite para sediar nesse espaço a Oficina de Canções, com Rosario Bléfari, que fez parte do projeto de residências de artistas da 7ª edição da Bienal do Mercosul. Nessa época, eu também atuava em outras cidades, isso me possibilitou divulgar o projeto e garantir um público interessado e apto para as atividades propostas, a parceira foi um sucesso.

Em 2010, recebi a visita de Gabriela Silva, atual coordenadora operacional do projeto pedagógico da 8ª Bienal; ela, acompanhada de um curador, pareciam sondar a região para analisar a possibilidade de um novo projeto por aqui e visitamos espaços culturais em Teutônia e Estrela.

Em 2011, recebi a ligação de Gabriela falando sobre o trabalho da dupla Kochta-Kalleinen, pesquisei sobre o trabalho dos artistas, assisti aos vídeos e fiquei fascinado pela idéia e feliz por poder contemplar Teutônia com o registro desse projeto tão interessante.

A idéia de aproximar diferentes indivíduos de uma cultura local semelhante, para que juntos cantem suas queixas e assim evidenciem suas angústias, desejos e sonhos, possibilitando a visualização de um panorama cultural específico, me motivou muito e tornou-se uma proposta tentadora pois aprecio a cooperação na criação poética. Aceitei o convite e iniciei a divulgação, comuniquei os meus quase 70 possíveis cantores entre coralistas e alunos de canto e instrumento da região onde atuo, e fiquei na

expectativa de que faltariam vagas na edição Teutoniense do Coro de Queixas.

Porém, um tempo depois, a produção da Fundação Bienal entrou em contato comigo dizendo que não havia chegado nenhuma queixa e isso me deixou preocupado com o andamento do projeto. Além disso, o período escolhido para o desenvolvimento do projeto era justamente o período de férias escolares e eu sabia que muitos bons cantores estariam viajando nessa época. Porém, estando em contato semanal com os possíveis participantes, mesmo que ainda não tivessem enviado as queixas, me davam certeza de que participariam, e da mesma forma que alguns sairiam em férias, outros estariam de férias em Teutônia nesse período. Assim fui tendo fé de que tudo correria bem.

Sugeri que a produção providenciasse legendas em português para o vídeos dos coros do mundo e que elaborassem um material explicando detalhadamente o que é a Bienal, arte contemporânea e arte conceitual, já que no contato com as pessoas percebi que muitos desconheciam o assunto. A realidade cultural da valorização da educação e das artes, infelizmente, não faz parte do país do futebol, e assim, mesmo quem tem a empatia pela arte no Brasil, acaba tendo seu acesso limitado, principalmente no interior. Apesar dessas conclusões que iam surgindo, aos poucos algumas queixas iam chegando por e-mail, nesse momento eu já estava me comunicando com Oliver que também parecia apreensivo com a falta de vontade de reclamar dos brasileiros.

Fui até a rádio que só toca bandinha e à Secretaria de Cultura do município. Entrei em contato por telefone com regentes dos tradicionais coros de Teutônia e com professores de música e de teatro da cidade. Todos achavam a ideia interessante mas não confirmavam a participação, mantendo a tensão da expectativa.

No dia 08 de julho, conheci Oliver pessoalmente, e conversamos por cerca de uma hora a respeito do funcionamento do projeto. Nesse momento já tínhamos, na minha opinião, um número adequado de queixas, mas, para ele, ainda eram poucas. As pessoas tinham dúvidas

de como compor sua queixa, umas faziam versinhos rimados, outras enviaram quatro estrofes. Tive muitas dúvidas sobre o processo de composição, devo usar ou não as rimas? Queixas de crianças, todos cantam, ou só as crianças? Ao longo da conversa eu ia reeducando meu ouvido para o novo idioma que seria adotado durante nossa comunicação. Fui instruído a manter o sentido da frase o máximo possível, mesmo que não rimasse e todos deveriam cantar as queixas de todos. Isso me ajudou a organizar a adequação do texto das queixas facilitando o processo de composição.

As semanas que antecederam haviam sido de muita ansiedade para mim, mas foram finalmente amenizadas com o encontro dos aspirantes à queixosos no sábado do dia 09 de julho, um dia frio mas ensolarado. Lá estavam cerca de 40 pessoas dispostas a se engajar em um projeto que, como eu, ainda não sabiam exatamente no que resultaria.

Após a apresentação de Oliver e a minha fala, iniciei um aquecimento vocal para avaliar os cantores e assim analisar as possibilidades composicionais do grupo. Em seguida, Oliver coordenou o processo coletivo de coleta de novas queixas, a classificação das queixas e após a exposição dos resultados. Em duas horas estávamos com a matéria-prima para a composição e com os possíveis cantores para nosso coro. Tivemos também nesse dia a presença da RBSTV e da ZH fazendo a cobertura do evento e dando uma grande moral ao evento e ao grupo que se formava.

Cheguei em casa, aliviado, porém pensando em como musicar aquelas queixas sem forma poética nem rima e conseguir incluir vozes de crianças e de adultos, sendo que alguns inclusive nunca haviam cantado. Tive uma primeira ideia musical, uma harmonia e melodia de samba, e gravei para não esquecer. Após, fui tendo outras ideias e conseguindo visualizar uma suíte com três movimentos baseados naquelas queixas. Quando chegou na metade da semana eu tinha a ideia musical quase concluída, porém o arranjo e a escrita das melodias e texto ainda não tinham sido iniciados. Na noite que antecedeu o primeiro ensaio dormi menos de 4 horas.

Às 7 horas da manhã fui até a rádio, para o programa de maior audiência local, convidando pela última vez a comunidade para participar do Coro de Queixas e valeu a pena, conseguimos arrebatar os dois únicos cantores tradicionais de coros de Teutônia, um casal com seus sessenta e poucos anos e que, bem humorados, se apresentaram no local, na hora marcada.

Nessa tarde fiz a classificação vocal dos cantores, muitos que estavam no *workshop* não continuaram participando. Não soube ao certo a que atribuir esse desânimo. Seria falta de sensibilidade artística? Falta de coragem de cantar um texto tão estranho? O que importa é que novos e decididos cantores chagavam ao nosso grupo. Apresentei a canção aos cantores no primeiro ensaio, na tarde do dia 16 de julho. Todos acharam divertido e surpreenderam-se com as queixas musicadas, mas acharam difícil de cantar.

À noite, após o balanço sobre o primeiro ensaio, fiz parte da mesa julgadora em um festival de canto que acontece há 23 anos, em uma sociedade de descendentes de imigrantes alemães, em Linha Clara, Teutônia. Oliver foi comigo, ficou encantado e curioso com a semelhança daquela comunidade no interior do sul do Brasil, com sua terra natal. Era uma legítima micronação. Oliver fotografou muito nessa noite, o prédio que eles costumam chamar de salão, em estilo enxaimel, abrigava umas 500 pessoas.

Oliver e eu fomos citados pelo vice-prefeito e ovacionados pela plateia, após ele bebeu cerveja no gargalo como se faz na Alemanha e comemos pinhão cozido, vendido na festa. Ele me contou que no dia anterior havia comprado uma espécie de castanha no mercado próximo ao hotel, que tentou comer mas não conseguiu – a castanha era o pinhão cru. Após quase 6 horas de entretenimento voltamos exaustos para o hotel.

No dia seguinte, um pouco mais descansado, consegui passar para o grupo a introdução da canção e a primeira parte. Pedi que músicos leitores de partitura levassem um instrumento e dividimos os naipes, no final ensaiamos com todo o grupo. O ensaio transcorreu bem mas eu comecei a achar que teríamos pouco tempo para obter um amadurecimento do resultado final.

Durante a semana, escrevi a peça em partitura, mas devido ao extenso texto, a letra ficava muito pequena. Oliver e Ricardo vieram até Estrela e trabalhamos em minha casa. Oliver sugeriu que eu escrevesse só a letra para os cantores, ao invés da melodia escrita em partitura com letra.

Demorei muito tempo para conseguir formatar o texto com a colagem da escrita musical, mas felizmente cheguei a um resultado satisfatório, adaptando arquivos dos gráficos do programa de edição de partituras e colando no editor de texto.

Uns dois dias antes do próximo ensaio, Oliver entrou em contato pedindo que eu substituísse algumas frases por achar construídas demais, e pediu também que eu adicionasse algumas que haviam ficado de fora. Nesse momento me dei conta que o prazo de três semanas para obter o resultado final era pouco tempo, porém era o que dispúnhamos. Assim, correndo contra o tempo, após muitas tentativas, adicionei duas novas estrofes no 3º movimento e consegui substituir os versos de modo que a frase textual não perdesse a naturalidade da fala do indivíduo queixando-se.

Enfim, o texto estava finalmente concluído e no ensaio da quarta-feira, dia 20 de julho, poderíamos finalmente passar toda a peça, acontece que muitos cantores não puderam comparecer. Eu já estava tenso com o prazo curto para finalizar a composição e o arranjo, e a falta dos cantores me preocupou ainda mais, pois isso poderia desmotivar o grupo e atrasar nosso prazo. Ensaíamos a passos lentos nessa noite e acabamos por não passar toda a canção.

Dois dias depois, na sexta do dia 22 de julho o coro estava completo novamente, então foi possível ensaiar toda a peça definindo detalhes da performance como diálogos e posicionamento. As melodias ainda não estavam bem afinadas e muitos cantores não articulavam bem as palavras, mas a gravação devia ser feita no dia seguinte.

No sábado ensolarado e de vento minuano de 23 de julho, fizemos um breve aquecimento e ensaiamos uma vez a peça do início ao fim. Após, nos deslocamos até o local da performance, que ficava a 100 metros do local

dos ensaios. Alguns ainda um pouco inseguros, e todos ansiosos, nos posicionamos no local indicado por Oliver para a performance.

Já posicionados, eu me preocupava com a simetria do coro, a acústica, a expressão corporal, enquanto as mulheres reclamavam que o salto dos sapatos estava afundando na grama, e que elas não podiam se movimentar ou caíam, outros queixavam-se do sol. Queixas e mais queixas, o público começava a chegar ao local, o caminhão de bombeiros estava a postos, e então começamos a ladainha. Não pude ver a reação do público durante a performance, pois fico de costas para a platéia, mas os aplausos confirmaram a expectativa. Após, gravamos as cenas do Laguinho e antes da noite, gravamos no Salão do Grêmio Recreativo Teutoniense.

No domingo, dia 24, último dia de gravação, fomos até a rodoviária e lá ficamos boa parte da tarde, foi muito divertido e imaginei que aquele cenário, que faz parte da vida dos habitantes de Teutônia, ficaria interessante no filme. Após, fomos até o centro administrativo de Teutônia, lá ficava a faixa de segurança com o canteiro no meio. No início da noite fomos até a última locação, um cachorrão com paredes de plástico, muito exótico para Oliver e bem comum por aqui. Gravamos a parte do samba e confraternizamos.

Ao final de tudo, Oliver pediu que eu gravasse só com o violão em um local específico chamado TeutoCar, ele não sabia onde era e já era noite. Encontramos o local e gravamos à luz de farol de carro, a cena da fachada de uma oficina mecânica. Ao chegar em casa, assisti a matéria quentinha da RBS no Tele Domingo e fui dormir com a sensação de alívio.

A partir da semana seguinte, foi como se eu sáísse de um transe prazeroso e angustiante que passei durante 15 dias. Prazeroso pela possibilidade de falar de coisas tão sérias e pertinentes de uma forma bem humorada e musical, e angustiante por ter que cumprir um prazo curto fazendo um bom trabalho e mantendo um grupo de quarenta pessoas unidas com o mesmo espírito: de queixar-se com bom humor.

A partir daí pude recordar e avaliar melhor tudo o que havia acontecido e o que o Coro de Queixas representava para o meu trabalho e para Teutônia. Além de ser o primeiro da América Latina, também é o que foi concebido em um tempo recorde.

Em um momento de transição da minha carreira, esse trabalho muda minha perspectiva sobre a música e arte contemporânea, e o meu trabalho ganha novas perspectivas, com mais ânimo e irreverência. Oliver me autorizou a formar novos coros de queixa pela América Latina e estou disposto a fazê-lo.

Para os cantores do Coro de Queixas, a experiência ficará marcada na história de vida de cada um. Alguns nunca tinham ido à Bienal, outros nem tinham ouvido falar. Conheceram sobre arte, foram co-autores da obra, ampliaram sua capacidade de visão do mundo, deixaram preconceitos de lado e com muita coragem foram fiéis ao projeto e se divertiram muito. Fico feliz pela intervenção da arte na vida dessas pessoas, e pela coragem que elas tiveram em participar.

Para Teutônia, a peculiaridade de sua cultura ficará registrada nessa produção poética de grande importância, que possibilitará a gerações futuras assistir a esse registro histórico, divertido e de vanguarda, que revela os anseios dos cidadãos que lá viviam no início do século XXI.

As performances do dia 11 de setembro em frente à Casa M e no Cais do Porto, foram muito emocionantes e simbolizaram uma maturidade maior do coro, além da grande presença e apreciação do público ter nos surpreendido de forma tão positiva.

Agradeço a todos e especialmente a dupla Kochta-Kalleinen, criadores do conceito que mobilizou nossas vidas no último semestre.

Nossas Queixas

Coro de Queixas de Teutônia

Queixas, queixas, queixas

Chucutre dá gases, não gosto de cercas

E o arroio Boa Vista está tão poluído

Filas me irritam, eu estou com bafo

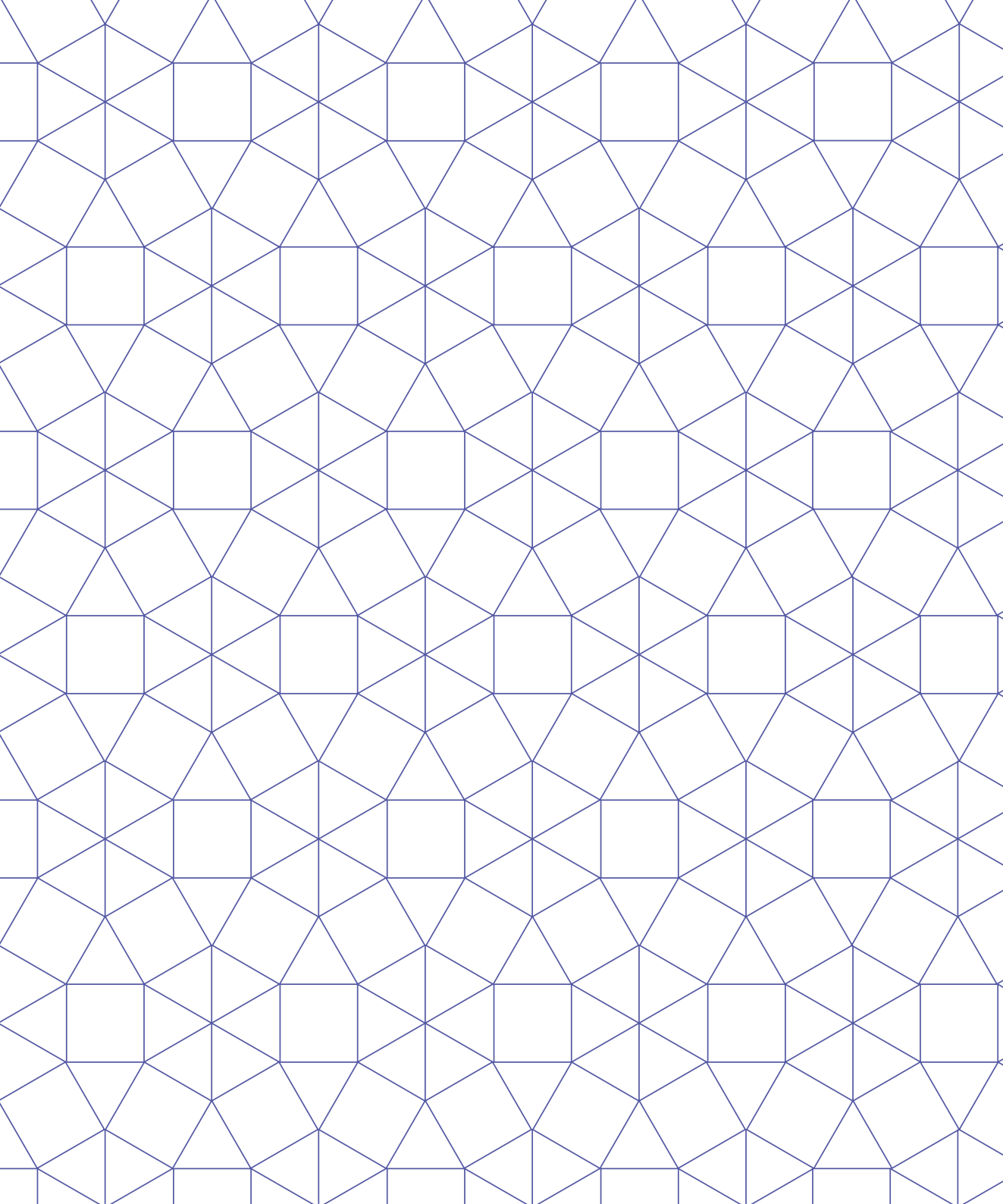
Gosto da guria e ela nem sabe que eu existo
Eu não sei falar alemão, por isso sempre sou excluído
Quero estar cheirosa, mas tá frio pra tomar banho
Eu odeio desenho japonês
Não tenho a barba grande ainda
Quero mais ação e menos reunião
Acho tão idiota a ditadura da magreza
E quem foi que disse que beleza tem padrão
Meu vizinho tem uns cachorros bravos
Quando eles escapam pulo a cerca pra fugir
Lá na minha escola não tem aula de música
Mas pra compensar tem de religião
Minha namorada não diz que me ama
Eu odeio mesmo quem maltrata os animais
Não existem trens no Brasil
Os jovens não cantam mais em corais
E eu já rodei cinco vezes no exame de direção
Veio um caminhão da Alemanha
Pro Corpo de Bombeiros de Teutônia
Pena não passar dos 40 quilômetros por hora
Tem muito malandro nesse meu país
Do engravatado até o chinelão
A cerveja está cada vez pior
Por que é que o trem não para em Canabarro?
Mau humor é chato e quem se queixa à toa
Chefe lá da firma só quer ver a produção
Ficar velho dói, sou perna de pau
Tenho um vizinho que é ruim no acordeón
O governo constrói estádios, emergências tão lotadas
E os meus cachorros mijam fora do jornal
Minha vizinha odeia meus gatos
Skatistas sofrem preconceito
Por que o futebol atrai tanto o brasileiro?
Por que na cidade que canta e encanta
só tem espaço pra orquestra e corais?
Minha namorada usa o meu barbeador
Chatos ouvem tuntz lá na lagoa da Harmonia
Por que a polícia me para em toda blitz?
Já começo a achar que tenho cara de bandido
É chato quando o assento do vaso está gelado
O meu pai se queixa que está com dor de cabeça
As cadeias estão lotadas e o povo bobo paga por isso,

mas tem criminoso que não vai para a cadeia
 Como a gasolina tá cara, isso é um verdadeiro roubo
 De brinde eles te dão um pacote de erva mate
 Me irrita a falta de educação
 Se isso segue assim eu vou pro Afeganistão
 Odeio racistas, roubaram meu o carro
 Tô com TPM, professores ganham mal
 Rádios de Teutônia só tocam bandinha
 Tanta gente tem o mesmo nome que o meu
 Alguns teutonienses chamam de importados
 quem vem pra cá em busca de algum emprego
 Faltam sinaleiras sonoras pra quem não pode enxergar
 Minha mãe escolhe a minha roupa pra sair
 Altos impostos sobre videogames,tenho a cabeça grande
 Faltam jovens com um interesse em tocar tuba
 Quero Coca-Cola em toda refeição
 Meus pais só me deixam nos fins de semana
 Eu odeio o inverno, passo tanto frio
 Fico tão gripado e nem neva pra compensar
 Queixas, queixas, queixas, queixas
 Trinta mil habitantes e nenhum cinema na cidade
 E o formato das nuvens no céu deveria ser mais nítido
 Já estou chateado pois todos me chamam de pequeno
 Eu ainda vou ver o Galvão engolir a própria língua
 Meu professor de violão e vocal chega sempre atrasado
 Esse lixo que jogam no chão poderá nos afogar
 Nós pagamos o triplo por bons instrumentos importados
 Eu odeio quem fica fazendo fofoca da vida alheia
 Investimos em estádios, deixando de lado a educação
 Acho que a TV Brasileira aliena o cidadão
 Die Qualität der Holzschue ist nicht mehr die selbe so wie früher
 Brasileiros conseguem deixar tudo pra última hora
 Os meus filhos não param em casa, estão sempre lá na rua
 Essas motos que passam e fazem um baita barulhão
 Não consigo cantar afinado e não acho isso engraçado
 Na escola não vemos assuntos que podem nos ser úteis
 Os cantores locais não quiseram cantar no nosso coro
 Queixas, queixas, queixas, queixas
 Eu trabalho três meses do ano pra pagar impostos pro governo

Lá na escola tenho um colega que fica me chamando de boiola
 Pago os meus impostos, mesmo assim eu tenho que pagar seguros e pedágios
 E os atendentes de telemarketing ligam bem na hora da novela
 Alô, eu gostaria de estar oferecendo um brinde para o senhor
 Eu não aguento mais ouvir minha mãe dizer que eu não faço nada pra ajudar
 Eu estou cansado de acordar com o cachorro do vizinho latindo sem parar
 Tanta falcatrua no Planalto Central
 Levam o dinheiro na cueca
 Eu estou cansado de tocar no bar e ouvir
 Sempre um choro para me pagar
 Na democracia só quem sabe governar é quem está na oposição
 A minha cama bate na parede, faz barulho para me entregar
 Na minha cidade não tem um estúdio
 pra fazer um som com minha banda
 Minha mãe me disse para eu não correr, pois vou ficar suado e feder
 Todo cara mala e tem muita gente
 Um dia foi uma criança chata
 Tem gente que gosta de falar um monte e monopoliza a conversa
 Eu tenho tendência para engordar, não posso comer tudo o que eu tenho vontade
 Queria poder andar na calçada com minha bengala e não cair num buraco
 Queria ter tempo pra fazer tudo o que se gosta, estar junto de quem nos faz bem
 Queria poder andar na calçada com minha bengala e não cair num buraco
 Queixas, queixas, queixas, queixas



Arte e
interpretação



O peso do conto: a narratividade como ferramenta de mediação¹

Pablo Helguera

O Palácio Nacional da Cidade do México destaca-se por expor um grupo de murais pintados por Diego Rivera, que narram a história do México. Quando eu era estudante e entrava no Palácio para observar os murais, os visitantes costumavam encontrar, na entrada, um grupo de guias ‘informais’, que insistentemente ofereciam seus serviços (em anos posteriores essa prática, infelizmente, foi formalizada e agora é possível contar com guias “oficiais”). As explicações oferecidas por esses guias concorriam entre si em colorido e em detalhes de duvidosa veracidade, uns mais elaborados do que os outros e entravam em confabulações que até o turista mais ingênuo veria com incredulidade. Eles chegavam a identificar personagens, ideias e eventos que pouco ou nada tinham a ver com as imagens pintadas por Rivera ou com a história documentada do México. Embora as narrativas dos guias pudessem chegar até a mais pura fantasia, eles defendiam ferozmente sua especialidade quando da intervenção de qualquer guia “principliante.” Lembro de ter trazido, em certa ocasião, alguns amigos turistas para ver os murais no Palácio. Quando um dos guias locais aproximou-se para oferecer seus serviços recusei cortesmente, explicando que eu conduziria a visita dos meus convidados. Ofendido e cético, o guia acompanhou de perto o nosso grupo escutando atentamente minha exposição e, aproveitando

o final de cada frase, interrompia para questionar minhas descrições. A visita foi se convertendo em um pequeno dueto com minha voz falando das várias seções do mural e o contraponto das múltiplas reclamações do guia local.

Os murais de Rivera, por suas características expressamente ilustrativas, prestavam-se facilmente a serem lidos tendenciosamente como uma revista em quadrinhos pelos guias locais que, além disso, elaboravam encima deles toda uma variedade adicional de teorias e narrativas, certamente cada vez mais complexas conforme iam repetindo-as. Fabricavam suas histórias aproveitando-se de uma combinação de dados dispersos que tinham à mão sobre os murais, junto com uma interpretação altamente pessoal dos fatos, e apresentavam sua narrativa com voz autoritária e definitiva.

Uma vez que os espaços culturais como os museus costumam ser também espaços turísticos, o papel do mediador se confunde frequentemente com o de guia turístico – um ofício essencialmente de prestação de serviço que trata o espectador como cliente e não como interlocutor; fornecendo dados e, por momentos, divertindo e animando.

O problema, obviamente, é que esse tipo de comunicação tem pouco ou nada a ver com a pedagogia. Desde o século XVIII, a pedagogia vem reconhecendo a importância da experiência pessoal como motor principal para a aprendizagem, assim como a necessidade de ativar o

1 Este texto foi escrito para o caderno de mediadores da 8ª Bienal do Mercosul

estudante para que ele chegue a assimilar o conhecimento. Entretanto, continua predominando a tendência, tanto em museus quanto em sítios arqueológicos e turísticos, em todo o mundo, de proporcionar ao público uma narrativa, uma história ilustrada. O que nos leva a gravitar em direção a essa narratividade, e que efeitos – positivos ou negativos – isso têm em um processo educativo? Como é possível empregar recursos narrativos para mostrar a complexidade da obra em lugar de simplificá-la?

Neste breve texto procurarei descrever esse mesmo fenômeno narrativo em suas várias manifestações, algumas mais sofisticadas que outras, descrever como se manifesta na arte contemporânea, argumentar por que é necessário resistir a isso, e propor algumas formas para utilizar a narração como aliada e não como inimiga da interpretação. Com narratividade vou referir-me, neste artigo, a toda classe de ilação de dados que constituam, de uma forma ou de outra, uma pequena ilustração de eventos ou de fatos.

Costuma-se afirmar que somos seres narrativos, que nossa relação com o mundo se constrói através da lógica sequencial que podemos atribuir aos eventos descontinuados e complexos da realidade. Ao não poder encontrar traços de uma narrativa, nossa reação é de estranhamento, e inclusive de rejeição.

Esse impulso de atribuir narratividade às coisas, que se remonta aos mitos de origem da literatura antiga, é aplicável, da mesma forma, à arte contemporânea. Quando encontra uma obra de arte conceitual, ou uma pintura abstrata, o visitante adulto neófito costuma experimentar uma certa ansiedade: lhe é apresentado um objeto cujos referentes não são familiares para ele e por isso não consegue elaborar uma opinião, ou um sentimento a respeito. Ao carecer de um vocabulário para descrever ou justificar o objeto que encontra, o espectador costuma experimentar uma série de reações. As mais comuns são a vergonha, por sentir que ele deveria “saber” o que “significa” a obra, e o fato de não sabê-lo revela a sua “ignorância”, e a indignação, por sentir que o autor da obra está provavelmente brincando de confundir ou de zombar dele.

Essa ansiedade costuma ser contagiosa, e o guia ou mediador acaba frequentemente sucumbindo a esse desconforto, seja de um indivíduo ou de um grupo. A tentação imediata é a de encontrar um eixo narrativo que opere como dispositivo para restaurar a aura de “familiaridade” da situação e que ajude a racionalizar o “enigma” visual. O desafio a ser enfrentado com o recurso da narrativa para esclarecer o conhecimento de uma obra é conseguir empregá-la adequadamente. Com a narrativa é possível cair facilmente no reducionismo, ora gerando a impressão de que uma obra pode ser “explicada” com uma história ou a ideia da obra não ser mais do que o produto de uma série de anedotas que justificam sua existência e seu valor artístico.

Para isso, é importante primeiro entender os tipos de narrativa que podem emergir em uma visita guiada. De forma muito geral podem ser classificados em: 1. Dados biográficos do artista; 2. Dados sobre o momento artístico ou político em que a obra foi realizada; 3. Dados “curriculares” da obra (onde foi exposta anteriormente, a história da sua restauração, quando foi colecionada, etc.); 4. Dados relacionados à sua manufatura (materiais, o processo de sua criação, etc.); 5. Comentários, teorias, ou citações sobre essa obra, sejam do próprio artista, sejam de estudiosos da obra ou de outros.

A incorporação desses modelos de informação numa visita guiada, ainda que possam ser relevantes em certos momentos, mal utilizados resultam em oferecer uma explicação determinista do conteúdo de uma obra. Um exemplo é a maneira em que alguns interpretaram a trajetória da obra do pintor fotorrealista Chuck Close. Em 1988, Close sofreu um acidente na espinha dorsal que lhe provocou uma paralisia quase total. Numa visita guiada de sua obra, o erro consiste em recorrer à menção desse fato como se fosse explicativo do tipo de pintura que Close produziu nos anos posteriores da sua carreira (o argumento aparente disso é que a obra inicial de Close é de um fotorrealismo muito mais rigoroso do que no trabalho que faz atualmente). Em realidade, e contra a percepção geral, a evolução da forma de pintar de Close guarda muito

pouca relação com o evento físico que ocasionou sua paralisia, e inserir esse dado em uma visita guiada sugere uma causa-efeito que de fato impede ver a progressão natural de Close de uma forma de pintar a outra.

Isso não significa que a inserção da anedota numa visita guiada não seja útil ou necessária em alguns casos. Em determinadas obras, as circunstâncias anedóticas da realização das mesmas são inextricáveis da própria obra (por exemplo, várias das performances de Marina Abramovic, que diretamente fazem referência a momentos pessoais).

Outros tipos de informações, não apenas biográficas, costumam ser mencionadas por serem coloridas, atrativas, ou simplesmente divertidas, mas sem guardar relevância com a obra que está sendo interpretada.

Por isso, antes de inserir uma linha narrativa num exercício de mediação, o mediador deve pensar nas seguintes perguntas:

1. De que maneira esta informação ajuda a complementar ou contextualizar a experiência da obra que está sendo observada?

Como guia, é importante o mediador planejar com antecedência os pontos essenciais que se procura abranger na apresentação da obra e a forma em que esses pontos podem ser esclarecedores recorrendo a uma breve narração. Por exemplo, se falamos da obra do coletivo esloveno Irwin, cujo trabalho consiste em criar uma embaixada de um país imaginário que emite passaportes para quem os solicita, é relevante mencionar que na Nigéria vários indivíduos obtiveram o passaporte para utilizá-lo com fins migratórios e, em ocasiões, para cruzar fronteiras entre diversos países. O dado é ilustrativo do impacto real que essa obra provocou.

2. Em que momento é mais conveniente inserir esse dado ou anedota na apresentação?

O mediador deverá estar atento ao processo de análise da obra pela qual está transitando o grupo. É importante lembrar que os visitantes requerem de tempo para observar e fazer comentários sobre o que estão observando. Precipitar

uma grande quantidade de informação sobre a obra imediatamente depois de começar o encontro com a mesma pode resultar contraproducente. Por esse motivo é pertinente inserir dinâmicas dialógicas, convidando a refletir sobre certos aspectos da obra e, gradualmente, na medida em que essa reflexão vai sendo desenvolvida, inserir dados pertinentes que ajudem a avançar na mesma.

3. Até que ponto está sendo proporcionada demasiada informação?

Tal vez a dificuldade mais comum entre os mediadores com conhecimento da história da arte está, não em conhecer a informação pertinente sobre uma obra, e sim em poder limitar essa informação àqueles pontos ou componentes que são os mais vitais. O mediador inexperto objetiva narrar tudo quanto sabe, enquanto o mediador experiente objetiva apresentar apenas os aspectos mais relevantes para esse momento em particular. É importante lembrar que o público encontra-se em pé, em um espaço aberto, possivelmente com outras distrações, e a possibilidade de concentração total é limitada, pelo qual é conveniente não adentrar-se em detalhes demais ou em temas que tenham interesse demasiado especializado.

4. De que forma um dado é representativo ou relevante para compreender os temas mais amplos em relação à obra que está sendo interpretada?

Como mencionamos na seção referente à biografia, cada artista e cada obra costumam vir acompanhados de dados (históricos, biográficos, contextuais) que são irresistíveis de comunicar dado seu atrativo de curiosidade ou por outros motivos. Entretanto, há que assegurar-se de que esses dados ou informações efetivamente conduzirão a uma melhor compreensão da obra, e não vão existir, simplesmente, como dados curiosos que acabem substituindo as possíveis leituras da obra.

5. De que forma esse dado contribue para mostrar a complexidade da obra?

Como foi mencionado no ponto anterior, uma anedota tende ao reducionismo interpretativo. Por exemplo, ao citar a famosa frase de Duchamp, "o espectador é quem

completa a obra”, poderia tomar-se literalmente como uma fórmula que explica o processo artístico completo de Duchamp; em realidade, dita frase precisa ser compreendida dentro de um contexto mais amplo no qual o artista mostra a consciência que tem do papel do espectador, mas não torna as mãos do espectador responsáveis pela fabricação da obra física. Ao citar fontes variadas sobre uma obra, é importante que o mediador: 1) especifique adequadamente o contexto dentro do qual a frase ou citação existe, e 2) possa oferecer aos visitantes várias perspectivas da mesma obra, por exemplo citando críticos, artistas ou indivíduos com pontos de vista discrepantes em torno a uma obra.

É importante enfatizar, nesses cinco exemplos (embora possivelmente fique subentendido) que essas inserções narrativas têm que operar dentro de um campo dialógico. Nele, o mediador constantemente deve tentar integrar os visitantes numa troca e numa reflexão sobre a obra, e com base em seus comentários e reflexões, ir oferecendo dados e outros tipos de informações para assim construir colaborativamente a interpretação da mesma.

* * *

A narratividade é um componente inevitável de qualquer visita guiada, portanto, saber dirigi-la de forma produtiva e generativa é fundamental. Como mencionei no início do artigo, nosso impulso humano é o de transformar toda ambiguidade em narrativa lógica, uma força de gravidade que nos puxa constantemente. O ofício do mediador é resistir a essa força que provém do público e que costuma ser expressa através de frases como “explique a história dessa obra”, ou “o que isso significa?” ou “qual foi a intenção do artista?”. O mediador deve trabalhar com essas perguntas para poder proporcionar dados pertinentes acompanhados de novas perguntas e comentários que ajudem o espectador a compreender que não existe uma simples explicação de uma obra, e sim uma diversidade de componentes – formais, históricos, contemporâneos– que, no seu conjunto, lhe outorgam seu significado. Nosso trabalho como mediadores não tem por que ir de encontro

com o espírito animado do guia de turistas dos murais de Rivera; mas, em compensação, precisa estabelecer regras estritas para prevenir o derrame anedótico e a dramatização. Poder dosar essas forças através de comparações, de diálogos e de distância crítica é o que pode levar à verdadeira reflexão e penetração com uma obra.

A Arte de ensinar no Museu¹

Rika Burnham e Elliott Kai-Kee

Uma turma está examinando uma pequena pintura de Rembrandt nas galerias do J. Paul Getty Museum, em Los Angeles. A educadora do museu convida o grupo de visitantes a olhar cada vez mais atentamente, guiando a turma tanto para compreensão da pintura em si quanto a respeito das nossas razões para estudá-la. A turma demonstra vários sentimentos, exceto passividade – na verdade, todos estão bastante animados. A pintura é *The Abduction of Europa* (1632), uma imagem que retrata em detalhes delicados uma história da mitologia grega: o sequestro da princesa fenícia Europa por Zeus disfarçado de touro branco.

Os visitantes compartilham suas observações, especulações, ideias. Ao final, a educadora do museu pede aos participantes que reflitam sobre o significado profundo da pintura, que digam a respeito do que afinal, trata a obra, após a longa discussão que tiveram. A experiência do grupo claramente ultrapassou o mero contar de uma única história. Um participante sugere que a obra de Rembrandt trata do destemor ao viajar para o desconhecido. Outro diz que se trata de uma narrativa sobre a alma que deixa este mundo em direção ao Reino dos Céus. Pouco antes do final da aula, as pessoas voltam a se aproximar da pintura e continuam suas discussões.

No mesmo museu, outro educador também conduz um grupo de estudantes através das galerias. Ele começa com uma estátua romana de Vênus, seguida de um busto francês em terracota de Madame Récamier, obra de

Joseph Chinard. Para cada escultura ele pede aos alunos que se concentrem em apenas um detalhe: as mãos.

Os alunos são incentivados a observar e tomar notas dos gestos das figuras esculpidas, exatamente como fariam se estivessem examinando uma pessoa.

O tempo parece alongar-se à medida que a percepção se aguça. O educador escuta pacientemente enquanto os alunos começam a “ler” as esculturas como um todo, através da expressividade das mãos. O grupo continua até um misterioso retrato de Millet, a partir do qual os alunos discutem a natureza do amor e, em seguida, até a pintura de uma princesa russa, obra de Winterhalter, na qual o artifício de todos os detalhes torna-se repentinamente teatral, deslumbrante e encantador. No final, ninguém quer ir embora.

Como educadores de museu, ensinamos com muitos tipos de programas e o fazemos de várias maneiras. Todo educador de museu tem dons únicos que agrega à arte de ensinar através de obras de arte. As duas categorias acima descritas podem parecer, à primeira vista, bastante diferentes. A primeira educadora do museu permanece com uma única obra de arte ao longo de todo o período, constrói sua aula em torno das observações e ideias dos alunos e confia que, por meio de suas experiências haverá uma maior compreensão. O segundo educador inspira seus estudantes com confiança ao orientar suas observações de uma única característica comum a várias obras, para em seguida permitir que a ideia principal venha surgir. As duas turmas, no entanto, também se parecem em certos aspectos essenciais. Em ambos os casos, os alunos e o instrutor estão animados, concentrados, focados e ativos. Suas investigações estão fortemente centradas

1 Texto extraído de BURNHAM, Rika; KAI-KEE, Elliott. *The Art of Teaching in the Museum*. IN: *Journal of Aesthetic Education*, vol. 39, nº1, Spring 2005.

nas obras que examinam, e o grupo, conjuntamente, chega a uma percepção das obras de arte como um todo. No final, quando os participantes se reúnem em torno das obras de arte, ainda querendo continuar a experiência da descoberta, os instrutores sabem que seus alunos compreenderam que o compromisso com uma obra de arte é o início e não o fim.

As oportunidades que os educadores de museu têm para ensinar e aprender são garantidas por nós, por meio de coleções de objetos aos cuidados das instituições em que trabalhamos, e pelos alunos e visitantes que convidamos a apreciar esses objetos. Essas obras de arte nos impõem a grande obrigação de dar-lhes vida ao mostrá-las àqueles que guiamos através das galerias. No fim das contas, é a nossa dedicada atenção que mantém as obras de arte vivas geração após geração.

Este ensaio é o resultado de nosso trabalho como educadores do museu. Tudo começou com uma discussão informal sobre o que constitui um bom ensino e o que podemos fazer para nos orientarmos e aos nossos colegas docentes sobre um ensino consistente e íntegro em nossos museus. Sabemos que é possível possibilitar aos visitantes uma maior compreensão das obras de arte, e que essas experiências podem ser transformadoras. Nossa prática de ensino se baseia na realidade do dia a dia do nosso trabalho e no sentido de possibilidades ilimitadas e nos ideais que compartilhamos.

Temos, ao longo de muitos anos, ensinado alunos de todas as idades em nossos museus – e temos ensinado a outras pessoas a respeito de como ensinar em museus. Partilhamos da convicção de que o ensino é mais eficaz quando guiado por princípios e metas. Esperamos definir aqui a fonte de um bom ensino, bem como descrever uma abordagem para o ensino suficientemente ampla para abranger todos os tipos de práticas de educação no museu, capaz de ser útil a uma série de programas de educação e de tipos de público. Também queremos incentivar a reflexão em outros praticantes sobre nossa própria forma de arte: por acreditarmos que o ensino no museu é realmente uma arte, uma experiência criativa.

O ensino em que acreditamos se esforça para tornar possível um determinado tipo de experiência com objetos de arte. O ensino de qualidade no museu compreende muitas habilidades que permitem aos instrutores envolver os visitantes, inspirando-os a olhar de perto e a compreender as obras de arte que estão vendo. É vital que conheçamos o nosso público e os acervos sobre os quais ensinamos. Devemos sempre ser capazes de fornecer informações precisas e pertinentes sobre a história da arte e outros contextos. Temos de ser bem versados em técnicas de aprendizado interativo. Todavia, temos de considerar tal conhecimento e tais técnicas não como fins em si mesmos, mas como ferramentas a serem utilizadas para o propósito maior de permitir a cada visitante ter uma experiência profunda e inconfundível com obras de arte específicas. Nenhum de nós é capaz de conseguir cumprir o objetivo de facilitar essa experiência transformadora para todos os visitantes em todas as aulas. No entanto, a ideia de manter essas experiências sempre em mente como nosso objetivo, dará à nossa prática consistência e direcionamento. Isso pode se tornar o centro de tudo o que fazemos.

Em *Art as Experience*², John Dewey discute como as experiências com a arte podem ser distintas da experiência comum pelo senso de inteireza e unidade, e caracterizadas por sua aproximação dos sentimentos de prazer e satisfação. Tais experiências são exemplos do que Dewey chama de “uma experiência”, diferentemente do fluxo de experiências comuns. Com efeito, segundo Dewey, é a nossa experiência com a arte que mais bem exemplifica o que significa ter “uma experiência”. Essas experiências deweyanas têm uma integração interna – um foco – que as une. Elas incluem “um movimento de antecipação e clímax, que finalmente chega à conclusão”.

A teoria de Dewey descreve bem o tipo de experiências que queremos tornar possíveis aos visitantes de nossos museus. Desejamos que eles sintam que o tempo que

2 Traduzido para o português por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme sob o título de *A arte como experiência* (In: *Os Pensadores*, Abril Cultural, 1980).

passaram conosco em nossas galerias tenha proporcionado experiências especiais, diferentes e distintas de qualquer outra coisa que tenham vivenciado. Desejamos que compreendam uma obra de arte, ou várias, de maneira satisfatória e profunda. Nas aulas acima descritas, os visitantes sentiram-se empenhados e focados por “uma experiência” de uma obra de arte que os transportou para fora de suas vidas normais.

Dewey também observa que as experiências de obras de arte se desdobram ao longo do tempo. O elemento de tempo, importante em todos os contatos estéticos, é claramente realçado no contexto do museu. Observar é mais do que apenas olhar, e olhar é mais do que ver de relance. “Uma experiência” de observação intensa e concentrada não “acaba” simplesmente, mas se desenvolve na direção de uma conclusão satisfatória. O que Dewey chama de “clímax” nos deixa em um estado de apreço intenso.

Desejamos, igualmente, que os visitantes que convidamos às nossas galerias façam descobertas, pensem por si mesmos e de forma criativa e se esforcem para dar sentido, por meio do estudo visual prolongado, às obras de arte sobre as quais sua atenção recai. Esperamos que saiam dos museus com a alegria de uma investigação que resultou em observações, pensamentos e sensações reunidos (mesmo que temporariamente), com o sentimento de terem atingido um grau de conhecimento e compreensão, e a impressão de algo realizado.

Os educadores de museu criam programas que convidam as pessoas a se reunirem em torno de obras de arte para apreciá-las com atenção e cuidado. Envolver a atenção do visitante é a nossa primeira tarefa. Mesmo que as obras de arte estejam montadas em pedestais, ou penduradas em molduras elaboradas, ou mesmo acompanhadas de textos explicativos – recursos planejados para direcionar a atenção para as obras –, a maioria dos visitantes casuais passa pouco mais do que alguns segundos com cada uma. Os ambientes dos museus são quase sempre belos, mas, muitas vezes, também são barulhentos e perturbadores. As razões pelas quais as pessoas vão a museus são variadas. Por que elas deveriam parar e observar os objetos?

Como educadores do museu, somos obrigados a criar uma estrutura de compromisso, uma maneira de convidar as pessoas a apreciar e entender as grandes obras. Implicitamente, prometemos aos visitantes que o nosso conhecimento os orientará na sua procura, e que, ao mesmo tempo, vamos respeitar o conhecimento e experiência de vida que eles trazem consigo. Nós mesmos também estamos sempre procurando aprender mais.

Temos de demonstrar nosso próprio comprometimento com a empreitada conjunta do olhar – a nossa crença de que olhar com os outros e falar sobre a arte também é uma experiência valiosa e significativa para nós. Nossos modos devem assegurar aos visitantes de que somos versados nas obras de nossas coleções e que temos a capacidade de reunir o público e as obras de arte de maneira significativa. Lado a lado, o instrutor e os alunos irão investigar as obras de arte. Cada um deve confiar no princípio de que sua compreensão irá aumentar como resultado da experiência.

Pedimos aos visitantes para se reunirem em torno de um objeto, criando uma espécie de espaço fechado no qual a experiência começa. Pedimos a eles que dediquem uma hora ao estudo de um número limitado de objetos, ou talvez de apenas um. A separação física do fluxo maior do museu permite ao grupo concentrar-se. Há um lugar para o silêncio, assim como para a palavra. Eles são convidados a olhar por um minuto. Fundamental para a experiência são os momentos de contemplação, de meditação silenciosa sobre as obras de arte. Pedimos aos visitantes que esqueçam seus assuntos cotidianos e se deixem absorver pelo mundo do objeto. Nosso foco pode ser estreito ou amplo. Nesse primeiro momento, os visitantes podem, mas não são, solicitados a fazer isso, relacionar suas reações intelectuais ou emocionais a qualquer coisa fora da obra de arte. Pedimos apenas que concedam algum tempo para olhar, considerar e estudar a obra de arte diante deles. Começamos em silêncio, como uma forma indireta de tomar nota do trabalho na sua totalidade. Cada participante tem aí a chance de formar suas primeiras impressões e ideias.

É a partir das experiências individuais que acontecerá o fluxo da experiência coletiva.

Pede-se à turma que está estudando Rembrandt a começar simplesmente olhando para o quadro, em silêncio. Um observador caminhando pela galeria veria vinte pessoas olhando tão atentamente que poderia pensar que estivessem assistindo a uma partida. Seus olhos se voltam da galeria para toda a parede, para a informação ao lado do porta-retrato e em seguida para a própria pintura. De repente, o quadro vividamente entra em foco, como se fosse o único objeto no ambiente. Após esse momento de silêncio, a instrutora solicita ideias e observações.

A segunda aula começa com um foco específico, um detalhe: as mãos da estátua romana de Vênus. Será que aquele detalhe sugere modéstia ou talvez simplesmente a surpresa de se deparar com algo inesperado? A instrutora incentiva todos a analisar a figura esculpida como se fosse uma pessoa do outro lado da sala. Nesse momento, ela sugere que, em virtude de vivermos no mundo, em virtude das observações e interações junto às pessoas que conhecemos, temos dentro de nós o conhecimento essencial para interpretar essa escultura e, em seguida, a próxima obra de arte que encontrarmos e assim por diante.

Em ambos os casos, o que pode parecer uma conversa é na verdade uma série de observações, uma investigação heterogênea. Começa com um convite aberto a pensamentos e observações. Os participantes expressam o que estão vendo e como eles estão interpretando o que veem. Essa discussão facilitada é diferente de uma palestra, que constrói a experiência para o público. Difere muito dos métodos de investigação pura, nos quais o modo básico de dissertação do professor são perguntas. Na investigação que encorajamos, o professor às vezes dá respostas. A conversa é um dar e receber; todos, professor e alunos, contribuem. O instrutor do museu reitera e reafirma as observações dos visitantes, com base na vontade de todos em conversar sobre os efeitos que as obras de arte têm e o que há de interessante nelas. Todos são convidados a compartilhar suas ideias; alguns

veem coisas que outros não veem. Quase todo mundo tem uma opinião. Muitas vezes são melhores que uma. Todos devem se sentir bem-vindos a esta conversa, mas a meta do instrutor não é necessariamente que todos contribuam ativamente. O instrutor pode fazer perguntas, solicitar comentários, fazer uma declaração ou dar informações. Os participantes podem fazer perguntas ou meditar silenciosamente. Um vocabulário compartilhado é desenvolvido entre os membros do grupo. As pessoas começam a reagir às ideias umas das outras e a comentá-las. A conversa expande a experiência que cada um tem dos objetos, movida por um senso de descoberta.

O instrutor do museu cuidadosamente estimula a experiência do grupo ao encorajar e resumir as novas descobertas e observações. É importante notar que as observações surgem no que parece ser uma ordem aleatória. Não há roteiros a seguir, nenhum conjunto de perguntas pré-formulado. Não há dois indivíduos que vejam da mesma maneira, e nenhum grupo de pessoas observa obras de arte da mesma maneira. O instrutor manifesta o seu apreço por alguma percepção, ou motiva o participante a desenvolver seu raciocínio.

Às vezes uma observação leva a outra, ou abre uma nova área de pesquisa. Às vezes o instrutor pede aos participantes que aguardem para expressar considerações ou fazer perguntas, com intuito de concluir uma sugestão, observação ou ideia. Os vários pensamentos são como bolas no ar, manipuladas, pelo instrutor, que se move rápida e decisivamente para mantê-las ativas o máximo de tempo possível. O objetivo é seguir as observações, colocar frases descritivas em jogo, criar correntes de pensamento e responder a perguntas e comentários o tempo todo, desenvolvendo algumas ideias e guardando outras para serem revistas mais tarde. O instrutor do museu acompanha as complexas e diversas partes de uma conversa em desenvolvimento. Às vezes, as observações são ouvidas e acrescidas com ideias semelhantes de outras pessoas ou do instrutor, a fim de construir um argumento mais amplo sobre a obra de arte, ou sobre a própria arte. Uma conversa verdadeira emerge como

resultado da sensibilidade e percepção do instrutor do museu. Isso requer prática, habilidade e trabalho preparatório que permitam ao professor entender as ideias que surgem e fazer a discussão avançar. Em toda obra de arte, o significado muda; em cada turma, o diálogo é diferente. A ordem, bem como a forma, surge: é assim que se constrói o sentido.

O que deve fazer o instrutor para se preparar? Parte da preparação do instrutor sempre é passar algum tempo com a obra de arte, examinando-a de perto, por longos períodos. A instrutora que ensina sobre a pintura de Rembrandt passa muitas horas na galeria, olhando para a pintura de todos os ângulos, de perto, de longe. Ela a vê, primeiramente, como sempre viu esta pintura: uma pequena obra exposta durante muitos anos nas galerias do Metropolitan Museum of Art. No Getty, a obra parece diferente, recentemente limpa e cintilante.

A instrutora então se convida, a vê-la como se fosse a primeira vez, do mesmo modo que alguém da turma poderia fazer. Ela se surpreende com aquele efeito, imaginando que fator reúne aqueles personagens envolvidos. A expressividade dos rostos e os gestos das mãos, tudo sugere uma história. Ela também percebe a forma que Rembrandt dá às cores primárias, o fantasmagórico fundo cinza, o modo como a ação é retirada da escuridão e exposta à luz. Ela faz um esboço, para pensar a estrutura da composição. A imagem da pintura implanta-se em sua mente: a descrição e os elementos da obra que contam a história.

Os participantes compreendem desde o início que Rembrandt está contando uma história. Percebem que o artista os orienta a ver através da elaboração de pequenos detalhes: as luzes brilhantes e os escuros sombrios, a gentil distribuição das cores primárias pelo misterioso cenário. A instrutora não revela aos alunos o título da pintura ou a história do rapto de Europa. Em vez disso, ela os encoraja a compreender o sentido da história por meio da inserção no mundo visual de Rembrandt, confiando no que eles podem ver e compreender através da própria observação. Ela assegura que irá revelar a eles, no final, as

especificidades da narrativa e as informações relevantes da história da arte, mas pergunta: eles não podem confiar em Rembrandt, e nos seus próprios olhos, um pouco?

Os trabalhos preparatórios da instrutora continuam com a investigação. Ela lê os arquivos da curadoria do museu, consulta artigos e define os termos. A instrutora conversa com os colegas. O profundo conhecimento das obras de arte é uma parte importante do ensino na galeria. A informação junto à observação é a fonte das ideias. A educadora do museu homenageia os objetos e o público, reunindo-os em uma experiência guiada pela sabedoria.

Como a instrutora usa o conhecimento adquirido através da pesquisa da história da arte? Ela o utiliza para sugerir possibilidades, não para estabelecer interpretações conclusivas que irá impor aos seus alunos. Ela sugere as relações entre um trabalho e as circunstâncias de sua criação e recepção, fornecendo assim aos visitantes informações que indicam como e por que uma obra surgiu, como foi feita e como foi recebida em seu contexto artístico e social original, além de mostrar o que a obra de arte significou para o seu público ao longo do tempo.

A turma que observa a estátua de Vênus demora pouco tempo para propor várias explicações sobre a forma como ela usa as mãos para cobrir e ao mesmo tempo revelar o próprio corpo. Em resposta a uma sugestão de que aquele gesto pode significar modéstia, o instrutor pergunta: Por que Vênus, a deusa do amor e da beleza, deveria ser modesta? A questão claramente intriga os alunos, e a discussão de explicações possíveis torna-se animada e mais complexo. A esta altura, o instrutor informa ao alunos que a estátua é uma versão de uma estátua grega original feita por Praxíteles, no século IV aC, famosa em sua época como a primeira escultura em larga escala de Afrodite sem roupa. Seria possível que Praxíteles estivesse fazendo uma declaração surpreendente sobre a modéstia feminina? Ele poderia estar afirmando que essa conhecida emoção humana é tão poderosa que se estende até a deusas – e até mesmo à própria deusa do amor? O instrutor sugere outra possibilidade: Praxíteles talvez esteja se referindo à crença grega de que era perigoso para os mortais ver

os seus deuses nus. Então, retoma ele, a estátua poderia estar apenas ilustrando o mito de que em uma viagem de Chipre para a Grécia, Afrodite parou na ilha de Cnido – onde a estátua original foi erguida – para lavar a espuma de seu corpo. O que faz o grupo com essa informação? O grupo é atraído pela emoção da nova descoberta, e a discussão que se segue é animada.

Os alunos vão decidir por si mesmos qual significado adotar. O instrutor termina a consideração com sua própria pergunta: poderia o escultor ter em mente todas essas histórias e ideias ao decidir colocar as mãos da deusa estrategicamente cobrindo um corpo bonito e perigoso de se contemplar?

O instrutor utiliza informações da história da arte para aprofundar e enriquecer a experiência dos visitantes sobre a obra. Ele não fornece todas as informações à sua disposição desde o início, porque não quer que o grupo veja, a princípio, a escultura como um artefato da história: quer que os visitantes olhem para a presença física aqui e agora diante deles. Ele quer que suas informações da história da arte aumentem as possibilidades de interpretação, e, de fato, isso faz com que a discussão se amplie. O instrutor convida seus alunos a olhar cuidadosamente para si mesmos e, em seguida, enquanto apontam detalhes, fazem perguntas ou tropeçam sobre as raízes da ambigüidade, o instrutor incrementa ainda mais a experiência deles com as suas próprias observações, ou com as informações que fazem com que os alunos vejam mais e de forma diferente. O objetivo é estender a conversa, aprofundar o entendimento sobre a obra, em parte por fazer com que os alunos sintam que estão se aproximando dela ao compreender seu contexto histórico. Mas a informação histórica não serve para decidir entre interpretações rivais – para terminar a conversa –, como se o professor fosse defender uma única circunstância, ou, em resposta a uma pergunta sobre significado, confiar na autoridade de seu conhecimento para dizer: “Isto é o que Praxíteles quis dizer”. Em vez disso, o uso habilidoso da informação alerta os alunos sobre as ambigüidades, e, em última análise, é essa consciência, e aceitação das complexidades de seu atendimento que enriquece a experiência.

A história da arte, por vezes, aumenta a nossa capacidade de compreender as obras de arte, e de interpretá-las, como descrito acima. Mas às vezes uma obra parece comunicar-se diretamente conosco. O que Rembrandt faz para mostrar-nos tão vivamente a experiência de ser raptado? O que Rembrandt sabe sobre nós ao dar forma à história do rapto de Europa? Nosso conhecimento pode formular uma hipótese sobre o significado do trabalho em si, mas um senso de urgência inerente à pintura também pode sugerir uma ideia poética sobre a busca de Rembrandt aos limites da experiência da alma e de suas paixões.

Então alguém faz uma pergunta crucial: Por que, afinal, essa mulher está montada em um touro? A instrutora diz que uma pergunta como esta é uma benção que pode aumentar nossa compreensão, nosso entendimento, e, naquele momento, decide contar a história do poeta romano Ovídio sobre como Zeus se apaixonou pela bela Europa, como a seduziu ao transformar-se em um belo touro que corria velozmente pela costa, assim atraindo-a para subir em suas costas para que ele a pudesse raptar e violentar. O grupo redireciona o debate e começa a perceber mais detalhes que explicam a história e revelam como sua narrativa torna a pintura ainda mais complexa. A turma examina o rosto de Europa e acha estranho ela não aparentar medo algum, olhando para trás, na direção da praia, e dando a entender que sabia o significado do que estava ocorrendo. Um estudante observa que aquele momento é primoroso. A turma percebe que a pintura incorpora um complexo de ideias que vai muito além do simples ato de contar histórias. É importante conhecer a história, mas conhecê-la não esgota o significado da pintura, nem a história é absolutamente aquilo do qual a pintura trata.

No ensino no museu, a importância da pesquisa da instrutora é que ela colhe interpretações possíveis.

A instrutora começa a formular ideias sobre a obra – o que é importante, o que é incomum ao seu respeito. A partir de sua própria investigação e experiência, ela desenvolve um juízo sobre o possível significado, ou significados, da obra. Dessas possibilidades, ela traça uma espécie de

plano, uma estrutura de ideias que irá servir de suporte a uma exploração da obra de arte. A estrutura pode ser mais ou menos elaborada, dependendo de quais obras de arte a turma irá examinar e a quantidade delas. A estrutura pode incluir uma direção inicial de pesquisa e uma seqüência de perguntas ou ideias que possam fazer com que a conversa siga determinadas direções. As ideias da educadora são apresentadas de forma aberta a mudanças. A instrutora deve ser encorajada a considerar tal plano como algo experimental, aberto e flexível.

A percepção coletiva que a instrutora tem sobre as possíveis interpretações da obra é um componente essencial do ensino em galerias, pois inevitavelmente irá, ainda que sutilmente, afetar o direcionamento da investigação dos visitantes. À medida que a investigação dos alunos aprofunda e amplia sua abrangência, o grupo testa continuamente as hipóteses que surgem em relação a novas observações. Esta é a parte mais delicada do empreendimento. Os instrutores de museu devem sempre ter um senso de direção, uma percepção do resultado possível do encontro de um grupo qualquer com determinada obra de arte; contudo, devem, igualmente, cultivar sua disponibilidade em ouvir e ceder ao que se revela nas conversas. As perguntas e observações do instrutor devem ser abertas, sem limitações. Com perguntas verdadeiramente abertas, incentivamos e favorecemos a participação em debates reveladores, e os comentários inesperados aumentam a tomada de consciência do grupo quanto ao que é possível. Perguntas capitais, entretanto – perguntas com respostas pré-determinadas – não levam, ao final, a lugar algum. Como educadores, devemos pensar em nós mesmos como sendo parte do grupo, aprendendo junto com todos os outros. Usamos nossas próprias hipóteses sobre o significado de uma obra para ajudar a orientar a experiência do grupo. A observação atenta e a concentração profunda permitem a todo espectador construir seu próprio significado, dentro dos limites traçado pela própria arte.

De seu próprio estudo da imagem, a professora passou a acreditar que o tema de *The Abudction of Europa* é a vida

humana envolvida nos desígnios maiores dos deuses, o entrelaçamento dos destinos divino e mortal.

Mas quando alguém pergunta “por que esta mulher está montada em um touro?”, a discussão muda de forma inesperada. Os alunos se concentram novamente na pintura e agora vêem Europa como uma heroína, enfrentando seu destino incerto com coragem e bravura. Se estivéssemos no lugar dela, dizem, estaríamos com medo. Mas ela não está. E assim a conversa muda de Zeus e suas ações para o significado universal daquela estranha viagem: Europa está em uma viagem misteriosa da vida para a morte? Rembrandt está investigando uma viagem para lugares desconhecidos, para o reino do divino? Europa representa todas as pessoas na mesma situação? A própria hipótese do instrutor desaparece e rende-se às sugestões e interpretações do grupo.

Olhar para uma obra de arte envolve uma série de ações: considerá-la como um todo, atentar aos detalhes, pensar e refletir sobre eles, parar para olhar de novo e assim por diante. Interpretação e compreensão se alternam com momentos de emoção. No final, tudo se une, com a experiência da obra de arte unificada em um todo expandido. Dewey escreve sobre como as emoções mantêm os elementos da experiência reunidos: “A emoção é a força motriz e vinculante”³. É, acima de tudo, através da emoção que envolvemos o nosso público. Aproveitamos o ímpeto da emoção ao encontrar-se com as obras de arte – interesse, gosto, aversão, perplexidade, curiosidade, paixão – e nos esforçamos para segurar a energia que a emoção suscita enquanto continuamos a explorar as obras de arte. As obras de arte que olhamos podem ser poderosas, encantadoras, assustadoras, tristes, belas. Os personagens e lugares dentro das cenas representadas ganham vida, e o espectador pode viver um pouco neles, comovido e arrebatado.

Enquanto examinam o retrato relativamente austero e simples de Louise-Antoinette Feuardent, os alunos se detêm para olhar a maneira como Millet pintou as mãos,

3 *Ibid.*

a posição enigmática do anel no dedo médio, o jeito como ela descansa os braços, apoiando-os no vestido e a expressão em seu rosto. Alguém diz: “Ela é tão bonita”. Por um momento, parece que não há nada mais a dizer.

A tarefa do educador do museu é delicada. Por um lado, a nossa meta é fazer com que as pessoas obtenham maior conhecimento e compreensão de uma obra, e, por outro, ligar essas pessoas à obra de um modo pessoal e direto. O envolvimento emocional é uma pré-condição necessária para o despertar das possibilidades poéticas de uma obra de arte. Sabemos que o encontro com obras de arte é tanto uma questão de coração como de mente, que a aprendizagem sobre as obras de arte é motivada e realizada em conjunto pela emoção e pelo intelecto.

Cada encontro com uma obra de arte termina de forma diferente, imprevisível. Como escreve Dewey, “nós temos uma experiência quando o material experimentado segue seu curso até a satisfação”⁴. “Uma experiência” de uma obra de arte nunca termina, mas no momento ou logo que os educadores estão em um museu com um grupo, nosso objetivo é oferecer uma experiência que atinge um ápice, um ponto no qual as observações e pensamentos do grupo se reúnam. Devemos perceber quando isso aconteceu. A experiência pode acabar gradualmente, com uma lenta e crescente avaliação de todos os recursos que um artista usou para obter determinado efeito. Pode terminar repentinamente, em um momento de descoberta, como se a cortina fosse puxada para o lado revelando a camada final de significado de uma obra. Pode terminar em uma frase. Ou pode acabar em silêncio e assombro.

Como o próprio processo de criação do artista, a experiência com uma obra de arte não é um processo habitual e previsível. Em ambas as turmas aqui descritas, cada grupo concentrou sua atenção na obra de arte agitando sua imaginação. Permitimos às nossas mentes vagar e especular; chegamos a um lugar de descanso e então recomeçamos,

à medida que a obra se revelava gradualmente com o passar do tempo. Tentamos, examinando de um e de outro ponto de vista, seguir os rastros de nossas primeiras impressões, os comentários de outros participantes ou a hipótese de um erudito. Deslocamo-nos da vida do objeto para nossa própria vida interior – e voltamos, encaixando as peças de uma na outra. Retornamos a uma obra várias e seguidas vezes, porque, a cada vez que a examinamos, uma compreensão diferente se faz possível. Trabalhamos juntos neste processo criativo. Passamos esses momentos juntos por conta de nossa crença de que sairemos daqui com uma compreensão da obra de arte que não possuíamos no começo. Com nossas percepções e conhecimentos, contribuímos para uma experiência coletiva que permitiu a cada um de nós compreender e apreciar a obra de modo mais completo.

Um instrutor de museu que ensina, seja qual for seu tempo de experiência, sabe que os espectadores geralmente esperam ou anseiam chegar “ao que uma obra de arte significa”, uma única interpretação com algum senso de solidez e finalidade. O instrutor reforça e conta com a confiança dos espectadores de que o significado é possível, ao mesmo tempo em que ensina que a interpretação das obras de arte inevitavelmente vai de encontro a complexidades e ambiguidades. Tecemos nossas conversas, acrescentamos conhecimentos às observações e desenvolvemos uma noção sobre possíveis significados. Chegamos a uma síntese e a um possível entendimento da obra que estamos estudando. Mas também chegamos à ideia mais ampla de que as obras sobrevivem e permanecem importantes porque seus significados mudam. Elas acumulam visões do passado e são afetadas pelos recursos que cada novo espectador traz consigo. Sempre começamos pelo objeto, mas o processo de estudar a arte no museu é um processo criativo que transforma os objetos em algo novo. Dewey foi tão longe ao ponto de dizer que, em certo sentido, a obra de arte não existe até tornar-se viva na experiência de quem a vê⁵. Como dissemos, devemos acrescentar

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*

que é somente nosso contínuo comprometimento com as obras que as mantêm vivas.

Ensinar é o coração de nossa prática. Mas muitos de nós pensam que não temos tempo para elaborar e preparar uma aula de modo apropriado. Quando olhamos para nossos museus e para outros em toda a parte, percebemos que o ensino parece ter perdido sua base, ter se tornado mecânico e inseguro de seus propósitos. Propusemos uma prática com grandes ambições, experiências que transformem nossos visitantes.

Museus são locais de possibilidades. Mas as possibilidades somente se tornam reais quando os educadores usam habilmente o amplo conhecimento e compreensão que têm dos objetos de seus museus para inspirar, encorajar as pessoas a sonhar um pouco com eles e apropriarem-se deles. O que ensinamos é não apenas “como” olhar, ou para o que olhar, mas, por fim, as possibilidades do que a arte deve ser.

Ensinar em museus é uma arte complicada. Requer preparação, conhecimento e planejamento formidáveis. É motivado por amor e conhecimento das obras de arte, mas também pela apreciação das infinitas possibilidades de significado que se acumulam em torno delas. Requer flexibilidade, equilíbrio entre o desejo de compartilhar um conhecimento adquirido arduamente e a abertura para interpretações que vêm de lugares completamente novos. É uma arte delicada, necessitando da capacidade de mobilizar, seduzir e ouvir, de passar de um ponto de vista para outro, e ao mesmo tempo orientar, acumular e construir. É uma arte essencialmente comprometida com a expansão e o enriquecimento da experiência do visitante.

A respeito de uma futura carta relativa a um estado de espírito mais benéfico para o educador do Museu

Amir Parsa

(Na qual será fornecido um resumo de um estudo de caso esclarecedor, acompanhado de uma descrição dos componentes do estado de espírito citado)

Sentados em frente ao quadro *Broadway Boogie Woogie* de Mondrian. O educador acompanhado por um grupo de idosos e seus filhos e filhas de meia idade. Alguns com seus cônjuges e outros, até mesmo, acompanhados de seus cuidadores. No total, são em torno de 15 pessoas. Idosos com demência, ou perda da capacidade cognitiva, como alguns gostam de denominá-los. Um grupo diante de uma pintura, como já vimos inúmeras vezes. O educador: de um tom amigável e sorridente. E, após todos já estarem acomodados, informa-lhes que ali será o começo e que devem realizar uma observação cuidadosa e, só então, seguirem adiante, contando-lhe o que viram na pintura. “Que cores você observou?” – ele pergunta. “Que formas você reconheceu?”.

Ele acredita que aquelas são perguntas óbvias e, de fato, o são. Mas não naquele dia (aquele dia se revelaria surpreendente e esclarecedor). Um dos visitantes – ainda recordo seu nome, até mesmo, seus cabelos, suas sobran-celhas e a forma como ele parou e sentou-se, ainda alerta (estranhamente, alerta!) –, Rob (apelido de Robert), um camarada de 90 anos (que mais tarde descobri), tranquilo e esboçando um doce sorriso em seu rosto, se manifesta:

“Vejo triângulos, vejo círculos, vejo quadrados, retângulos... Vejo-os todos...”

O educador sorri, porém ele está atônito, sem saber como responder, provavelmente pensando no que dizer, porque a resposta está claramente errada: há apenas quadrados e retângulos no quadro *Broadway Boogie Woogie* de Mondrian, um trabalho concebido e finalizado em Nova Iorque, a cidade que o inspirou, entre 1942 e 1943. Uma situação complicada: o que fazer? Espantosamente, nenhuma atitude precisou ser tomada. Alguém partiu após aquele estranho (mas não problemático) período de silêncio, que seguiu a fala de Rob, e mais comentários sobre as cores, as linhas e outros aspectos da pintura foram surgindo. Continuamos, então, pois tudo havia voltado a seu curso normal...

Alguns minutos já haviam se passado, quando, novamente, Rob: “Você já esteve na Costa Rica?” Assim mesmo. De maneira não programada e repentina, sem qualquer relação com o conteúdo do que estava sendo discutido e trocado. Além disso, ele não se referia à Guatemala, ao México, ou a qualquer outro país na região, ou, ainda, a algum lugar exótico, mas, simplesmente, a Costa Rica.

O educador, ainda em frente a *Broadway Boogie Woogie*, sorri e diz: “Não, não... Tenho que confessar, nunca estive lá!” Bem, respondeu Rob, mas você deveria. (Lembro-me

sempre de como era marcante o “respeito” com que pronunciara o “deveria” e, devido a isso, recordava-me também de sua expressão e do senso de admiração que acompanhava sua afirmação.)

Proseguimos. O grupo conversava, e, agora, outros já faziam alguns comentários perspicazes e desvendavam as técnicas usadas por Mondrian e sua composição em geral... e, então, Rob se manifestara novamente. Embora, dessa vez, sua abordagem estivesse, literalmente, próxima às redondezas. Ele disse: “Você já esteve no Brooklyn?”

Em meio a risadas, o educador responde: “Sim, já estive!” O grupo todo rompeu em gargalhadas. E Rob continuou, falando a respeito do Brooklyn hoje em dia, as luzes, as pessoas malucas, a velocidade, os parques, corredores, as novas escolas e a forma como as ruas mudaram, os pais modernos, e isso, e aquilo... Diferentes do Brooklyn que ele conhecera, o antigo Brooklyn que lá já habitara, mais lento, mais familiar, onde as pessoas se conheciam, onde havia menos velocidade, menos movimento, menos pessoas vindo e indo. A música que tocava, as danças, os bailes, os bons tempos. E Rob prosseguia de maneira agradável, energética e articulada. E, ao mesmo tempo, permitia que o leitor percebesse que estava se queixando de algumas coisas, mas que também estava trazendo algumas virtudes do novo Brooklyn, aquilo que estimava, e tudo que estava errado antes... Tudo isso era o Brooklyn, antes e agora, bom e ruim, e muitas outras coisas. Outros participavam e descreviam suas próprias experiências no Brooklyn e, depois, em outros lugares e lares que eles haviam conhecido.

Foi então que percebi o que estava acontecendo: É claro! A maravilhosa natureza das conexões! A percepção além dos primeiros elementos e uma espécie de “ir além”. Isso era exatamente o que a obra *Broadway Boogie Woogie*, em sua tentativa de capturar a essência da cidade, em transmitir a essência sensorial de um lugar, convidava o espectador a fazer. E era isso que Rob havia (qual seria a palavra) aprendido?, sentido?, associado? Posso não ter encontrado a palavra certa, mas tenho certeza de que Rob (então, não: não fora mero acaso), em seu primeiro contato com a obra,

de alguma forma, através de mecanismos da mente, fez uma conexão com as diversas sensações que traduzem os lugares em nossa memória e em nossas percepções. Exatamente devido às alterações cognitivas pelas quais sua mente passou foi que Rob conseguiu fazer certas conexões, as quais não somos capazes de fazer por meio de nossa maneira habitual de perceber o mundo ao redor de nós. Dessa maneira, não conseguimos dominar os hábitos de nossa mente (muito úteis, reconhecidamente), nossa “leitura” de uma obra. Primeiramente, vemos retângulos e quadrados, linhas retas, cores primárias e só então a possível representação de uma cidade.

Já discuti essa pintura com dezenas e dezenas de grupos e pude perceber que alguns participantes detectam, após observações cuidadosas e descrições detalhadas, a possibilidade de a obra estar de alguma forma relacionada à representação de uma cidade. A insinuação de um mapa, ruas, uma grade: tudo isso sempre foi sugerido sem qualquer lembrança ilustrativa, é claro, sem qualquer representação de objetos reconhecíveis, sem a ilusão de se estar “vendo” os monumentos e as pessoas da cidade. Na maioria dos grupos, através da conversa e de suas próprias deduções, sempre chegávamos à conclusão de que o quadro *Broadway Boogie Woogie* havia, com êxito, reunido forma, estilo e conteúdo de tal maneira que cada essência de um lugar havia sido transmitida: o ritmo, o fluxo de passantes, as luzes, o movimento. Ruas, carros, velocidade, interconectividade, caos (e ordem), as mesmas abstrações que as figuras e coisas reais se transformam nessa névoa de deslocamentos. Verticalidade, horizontalidade, grades e labirintos, a sensação de energia e a sensação paradoxal de humanidade perdida em um espaço confinado. A liberdade e a transmutação robótica: todas as sensações acompanham a pintura de uma maneira inimaginável pela maioria dos observadores até que estes a discutam.

O que se mostrou fascinante na leitura de Rob é o fato de que ele quase que imediatamente ignorou todas as etapas racionais e verbais. Na verdade, pulou essas fases e se conectou muito rapidamente à sensação do lugar, à sua essência. Uma conexão que permitiu que a discussão

fosse redimensionada, demonstrando-se reveladora. Não foi por mero acaso que Rob se referiu à Costa Rica e, certamente, também não o foi em relação ao Brooklyn. Cada comentário, em sua própria peculiaridade, representava uma lembrança pessoal, uma conexão feita com suas experiências em lugares, experiências e sensações em lugares, sobre as quais *Broadway Boogie Woogie* havia atuado como um catalisador imediato. Também, não foi por acaso que ele respondera ter visto “triângulos e círculos...”, entre outras coisas, pois, a pergunta havia sido, para ele, um convite para “ver” as formas (e sons, entre outros) nessas experiências. Ele não estava enumerando formas em uma pintura, mas todas aquelas formas, cores e sentimentos que haviam sido suscitadas em sua mente. Na verdade, Rob nos revelava, não de maneira mágica ou mística, mas de forma completamente concreta, embora fascinante, o que significa “ver”.

* * *

Sou, frequentemente, indagado em várias localidades sobre o que é necessário para ser um bom educador, mais especificamente, um educador de museu ou um arte-educador, aquele que trabalha com vários tipos de espectadores nos locais mais públicos. Essa pergunta está, normalmente, focada em quanta informação este precisa/ deve fornecer, o conhecimento necessário, que sequência de perguntas este deve fazer, etc. Estas são indagações relevantes e, de fato, considerações importantes que devem ser levadas em conta na construção de uma experiência educacional interessante e informativa. Um olhar aproximado, instrução visual, domínio de técnicas baseadas em investigação, fornecer uma certa quantidade de informações, isso tudo é crucial ao mediar comentários e interpretações. Mas...mas: o que aquela experiência única com Rob nas galerias do Museu de Arte Moderna de Nova York naquele dia me mostrou – e porque acredito que este caso seja, particularmente, digno de atenção como um exemplo seu e um “exemplo exemplar” – que a necessidade de abertura, de uma certa atitude e abordagem, determinada adoção de uma atitude e disposição, *o cultivo de um estado de espírito*, talvez, seja a base

da melhor e mais recompensadora experiência educacional. É o ingrediente mais importante e feito de componentes muito concretos. Essa disposição, a importância dessa “maneira de ser” e dessa “maneira de estar presente” constitui qualquer estratégia ou metodologia que seja colocada em ação durante o processo de aprendizagem. Uma maneira de ser que deve ser cultivada e encorajada. A interação com o grupo em frente ao quadro *Broadway Boogie Woogie* mais uma vez comprovou alguns dos ingredientes mais importantes desse estado de espírito:

a. Uma abertura genuína, em que se valorizam os comentários de todos os envolvidos; em que o educador, ciente de que nem todas as interpretações estão “certas” ou “corretas”, acredita em seu valor, mesmo que para o redirecionamento e enriquecimento das discussões. Uma abertura que valoriza todas as reações e que estimula a participação a fim de facilitar o equilíbrio certo entre a quantidade de informações fornecidas e as interpretações pessoais que fluem. A isso, denomina-se o *imperativo da abertura*. Sem essa atitude global, Rob simplesmente não teria conseguido se expressar, e da maneira como o fez, com a mesma facilidade e leveza, sem escrúpulos ou hesitações. É a criação de um ambiente, a construção de um espaço onde a interação é possível.

b. Juntamente com essa abertura, há a necessidade de consciência de que todas as respostas vêm de algum lugar. Talvez, seja algo banal de se dizer, mas é importante reconhecer que todos os comentários nascem de perspectivas pessoais, experiências de vida, interações anteriores com a arte ou museus e, certamente, interações anteriores com situações de aprendizagem. Essa consciência, e a legitimação consequente de que houve uma resposta (embora não se esteja necessariamente legitimando o conteúdo da resposta), permite trocas, que, por sua vez, levam a oportunidades intensas de aprendizagem. Foram a curiosidade e a constante ativação dessa consciência da *fonte pessoal* que nos mantiveram em sintonia com o padrão das respostas de Rob, como esse padrão está conectado à obra que estamos explorando e o que foi revelador em sua interpretação conectiva.

c. Isso nos traz à importância crucial de se valorizar a aprendizagem por parte do educador. Embora esse ponto seja frequentemente abordado, este nem sempre é internalizado e, algumas vezes, torna-se um pouco banal e artificial. Estou convencido, entretanto, que os melhores educadores são aqueles que acreditam genuinamente que todas as interações e todas as situações contribuirão potencialmente para seu aprendizado e crescimento. Os educadores que se veem meramente como prestadores de um serviço estão em uma visível desvantagem em relação àqueles que se engajam apaixonadamente, com quem o *valor da aprendizagem* se identificará profundamente. Aqueles que acreditam que esta experiência particular neste dia particular também é uma oportunidade para eles, na qual podem ganhar uma nova perspectiva de uma obra, de uma percepção ou do trabalho de alterar/diferenciar um pensamento ou pura e simplesmente da natureza humana. Tudo isso através das conversas, discussões e histórias que são produzidas e compartilhadas. O educador deve se manter sempre alerta e curioso, fascinado pela humanidade, nos moldes do jornalista sempre curioso e do poeta eternamente encantado. Isso foi plenamente exibido no grupo de Rob, em que o educador, sem essa atitude global, pode simplesmente se frustrar com os comentários aparentemente sem fundamento ou, na melhor das hipóteses, rejeitar suas observações como se fossem apenas comentários supérfluos.

d. Simultaneamente, o conhecimento do valor das digressões e da contação de histórias também é de extrema importância. *As conexões de narrativas*, a ativação e perpetuação consciente de narrativas pessoais em conexão com os trabalhos e conversas disponíveis, estruturas moldadas para a aprendizagem. Na verdade, essa maneira de estar presente com as pessoas, praticada em nosso dia a dia a todo o tempo, não cria apenas um sentimento positivo de pertencimento como intérprete, mas auxilia na internalização de informações através de conexões com experiências pessoais relevantes. Não se está, de forma alguma, diminuindo a importância do trabalho ou comprometendo seu valor ou importância. Em vez disso, está-se permitindo que o trabalho se torne uma

parte permanente da experiência do espectador, talvez, de maneiras que sejam mais significativas. É aí que as conexões não reveladas de Rob nos permitiram atingir o ponto no qual falamos sobre suas experiências (e, após, de todos) no Brooklyn, e onde, por sua vez, essas narrativas geraram conversas interessantes sobre o significado de um lugar e de um lar, sobre a natureza das transformações e alterações sociais.

e. De maneira notória, os componentes dessa disposição relativa à abertura repousam em uma posição hermenêutica particular de que os educadores, em minha opinião, devem abertamente entreter e proteger: uma posição teórica até então muito mais bem articulada na teoria literária do que na teoria da arte, em que a reação do leitor ou a reação do espectador ou, mais genericamente, a reação do público é privilegiada. (Ou, ainda, para se ser mais inclusivo e para integrar a panóplia de trabalhos que, agora, se enquadram em nossa bastante frágil categoria de “arte”, “*reação do vivenciador*”). A natureza delicada desse tópico e os debates mais complexos em jogo impedem-nos de nos estendermos mais aqui, mas o que deve ser observado é: a valorização das reações dos espectadores ou vivenciadores de um trabalho de arte não significa apenas integrar histórias de pessoas, nem “fazê-las se sentirem bem” (todas as opiniões que ouvi e que foram colocadas com boa intenção), nem simplesmente desenvolver educação de qualquer tipo. É, porém, uma posição teórica vis-à-vis a própria natureza da obra de arte, que reduz a reivindicação exterior de uma entidade por uma autoridade singular na interpretação e dá lugar às reações daqueles que vivenciam a obra no centro do mesmo fato do fenômeno estético. Se tivéssemos começado nossa discussão assumindo que o trabalho de Mondrian precisa ser explicado e contextualizado a priori, nunca seríamos capazes de encorajar reações naturais, as quais, na verdade, permitiram que o programa se desdobrasse da maneira que pudemos observar. Fornecemos várias informações nos momentos apropriados e uma análise abrangente do trabalho, porém, sempre, despidos daquela postura associada à discussão do trabalho de arte em geral (e este em particular).

f. Por fim, nada disso seria possível se não estivéssemos confortáveis com o silêncio e sem cultivar a paciência. O educador estará perdido e à deriva se temer o silêncio e se estiver desprovido de paciência. A *paciência e a adoção do silêncio*, juntos, permitem conversações e trocas a fim de se tornarem experiências de aprendizagem intensas e proveitosas. Estes são, em sua essência, a base da base: as rochas em terra firme que fundamentam interações educacionais significativas.

* * *

Uma carta endereçada a qualquer educador de hoje em dia ou do futuro integraria essas questões e insistiria na obtenção da teoria através da prática, permitindo que esta última iluminasse suas construções teóricas. O imperativo da abertura, a consciência da fonte pessoal, a valorização da aprendizagem, a conexão de narrativas, a interpretação centrada no público e o cultivo da paciência são lições apreendidas da prática, que compõem uma base sólida para o acionamento de experiências educacionais significativas. Estes foram amplamente exibidos no exemplo ilustrado, que, ainda hoje, me encanta e comove e, o mais importante, serve para que lembremos da adoção de um estado de espírito apropriado para o educador. “Você já esteve em Costa Rica?” é uma pergunta que está arraigada em meus pensamentos como a primeira frase de uma grande experiência reveladora, na qual, por meio de conversações e trocas, fui contemplado com mais uma visão sobre os trabalhos da mente humana.

Dessa maneira, em uma re-escrita, eu faria o seguinte: daria início a uma possível carta endereçada aos meus caros colegas educadores, na qual explicaria como, há alguns anos, em uma galeria do Museu de Arte Moderna de Nova York, uma experiência em particular me tocou profundamente, levando-me às revelações mais inesperadas. Prosseguiria, integrando todo este texto à carta, mudando seu tom e, talvez, fazendo algumas reformulações. A segunda frase, por exemplo, poderia ser assim: “Estávamos sentados em frente ao quadro *Broadway Boogie Woogie de Mondrian*”. E a terceira: “O educador está

sentado com um grupo de idosos e seus filhos e filhas de meia idade”. Acho que você me entendeu. Também, sei como começaria a carta. Na verdade, tenho certeza de como ela começaria. Certeza absoluta.

Caros colegas educadores (assim começaria):

Vocês já estiveram na Costa Rica?

Aprendendo com imagens e conversas no “Entre-Espaço”

Wendy Woon

Onde melhor aprender a escrever sobre o aprendizado em “entre-lugares” do que no metrô? Estes lugares de transição onde passamos o tempo que de alguma maneira parece impreenchível a menos que nos ocupemos com algum assunto importante.

Quando e como aprendemos é um assunto que preocupa não apenas educadores de museus mas muitos que ponderam o mistério do que acontece nesse espaço liminar entre o sujeito e o objeto – seja ele uma palavra no papel, a palavra falada ou um objeto de arte.

Fui recentemente convidada a fazer uma apresentação de cinco minutos sobre aprendizado. Enquanto considerava várias correntes teóricas recentes e pesquisas que influenciaram o meu pensamento e imaginava um impressionante PowerPoint cheio de imagens do cérebro e importantes citações, me dei conta que o que tem me feito pensar nos últimos tempos não tem sido tanto um livro ou uma aula específicos, mas sim conversas inesperadas nesses entre-lugares que imagino que seriam experiências de aprendizado importantes em conferências ou falas por parte de intelectuais influentes.

Na verdade, esses encontros inesperados e as subsequentes conexões e imagens que eles catalizaram tem um efeito muito mais poderoso ao provocar a reflexão.

Em algum lugar ao longo de meus cinquenta e poucos anos eu me permiti criar suposições sobre o aprendizado que desafiam os meus instintos. Eu havia esquecido que aprender é algo inesperado, não-linear, divertido e

lida com a abertura ao desconhecido. E na maior parte do tempo isso não acontece isoladamente, mas sim em experiências de conversas mediadas.

Em museus costumamos assumir que o objeto ou o artista falam por si em uma conversa de mão única, e que os significados são fixados ou traduzidos apenas por especialistas. Isso pressupõe que as obras de arte significam exatamente o que eles intencionam ser no momento em que são criados, e que de alguma forma são fixados no tempo ao serem colocados dentro de uma limpa e branca caixa que é o espaço (de exposição).

Teste as suas hipóteses.

Duas conversas e um punhado de imagens. (uma história contada em 5 minutos)

Eu estava acomodada em minha poltrona do lado do corredor no caminho a uma conferência sobre o cérebro e a aprendizagem na era digital. Meu iPad e meu teclado estavam no bolso da poltrona prontos para entrar em ação assim que decolássemos e que fosse possível utilizar equipamentos eletrônicos com segurança. Eu tinha uma grande tarefa a realizar antes da aterrissagem.

Meu companheiro de janela estava no seu lugar e eu estava monitorando o corredor na esperança de que ninguém se sentasse entre nós nesse voo que iria durar seis horas. Então, eis que vejo este grande homem corpulento carregado de bolsas esfarrapadas e o par de patins mais desgastado que eu já vi na minha vida. As bolsas foram jogadas em compartimentos aqui e ali e o meu novo

colega de assento do meio, melhor descrito como parte Crocodilo Dundee e parte roqueiro de meia idade, tomou seu lugar junto com seus *rollers* gigantes que caíram pesadamente entre nós. Maior que a própria vida, ele ocupou não apenas o seu assento, mas também pareceu metamorfosear todo o espaço ao seu redor, e eu tinha certeza que a sua voz alcançaria os assentos da frente e de trás pelos corredores.

Sendo uma pessoa amigável e aparentemente gentil, eu sabia bem como me desvencilhar o mais rápido possível acomodando rapidamente meus fones de ouvido e começando a digitar a minha tarefa. Era importante terminar esse trabalho, pois dessa forma eu poderia me focar sem me distrair daquilo que eu esperava que fosse uma rica experiência de aprendizado na conferência. Mesmo com os fones de ouvido, eu ainda podia ouvir a sua conversa intensa e inesgotável com o meu vizinho de janela. Ele falava sobre atravessar o país em algum tipo específico de carro, depois cortá-lo e soldá-lo transformando-o numa escultura quando chegasse ao seu destino. Eu não pude deixar de ficar intrigado e pensar sobre esta perfeita alternativa para as restrições de estacionamento alternado do Brooklyn!

Enquanto trabalhava furiosamente, eu continuava a escutar a sua conversa, como um ruído por trás de uma sessão de gravação. Seus assuntos variavam e ficou claro pra mim que eu não estava apenas sentada ao lado de um personagem, mas ao lado de alguém curioso e interessado em tantas coisas e em tantas pessoas – e que considerava e investigava profundamente as questões, enquanto o ritmo de sua conversa era apimentado com frases interrompidas seguidas de longas pausas e perguntas retóricas. Enquanto eu me esforçava para me concentrar, palavras como “Bauhaus” e “Museu de Arte Moderna” se sobressaíam na conversa e meu interesse aumentava.

Quatro horas depois eu já havia esgotado a minha tarefa e estava fechando o material. Tirei meus fones de ouvido e emergi novamente. Eu achei que talvez pudesse dar uma folga de presente para meu companheiro de janela conversando com esse cara que parecia reivindicar uma boa parte do braço da minha poltrona e meu espaço aéreo.

Não foi difícil começar uma conversa. Ele queria saber o que eu fazia no MoMA e a nossa conversa evoluiu para especulações sobre o fracasso da educação pública, minha preocupação de que a interpretação visual não era valorizada através da palavra escrita e minha esperança de que a era digital iria consequentemente mudar esses valores. Ele me disse que era biofísico e que ambas a arte e a ciência dependiam dos poderes da observação. Ele me contou uma história sobre Freeman Dyson perguntando a Albert Einstein sobre como ele tinha tido suas ideias. Einstein disse “Eu as vejo em imagens”.

Sorri comigo mesma enquanto vinha à minha mente uma imagem de meu livro preferido de quando tinha dez anos de idade, *Odd Boy Out*, um livro sobre a vida de Einstein. É uma imagem de Einstein empurrando o seu filho em um carrinho de bebê enquanto olha para o céu e via as suas ideias ganharem forma.

“Às vezes ele empurra o carrinho de seu bebê pelas ruas de Zurique. Como um céu cheio de estrelas pela noite, a mente de Albert brilha com ideias iluminadas. E como as estrelas se juntam em imagens chamadas constelações, a mente de Albert imagina o espaço, o tempo, a energia e a matéria de uma maneira que ninguém havia visto antes.”

Odd Boy Out: Young Albert Einstein, Don Brown

Conversamos sobre como o ensino baseado em testes que requerem a memorização de fatos não correspondia ao tipo de habilidade que precisamos para o futuro. A capacidade de visualizar, de levantar questões investigativas, imaginar, analisar, sintetizar e resolver problemas de maneiras inovadoras parece ser um teste de aprendizado muito melhor.

Ele perguntou em alto e bom tom: como uma pessoa poderia testar a capacidade de enxergar se as crianças que tinham programas de artes visuais aprendiam mais? E fez uma longa pausa enquanto eu imaginava visualizar o que isso poderia parecer. Depois desse voo, ele continuou a elucubrar sobre o assunto por e-mail. Quando descemos do avião, aprendi que no início de sua carreira, esse personagem havia pesquisado sobre um certo tipo de fungo (o qual ele havia me pedido para visualizar e descrever – e

eu imaginei algo parecido com uma samambaia, [quase!] enquanto ele percebia que os livros sempre erram ao descrevê-lo em forma de bola de futebol) e havia encontrado a cura para uma séria limitação.

A segunda conversa também foi uma dessas experiências ao acaso.

O MoMA abriu suas portas para uma conferência sobre arte e cuidados com a saúde e um jantar chique seguido da palestra de um escritor e médico que estava entre os mais vendidos na lista do *New York Times*. Apesar de eu não estar interessada nas pequenas conversas e no frango emborrachado do jantar, pude saboreá-lo ao pensar que talvez pudesse aprender com esse renomado palestrante. No entanto, lembro-me muito pouco a respeito daquilo que ele falou. Ao invés disso, foi o homem que sentou ao meu lado quem me causou um profundo impacto.

Como o palestrante, ele também era médico e ambos haviam estudado juntos. Ele se deleitava com a oportunidade de cumprimentar o palestrante – curiosamente sem nenhum sentimento de competitividade, mas sim com pura admiração pelas suas realizações. Ele me contou que havia sido muito ambicioso quando era um jovem doutor e que havia colocado a sua carreira na frente da sua vida e do seu tempo. Quando tinha por volta de trinta anos, foi diagnosticado com uma doença fatal que o fez repensar os seus valores. Ele tinha três filhos e decidiu que a coisa mais importante para ele era passar o tempo que lhe restava com cada um deles. Sua esposa não se adequou às suas mudanças e o relacionamento sofreu um abalo. Naquele tempo o meu filho de oito anos estava passando por grandes dificuldades na escola e nós estávamos prontos para encarar uma série de testes, o que estava pesando muito em meus pensamentos. O médico assegurou que o meu filho ficaria bem e que meninos eram diferentes e aprendiam de maneira diferente. Ele percebeu que seu filho também havia passado por desafios semelhantes e que tudo havia dado certo. De alguma maneira, ter trocado essa experiência acalmou a minha mente inquieta.

Ao falar sobre crianças, ele compartilhou comigo uma história sobre sua filha mais velha. Ela demonstrava grande interesse pela arte e ele decidiu que ela deveria ver a melhor coleção de arte moderna, então a trouxe para o MoMA quando ela tinha nove anos. Enquanto caminhavam pelas galerias, ela pediu que ele a explicasse sobre o que eles estavam vendo. Num primeiro momento, ele pode dar a ela algumas explicações, mas como o modernismo e abstração eram dominantes, ele se perdeu ao tentar explicar a arte dos tempos para a sua filha. Ele se perguntou por que era tão difícil explicar a ela sobre a expressão artística de nossa época. Naquele momento ele andava lendo um livro sobre medicina que trazia consigo na viagem. Passou pela sua cabeça que havia um paralelo entre a arte moderna e a medicina moderna. Ambas haviam se tornado incompreensíveis – ainda assim ambas lidavam com ideias semelhantes a respeito da luz, do espaço e do tempo. Na verdade, ele notou que Einstein havia desenvolvido a sua teoria da relatividade ao visualizar a si mesmo conduzindo um raio de luz através do espaço. Ele observou que os médicos pensam através de números e equações assim como os artistas pensam através de imagens e metáforas.

A fragmentação dos cubistas era como ver as coisas a partir de múltiplas perspectivas, e não diferia da visão de Einstein sobre os raios de luz – que não são fixos em um ponto no tempo. Os futuristas tentavam introduzir o elemento do tempo. Para a luz Fovista, a cor se torna livre da representação e passa a ser um elemento essencial da composição. Pollock experimentou a profundidade do espaço marcando o gesto e a velocidade na pintura com relação ao corpo. Não está certo de que você precisa disso? Este homem foi o sonho do educador de museu! Ele conectou os seus próprios interesses e experiências para dar sentido àquilo que estava vendo. Ele foi mais além ao escrever um Best Seller do *New York Times* sobre a relação entre a arte e a medicina. Ele me mandou o livro, que eu comecei a ler no metrô. O homem ao meu lado se virou e disse “esse é um livro maravilhoso.”

Eu tinha certeza que iria compartilhar isso com o médico no meu e-mail de agradecimento. Ele faleceu no ano seguinte, e mesmo passados três anos eu continuo

pensando sobre a oportunidade daquele momento de aprendizado no qual eu voltarei a circular várias vezes.

Isso me fez pensar sobre as minhas primeiras experiências no MoMA. Eu era uma estudante canadense de arte em meus vinte anos. Eu havia encontrado o meu amor dos vinte anos, Picasso, na Biblioteca Pública de Niagara Falls. Em algum lugar no meio daquelas prateleiras eu o encontrei, junto a Gertrude Stein e Alice B. Toklas – os salões de arte e poesia que haviam tornado tolerável a minha vida na cidade pequena. Essa foi a minha primeira chance de ver um Picasso de verdade.

Três trabalhos que eu lembro bem haver visto neste primeiro encontro com o MoMA foram *Object*, de Meret Oppenheim (1936), uma xícara forrada, *The Palace at 4 a.m.*, de Giacometti (1932) e a *Guernica* de Picasso (1937) – o impressionante mural em escala real sobre os horrores da guerra. Cada um destes trabalhos ressoava na jovem artista que havia em mim. Tudo de alguma maneira inquietante, agora que penso sobre o assunto!

Talvez a minha melhor experiência de aprendizado tenha sido o dia em que meu filho nasceu, esperando e escutando – por aquele som que é o seu destino. Aquele momento profundo em que você se dá conta que você nunca mais estará sozinho sem pensar na responsabilidade que possui. Foi como se o mundo se partisse em dois, o mundo que eu pensei que conhecia tão bem, e algo muito mais rico e muito mais complexo houvesse se revelado. Eu considerei como nunca havia sabido disso antes.

Em um dia ensolarado de junho, uma semana depois que o meu filho nasceu, nós o levamos para dar uma volta na quadra em seu carrinho. Perto de um cruzamento um carro dobrou a esquina em alta velocidade e veio bruscamente em direção à calçada. Foi como se eu tivesse sido atingido por uma onda, minha mente entrou em curto-circuito – e eu entrei em um estado de alerta como nunca antes. Uma imagem do passado cauterizou em minha mente e eu fui oprimida pelo seu poder naquele momento. Era uma imagem do quadro *Guernica* – a figura da mulher gritando ao segurar a criança que está morrendo em seus braços.

Apenas ali, naquele momento, é que eu de fato compreendi a imagem que havia visto vinte e tantos anos antes, com todas as células de meu corpo.

O aprendizado não acontece em linhas retas. E isso não acontece necessariamente frente a um trabalho de arte. Enquanto mediadores entre a arte e o público, os educadores devem lembrar que o sentido, assim como a arte, acontece sob uma certa luz, espaço e tempo e a partir de múltiplas perspectivas.

Duchamp acertou em cheio quando disse: “...o ato criativo não é protagonizado apenas pelo artista; o espectador é quem faz a ligação entre o trabalho e o mundo externo ao decifrar e interpretar as suas qualidades internas, assim somando a sua contribuição ao ato criativo.” É importante lembrar que o engajamento com a arte é um ato criativo para o espectador. O papel do mediador é o de dar espaço para essa criatividade, para continuamente testar os nossos pressupostos sobre como pode ser o aprendizado com a arte, e para abordar o processo de mediação com igual paixão pela arte e pelo indivíduo. Respeitar o processo criativo que ocorre entre eles. A chave é abordar a mediação enquanto uma iniciativa criativa. Tudo ocorre em imagens e conversas. Esteja aberto. Ouça. Engaje-se. Brinque. Imagine o que poderia ser.

[em] Curso: um lugar onde linhas vibram

Rafael Silveira (Rafa Éis)

Convidado a relatar minha experiência com formação de mediadores, logo pensei que não poderia deixar de tratar do que vivenciei no Curso de Formação de Mediadores da 8ª da Bienal de Artes Visuais do Mercosul¹. Porém, alerta o leitor para o fato de a escrita ser insuficiente para abranger tudo o que passou pelos encontros ocorridos neste curso². Seria impossível citar aqui todas as aulas, atividades, pesquisas, dinâmicas que aconteceram. Trago então um pequeno recorte, com momentos que não aconteceram de forma linear, mas, muitas vezes, se cruzaram: pequenos fragmentos do meio deste curso, que prolongaram seu movimento em mim e em tantas pessoas.

No esforço de tornar este relato claro e próximo do que foi esta experiência, divido o texto em dois momentos. Num primeiro momento, tento converter experiências em palavras, apresentando ao leitor alguns dos programas que compuseram este curso. Já em um segundo momento,

me coloco a pensar as implicações, os desvios e os movimentos que estes encontros geraram – as grandes sutilezas que percebo não atravessarem apenas os mediadores, mas todos aqueles que mergulharam no projeto pedagógico desta Bienal. Movimentos que se prolongam no tempo e no espaço, para além do período de mostra.

1. [em] Curso

A distância posta em xeque: o surgimento da nuvem

Neste curso, atravessamos uma série de lugares desconhecidos. Lugares atuais e virtuais. Além dos participantes presenciais das aulas em Porto Alegre, contamos com mediadores de diversas cidades e estados brasileiros que realizaram o curso à distância. Este grupo de mediadores, que ficou conhecido como *a nuvem*, atuou ativamente nas aulas. Eu presencialmente no auditório do ICBNA, portando um laptop, me encontrava com o grupo no chat, emprestando minha voz àqueles que estavam presentes, mas com seus corpos distantes. Através da intensa participação da *nuvem*, criamos um ponto positivo sobre o fator distância: a conversa silenciosa. Enquanto os palestrantes falavam, produzíamos um diálogo que, sobreposto aos temas das aulas, tornava-se uma espécie de hipertexto coletivo. Surgia um tema com o qual alguém se identificava e logo compartilhava uma experiência; surgia algum termo que alguém desconhecia e logo um colega enviava um link (com imagens, vídeos ou textos) sobre o assunto em questão; surgia uma atividade na aula e logo pensávamos em uma maneira de realizá-la ignorando a distância. A aula crescia com a participação coletiva e silenciosa do grupo.

1 Realizado de maio a setembro de 2011, o curso contou com aulas presenciais realizadas no Auditório do Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano (ICBNA) e em espaços expositivos de Instituições Culturais de Porto Alegre. As aulas contaram com a participação de cerca de 300 pessoas, sendo que 50 destas o realizaram à distância através da transmissão simultânea das aulas pela internet. Todos os alunos, presenciais ou não, participavam de um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem), no qual desenvolvíamos fóruns, disponibilizávamos leituras, atividades, etc.

2 Utilizo aqui, e no decorrer do texto, a palavra *curso* não apenas como um programa de aulas e atividades sistematizadas com um fim específico, mas como algo que segue e que se movimenta em direções múltiplas, sem sabermos de antemão para onde este curso nos leva ou para onde levamos este curso. O movimento em sentido não pré-determinado é sua única condição de possibilidade.

Atravessando o curso e adentrando o período de mostra, *a nuvem* faz chover. Mediadores representantes de diversos territórios, culturas e sotaques chegam a Porto Alegre encontrando-se com os mediadores locais e compartilhando o mesmo espaço. Espaço esse que abriga proposições artísticas que discutem, justamente, noções como: nação (sua construção ou dissolução), conflitos territoriais, identidade, fronteira, migração, paisagem, etc. Além do belo encontro entre o projeto curatorial *Ensaio de Geopoética* e a equipe de mediadores de diferentes lugares, surgiram verdadeiros intercâmbios culturais, artísticos e pedagógicos. Um acontecimento que enriqueceu, visível e invisivelmente, o Projeto Pedagógico desta edição da Bienal Mercosul.

Caminhando sem mapa e mais de pertinho: Grupos de Discussão e Fletcheriando

Tenho percebido a importância de momentos que fogem ao controle do educador, seja qual for a natureza do espaço de educação. Não falo do tipo de descontrole no qual o educador simplesmente se faz ausente sem a proposição de momentos de aprendizagem, mas de uma ação que visa desfazer-se do controle sobre o processo criativo dos alunos, estimulando-os à criação. Possibilitar uma resposta que fuja ao enunciado proposto dobrando este em um novo enunciado. Fazer com que os alunos possam nos guiar por caminhos desconhecidos. Na intenção de criar estes tipos de momentos na formação dos mediadores, desenvolvemos dois pequenos programas experimentais, que foram inseridos já no decorrer do curso como atividades complementares. Embora concebidos e ministrados pela equipe da modalidade EAD (educação à distância), os encontros foram desenvolvidos presencialmente na Casa M³.

3 Ação ativadora da 8ª Bienal do Mercosul, situada num antigo sobrado localizado na Rua Fernando Machado, 513, que pertenceu à artista e educadora Cristina Balbão. A casa abrigou, além dos programas descritos, cursos de formação para professores, programas com vizinhos, oficinas, performances, sessões de vídeo, exposições de curta duração, obras permanentes e conversas com artistas, curadores e críticos, apresentando-se como uma ação fundamental para o Projeto Pedagógico desta Bienal.

Os *Grupos de Discussão em Arte* foram concebidos especialmente para os alunos sem formação em artes visuais e consistiram em uma série de encontros temáticos com discussões em arte. Iniciávamos com uma introdução ao tema, situando seu contexto, principais artistas e obras para depois colocarmos o debate em prática. Surgiram assim os grupos sobre: Duchamp e Wharhol, Arte Conceitual, Performance, Estética Relacional, Desenho e vídeo a partir de William Kentridge, Site Specific⁴ e, finalmente, Arte Contemporânea⁵. Assim, criamos uma breve e lacunar genealogia da arte contemporânea. Genealogia que contribuiu, a partir do olhar de diversas áreas do saber expressas nas diversas áreas de formação dos mediadores, para a compreensão das transformações pelas quais a arte passou, ou a pluralidade de concepções de arte que hoje denominamos contemporânea.

A atividade *Fletcheriando* foi uma surpresa em todos os sentidos. Me apropriei de um acontecimento impulsionado pelo professor e artista estado-unidense Harrell Fletcher: um singular seminário que desenvolvera com a ajuda de seus alunos na Universidade de Portland⁶. Fletcher nos conta, em um belo relato, o acontecimento que surgiu da tarefa que lançou aos seus alunos: convidar qualquer pessoa que estivesse disposta a compartilhar em público um tema qualquer, de seu próprio interesse, falando dez minutos sobre o assunto. Tal seminário envolveu uma grande multiplicidade de assuntos, apresentados por pessoas de perfis completamente distintos. Segundo Fletcher, *os assuntos apresentados pelos convidados incluíram: cuidados com a saúde, trajetos de ônibus, skate, mergulho, como lustrar móveis, redes sociais invisíveis, música na rua, etc.*⁷.

4 Ministrado por Fernanda Albuquerque, curadora assistente da 8ª Bienal do Mercosul

5 O grupo de discussão sobre arte contemporânea foi conduzido pelo artista e professor Rodrigo Nuñez.

6 HARRELL, Fletcher. Algumas idéias sobre arte e educação. In: BARREIRO, Gabriel Pérez e CAMNITZER, Luis. Educação para a arte/ Arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

7 *Idem*, p. 49.

Fiquei pensando: o que aconteceria se realizássemos algo semelhante com os mediadores do curso? Uma atividade na qual cada assunto pudesse nos levar a um lugar desconhecido sem que tivéssemos um mapa com o percurso que faríamos. Assim, lançamos a atividade Fletcheriando. A única regra era o tempo. Cada pessoa dispunha de sete minutos para falar sobre qualquer (qualquer mesmo!) tema de interesse, de maneira que não sabíamos qual seria este tema até o momento de cada fala. O curso da atividade foi belíssimo. Dentre os temas elencados: conservação de acervo fotográfico, kung-fu, a história do mangá, pintura, mitos populares, música e caixa de ressonância, literatura e educação, paixão por sandálias, viagem e transformação, performance, etc. Foi uma espécie de reunião sem pauta. Reunião com assuntos de extrema importância, pois cada um dos participantes tinha de escolher um entre uma infinidade de interesses ou experiências para compartilhar. Assim, cada assunto, aparentemente ordinário, era tratado com paixão, acompanhado por olhos que sorriam ao escutar algo tão importante para aquele que estava contando.

Acredito que outra das contribuições destes programas tenha sido justamente a proposição de um modelo de aula mais intimista e informal. Um modelo de aula que, por contar com um grupo pequeno de participantes, se aproxime do que seria um bate-papo entre amigos. Éramos transportados para um lugar que compunha a subjetividade de cada um, para logo depois sermos levados, por outra voz, a um lugar completamente distante e distinto. Uma viagem sem mapa.

A experiência e o diálogo compoem um lugar de aprendizagem: estratégias de mediação

Uma vez estava em meu quarto escrevendo no computador, a minha afilhada de cinco anos de idade abriu a porta e perguntou:

– Rafa, como você enxerga o que está no computador se você está sem óculos? – perguntou ela surpresa ao ver meus óculos sobre a escrivaninha. Em frente ao computador havia uma janela pela qual víamos um campo. Eu disse:

– Vem aqui Luísa. Está vendo pela janela? No meio do campo, lá longe, há algo cor de rosa. Você pode me dizer o que é aquilo? Ela disse:

– É uma flor, uma rosa muito bonita.

– Sem os óculos eu não consigo enxergar aquela flor, apenas uma mancha cor de rosa, mas eu consigo ver estas palavras no computador que estão aqui a minha frente. Eu preciso de óculos para ver o que está longe ou o que está perto?

– O que está longe.

Coloquei os óculos e disse:

– Realmente é uma bela flor!

Sempre fico me perguntando *que outros meios além da oralidade poderiam ser convertidos em potências pedagógicas em uma mediação?* Na conversa com minha afilhada, é claro que eu poderia simplesmente dizer: tenho miopia, preciso de óculos para ver o que está distante. Mas seria eu e não a Luísa fazendo suas conexões, observando, movimentando-se, pensando o motivo pelo qual eu estranhamente não utilizava óculos para ler (até porque muitas pessoas colocam óculos apenas para ler!). Havia um mistério naquilo!

Além dos encontros no auditório do ICBNA, algumas das aulas do curso foram ministradas em espaços expositivos de instituições culturais. Foi o caso das aulas de Rika Burnham, Pablo Helguera e Amir Parsa. Dentre estas atividades práticas, gostaria de chamar a atenção para uma aula na qual eu estava plenamente mergulhado: o encontro do dia 04 de agosto – Estratégias de Mediação – aula ministrada pelo grupo de arte-educadores do qual faço parte, o Coletivo E.

Em uma aula para mediadores a questão era: como falar aos alunos do curso, da maneira mais clara possível, que não há fórmulas ou receitas a serem seguidas para um trabalho educativo? Como desenvolver uma aula que fuja ao controle estimulando o improvisado e a criação dos mediadores? Dentro deste pensamento surgiu a

atividade *Caixa de Pandora*. Uma semana antes dessa aula, lançamos no AVA um fórum pedindo aos alunos que descrevessem uma situação da qual teriam medo ou receio de lidar no trabalho educativo junto ao público. Foram sugeridas situações como: *mediação com grupo de pessoas com necessidades específicas, grupo disperso de crianças, mediação para grupo de “especialistas” em arte, grupo escolar que toca nas obras, grupo muito apático, etc.* Todas as situações foram colocadas em uma pequena caixa. Nos espaços de exposição do Museu de Arte do Rio Grande do Sul e da Fundação Iberê Camargo nós abrimos a caixa em uma atividade que foi atravessada pelo teatro e com forte referência em Augusto Boal. Do grupo de mediadores chamávamos três ou quatro pessoas para pegar, de maneira aleatória, um pequeno pedaço de papel dobrado e reproduzir cenicamente a situação nele descrita. As pessoas ficavam imóveis após a representação da situação de maneira que alguém do restante do grupo que apenas assistia, deixava o papel de espectador para atuar e interferir na cena propondo uma solução para o “problema” apresentado convertendo este em situação de aprendizagem. Não se tratava de dizer o que era possível ser feito em dada situação, mas de agir naquele momento. Assim para cada situação citada surgiram diferentes formas de solucioná-las. A pergunta “o que fazer?” passou a ser concebida em outra dimensão, pois através deste exercício, que ganhou materialidade a partir da criação e participação dos alunos, iniciamos uma construção coletiva de um repertório de ações. Desfez-se qualquer possibilidade de fórmula para lidar com a multiplicidade que é o público e a produção artística. Nos aproximamos do que eu chamo de *metodologia da sensibilidade*. A sensibilidade é o que norteia (ou desnorteia) os encontros com as obras de arte, com os grupos escolares e com os mais variados perfis de visitantes. É preciso sensibilidade e envolvimento para perceber e sentir as singularidades e multiplicidades que são os visitantes e as obras em exposição. Cada grupo demanda um caminho diferente, construído sempre de maneira colaborativa e singular.

Estes programas me soaram como exercícios de partilha, criação ou improviso. Um exercício no qual não pré-estabelecemos um lugar de chegada, um ponto a ser atingido, mas a inserção em um movimento o qual não sabíamos para onde iria nos levar.

Começando a perceber: Programa Vivências nas Escolas

*A vivência na escola foi ação. Fazer. Experimentar um pouco a mediação e a invenção.*⁸

Priscila Borba de Ávila

*A gente foi sem muita pretensão de avançar neste trabalho [...] nós estávamos com medo de chegar nas crianças [...] já tinham nos falado que eram problemáticas, que não trabalhavam muito porque, enfim, a coordenação motora delas era difícil, a situação delas era difícil. E elas produziram muito! [...] um rapaz, o Jonathan, fez um trabalho fantástico!*⁹

Gabriel Bartz

O Programa Vivências nas Escolas¹⁰, realizado ao final do curso, constituiu uma das experiências mais marcantes neste processo de invenção e mergulho no desconhecido. Os alunos foram convidados a desenvolver, em parceria com professores, uma atividade com turmas escolares. Os três encontros na escola (observação, execução da atividade e fechamento, além do planejamento em parceria com os professores) foram suficientes para que os alunos percebessem a importância do trabalho que estavam fazendo e a paixão que isto poderia despertar. Uma série de pré-concepções e mitos sobre o público escolar começaram a cair, dando lugar à experiência do encontro.

8 Relato escrito por Priscila Borba de Ávila e apresentado na aula do Curso de Formação de Mediadores em Porto Alegre no dia 01 de setembro de 2011. Atuou como mediadora nesta edição da Bienal.

9 Fala proferida por Gabriel Bartz no Curso de Formação de Mediadores da 8ª Bienal de Artes Visuais em Porto Alegre no dia 01 de setembro de 2011. Atuou como mediador nesta edição da Bienal.

10 O projeto Vivências nas Escolas surgiu através de proposição da SMED (Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre), visando oportunizar aos mediadores um contato próximo com a realidade da rede escolar de ensino do município. Nesta edição do Curso de Formação de Mediadores a vivência pôde ser desenvolvida, em escolas particulares, estaduais, do interior e outros estados, além, é claro, das escolas do município de Porto Alegre.

O relato de Gabriel Bartz exemplifica boa parte das vivências nas quais muitos mediadores planejaram as atividades sem muitas expectativas, devido a algumas generalizações que circulam sobre o ambiente escolar. Resultado: os mediadores retornavam das escolas com relatos belíssimos. Nas escolas foram realizados coros de queixas pelos alunos¹¹, jogos que discutiam as noções de território, atividades sensíveis com grupos de pessoas com singularidades físicas ou cognitivas, enfim, participações entusiasmadas, trocas, produções de momentos de beleza. Presente no relato de diversos mediadores: a transformação de uma pré-concepção do que seria a escola, a experiência direta com os alunos e professores da rede de ensino em um trabalho colaborativo. A percepção de que o curso estava se direcionando para o trabalho efetivo com o público. Estava chegando o momento.

2. Um lugar onde linhas vibram

A linha nômade¹²

Em um texto chamado *Políticas*¹³, Gilles Deleuze e Claire Parnet nos dizem que somos, indivíduos ou grupos, compostos por três espécies de linhas: uma linha sedentária, uma linha migrante e outra nômade: a linha sedentária, que seria *de segmentaridade dura, diz respeito a família-a profissão; o trabalho-as férias, escola-e depois o exército-e, depois a fábrica-e depois a aposentadoria [...] Segmentos que nos recortam em todos os sentidos*.¹⁴ A segunda linha seria de natureza migrante: esta linha *diz respeito a segmentos bem mais flexíveis [...] conexões, atrações e repulsões que não coincidem com os segmentos, loucuras secretas, etc. Em suma*

*devires que não tem o mesmo ritmo que nossa história*¹⁵. Esta linha seria o que se passa por baixo dos segmentos duros da primeira linha. Há ainda uma terceira espécie de linha, uma linha nômade: *é a linha de fuga e de maior declive [...]. Como se alguma coisa nos levasse, através dos segmentos, mas também através de nossos limiares, em direção de uma destinação desconhecida, não previsível, não preexistente*.¹⁶

Gostaria de chamar a atenção para a linha nômade ou linha de fuga. Esta linha que opera transformações na esfera da micro-política. Esfera na qual nossos pensamentos e ações escapam a determinados modelos e tornam-se singularidades mutáveis produzindo ecos no mundo. Ações que constituem novas formas de subjetividade. Práticas que produzem novas formas de resistência aos modos de subjetivação do capitalismo contemporâneo, os quais reduzem nossa existência a um estado de sobrevivência através de uma série de mecanismos de modulação de existência. Em resposta a este poder visivelmente invisível que incide sobre nossas vidas, sobre nossos corpos e *sobre nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar, até mesmo de criar*,¹⁷ atuaria o que passa nesta linha nômade.

A vibração da linha, o surgimento da música

O que temos que nos esforçar como mediadores é fazer com que as pessoas não saiam iguais, do jeito que entraram.

André Silva de Castro¹⁸

Aqui atribuirei à linha nômade da qual nos fala Deleuze uma propriedade que vem da música, ou antes, da física: a *vibração*. Com a possibilidade de vibração, tomemos esta linha como uma corda esticada, como uma corda de um instrumento musical. Um som é produzido quando um corpo

11 Em referência ao Coro de Queixas, projeto dos artistas Oliver Kochta e Kalleinen, que compõe a mostra Cadernos de Viagem da 8ª Bienal do Mercosul.

12 Gostaria de esclarecer ao leitor que efetuo uma redução do estudo que Deleuze faz em torno das linhas, porém quis trazer uma breve introdução ao que o autor entende por micro-política na intenção de tornar mais claro o conceito de linha de fuga ou linha nômade.

13 DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998, p. 145.

14 *Idem*.

15 *Idem*, p. 145 e 146.

16 *Idem*.

17 PELBART, Peter Pál. Por um corpo Vivo: Cartografias biopolíticas. In: LOBOSQUE, Ana Marta (org.). Caderno de Saúde Mental. Seminário Universidade e reforma psiquiátrica: Interrogando a distância. Belo Horizonte: ESP-MG, 2009. V. 2. p. 25.

18 Fala proferida por André Silva de Castro no Curso de Formação de Mediadores da 8ª Bienal de Artes Visuais em Porto Alegre no dia 01 de setembro de 2011. Atuou como mediador nesta edição da Bienal.

vibra, fazendo assim com que o meio a sua volta também vibre. Tendo em vista esta associação entre a produção de som e a linha nômade, pensemos nos ambientes de formação de mediadores e de ações educativas em exposições de arte. Nestes ambientes atravessados pela arte e pela educação nos tornamos música com nossos corpos vibrando e fazendo vibrar outros corpos. Alteramos ritmos de outros corpos e por ritmos de outros corpos somos alterados. Esta terceira linha parece ser uma linha atravessada pela música que surge entre a arte e a educação.

Neste curso, no conjunto de experiências propiciadas pelas aulas, discussões, vivências, diálogos, pesquisas e especialmente na relação que os mediadores desenvolvem entre si e com o público, senti a vibração desta linha. Senti esta linha vibrar em pessoas que experimentaram e experimentam uma nova configuração de si, sempre heterônoma: jovens artistas que revêem suas produções, educadores que passam a conceber a educação como ação poética ou pessoas de áreas distintas que criam linhas de fuga a fim de permanecer em contato com a arte e/ou com a educação. Em suma, pessoas que operam reviravoltas, muitas vezes irreversíveis, em suas vidas.

Gostaria de trazer do curso uma fala que me marcou profundamente. Linha que vibrou e fez o meu corpo vibrar. Obviamente não seria possível reproduzir com precisão o som que esta fala produziu com o conjunto de elementos que fizeram vibrar o meio. Tento atualizar apenas o tom desta vibração, ou melhor: tento escrever sua partitura:

*[...] o que eu vim buscar aqui na Bienal com essa experiência, com o contato com a arte, com a crítica, o de fazer refletir e refletir, era me desemparedar!¹⁹ Hoje, eu me demiti. Foi lindo! Meu último dia de emprego, e agora nesta condição de desemparedado... e fazer pensar e fazer eu pensar. Eu espero... bah! Imagina se [eu] conseguir fazer pessoas se virarem! Essa é ideia! Espero que dê!*²⁰

Gaston Santi Kremer

19 Referência ao trabalho *Pessoa paga para ser emparedada por 360 hs*, de 2000, do artista espanhol Santiago Sierra.

20 Proferida por Gaston Santi Kremer, *idem*.

Gaston expressa uma transformação, uma variação rítmica que atravessa a arte levando-a a uma forma de pensamento que não se encerra em si. O ato de “desemparedar-se” como a criação de uma linha de fuga em um movimento que parece ser condição para uma vida afirmativa. A sua fala, assim como a de André, anteriormente citada, expressa também não apenas uma vontade de fazer vibrar, mas uma vontade de vibrar em uma coletividade. Uma vontade de ecoar no mundo o tom de suas transformações. Uma vibração que quer se prolongar em variação contínua. Quando lembro do curso me vem este relato que me marcou justamente por ativar um sentimento que brotou em mim quando fui mediador na 6ª Bienal do Mercosul. Desde então, pulsante sem cessar.

A musicalidade da transformação

Se musicados e musicantes no curso; na ação educativa junto ao público, nos tornamos crianças, nos tornamos pobres, ricos, jovens, idosos, professores, alunos. Nos tornamos pessoas calmas e agitadas, nos tornamos artistas, montadores, obras de arte, curadores, críticos, pessoas cegas ou surdas. Em suma, transitamos. A música nos faz dançar o devir. A diferença atravessa nosso corpo. Nos tornamos quem somos quando diferimos de nós mesmos. *Tornar-se quem se é transformar-se, diferir de si mesmo, reinventar-se*²¹ para dizer o que não poderia ser dito, pensar o que não era possível pensar, sentir o que não poderíamos sentir, escutar o que não poderia ser escutado, saborear o que não teria sabor. Para fazer com que a diferença emane do nosso corpo. Para fazer com que a diferença seja altamente contagiante, e para fazer que nosso corpo não tenha anticorpos contra este tipo de vírus.

Enmeio (para não dizer enfim)

Não se trata de pensar mais uma discussão entre a arte e o campo social ou a tríade educação-arte-política discutindo suas pretensas causas e efeitos, mas de pensar

21 ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: a vida como exercício de estilo. In: LINS, Daniel (org.). Nietzsche/Deleuze: arte, resistência. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007. p. 293.

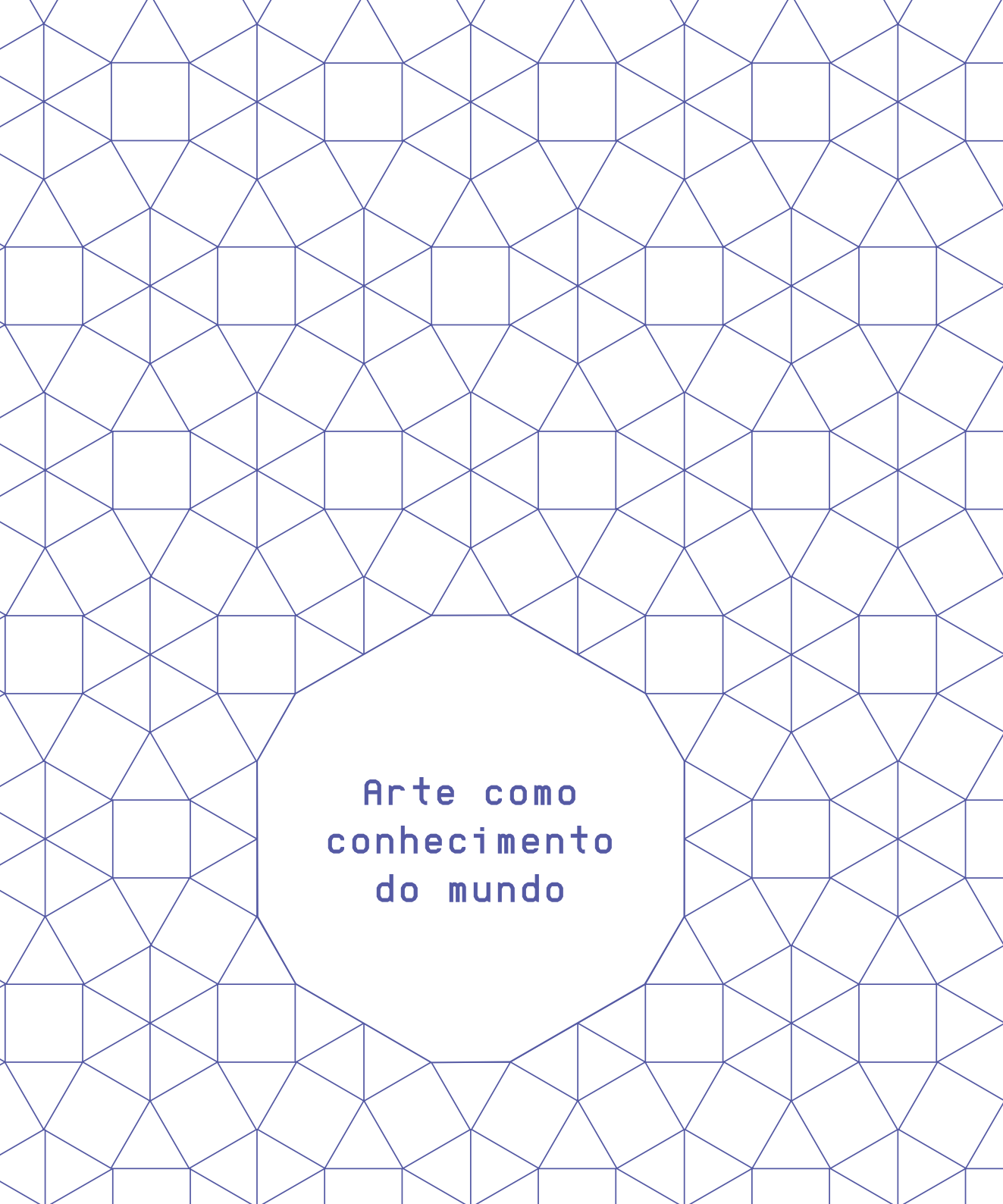
o que passa lá, entre estes três domínios fazendo com que surjam singularidades. Escutar a música, tão presente neste Projeto Pedagógico, que se passa nas formações de mediadores e nas ações educativas em exposições de arte. Como diz um trecho da canção criada pelos mediadores ao final deste curso: *trazer o extraordinário para o cotidiano*²². Fazer surgir e inserir-se nesta musicalidade que acompanha o encontro entre arte, educação e política constitui um lugar nômade por natureza.

Uma vez tocada, esta linha não deixa de vibrar e de deixar-se vibrar. Em uma lógica do contágio, os mediadores seguem o curso. Seguem com encontros educativos com o público. Seguem na construção de uma vida estética – uma produção de beleza, uma produção plástica de si. Seguem tornando-se quem são em uma resposta política ao mundo das estabilidades, do pensamento binário e do modelo a ser seguido. Vivem reeducando (-se) – desfazendo modelos de pensamento, estimulando singularidades e multiplicidades. Estas pessoas compõem um povo habitante de território nômade – um lugar onde linhas vibram.

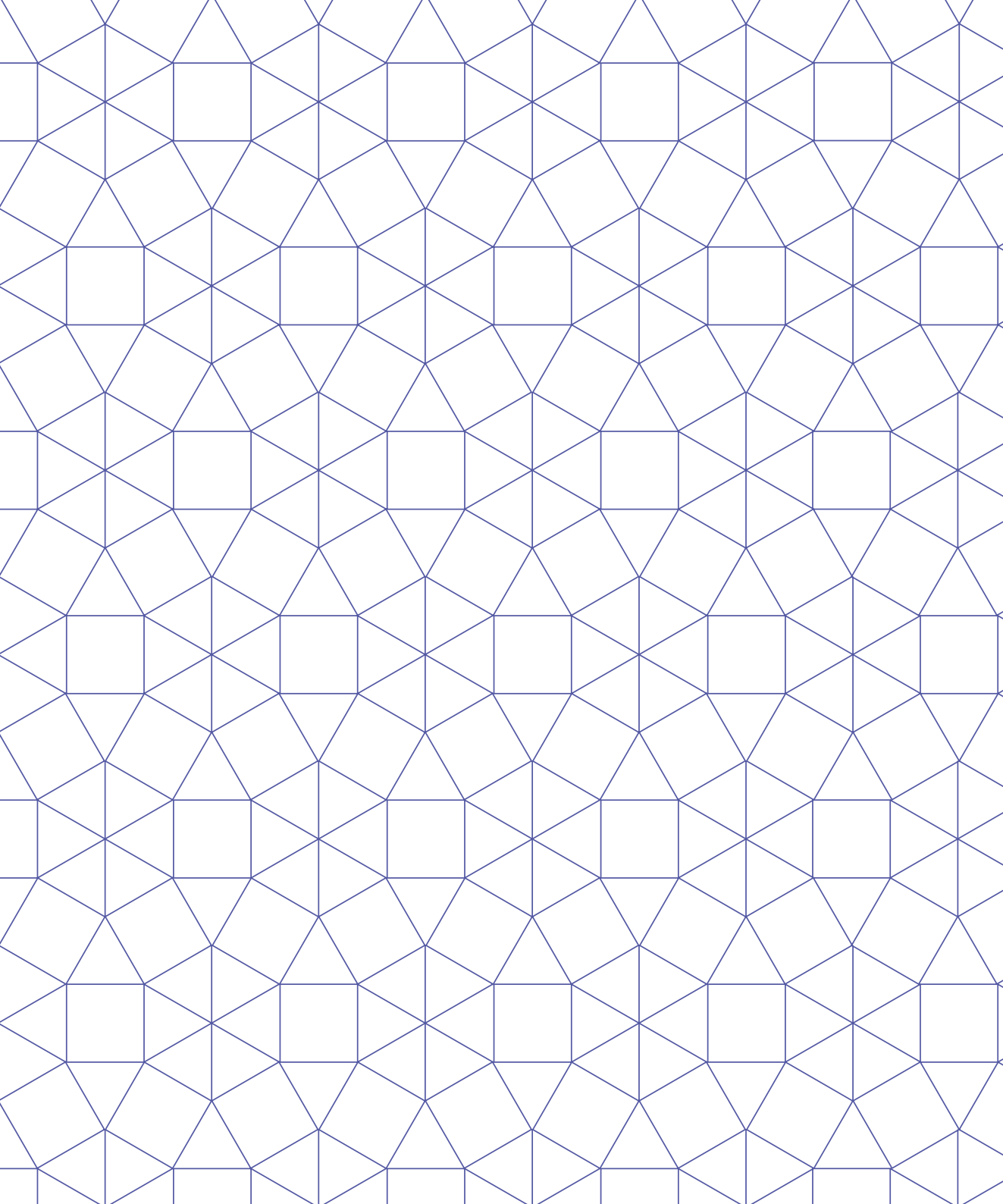
Referências bibliográficas:

- DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- PELBART, Peter Pál. *Por um corpo Vivo: Cartografias biopolíticas*. In: LOBOSQUE, Ana Marta (org.). *Caderno de Saúde Mental. Seminário Universidade e reforma psiquiátrica: Interrogando a distância*. Belo Horizonte: ESP-MG, 2009. V. 2.
- ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. *Tornar-se quem se é: a vida como exercício de estilo*. In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência. Simpósio Internacional de Filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

22 Criação coletiva de improviso. Curiosamente cantada sobre a melodia de *Metamorfose Ambulante* de Raul Seixas. A música foi criada por alunos do curso de formação de mediadores e Luís Guilherme Vergara sendo concebida como um *coro de esperanças*, em referência ao *Coro de Queixas*, projeto dos artistas Oliver Kochta e Kalleinen presente na mostra *Cadernos de Viagem*. Talvez seja agora o momento de um coro de experiências.



**Arte como
conhecimento
do mundo**



Entrevista com Jerome Bruner

por Pablo Helguera

Como parte do projeto de arte pública *Ælia Media*, que consiste em elaborar uma rádio cultural, fomos com a equipe de produção a Reggio Emilia para um primeiro encontro com o intuito de estudar os princípios pedagógicos do sistema de ensino dessa cidade que é bastante reconhecido e influenciou profundamente a história da educação pré-escolar. Lá nós tivemos a sorte de encontrar Jerome Bruner, um dos principais psicólogos do desenvolvimento no século XX, e um dos mais influentes pensadores da história da educação infantil. Aos 95 anos, ele continua um pesquisador ativo, publicando e dando palestras ao redor do mundo. O sistema Reggio tem sido de interesse para Bruner nos últimos vinte anos, que concordou em nos conceder uma entrevista sobre as contribuições para este sistema e a forma como pode ajudar no pensamento sobre as artes visuais. Essa entrevista foi feita no Hotel Posta em Reggio Emilia no dia 12 de julho de 2011. Estavam presentes Pablo Helguera, Wendy Woon (Diretor de Educação do MoMA em Nova York), Julia Draganovic e Claudia Loeffenholz.

Pablo Helguera: Como você vê as artes visuais como um diferencial considerando a abordagem do sistema Reggio Emilia e outros sistemas de educação infantil?

Jerome Bruner: A primeira resposta, a resposta honesta, deve ser a de que eles não fazem uma distinção entre a arte e outras formas de saber. Isto é, aquilo o que é característica de se saber alguma coisa, é sabê-la de diferentes maneiras. Por exemplo: como se coloca ordem em um grupo de crianças? Como levá-las a fazer alguma coisa juntas? Então, eles estavam brincando de 'gato e rato'. Você conhece a brincadeira?

PH: Hum, não.

JB: Você não conhece 'gato e rato'? Você não recebeu uma boa criação.

(Risos)

JB: O gato corre atrás do rato e o rato corre, ele tem que correr em um círculo e então ele deve voltar e se juntar ao grupo. Há uma discussão sobre como um grupo se forma para que você possa se juntar ao grupo. Pergunta: Isso forma um círculo de pessoas? Você corre em um círculo enquanto outra pessoa corre atrás de você, você retorna e o grupo o protege. É isso. Eu os vi trabalhando nesse tipo de questão. Eu os vi trabalhando no problema de como a luz, por exemplo, quando é mostrada em algo circular, faz pressão? Como se vai da luz para a pressão em um conjunto de coisas dentro de um círculo? E isso é essencialmente perguntar sobre as diferentes maneiras com as quais as coisas se expressam em um grupo. De modo que, por exemplo, um grupo pode se formar em um círculo, ele pode se formar em um quadrado ou o que quer que seja, você nomeia o problema, e o que é característico da abordagem aqui é que quando as crianças brincam de alguma coisa, fazer com que elas fiquem conscientes, "o que é que vocês estão fazendo? Como vocês poderiam pensar sobre isso? Como vocês poderiam se organizar de maneira diferente? Em suma, o principal é "o que é possível?" Não é apenas ensinar o que é, mas o que é possível. E eu acho (...) isso é um dos principais elementos da educação aqui; o outro é a troca. Isso significa que quando eu faço uma pergunta eu espero que você me dê a melhor resposta e me responda e quando você me faz uma pergunta, eu respondo. De modo que a noção de diálogo e o fato de que o conhecimento é dialógico, de que existe resposta para uma pergunta mas de que também existem

respostas alternativas para uma pergunta. Desse modo se presume que exista ordem no mundo mas há diferentes tipos de ordem, diferentes possibilidades. As possibilidades são exploradas pelo intercâmbio. Se eu posso colocar dessa forma, acho que mencionei isso para você, é como o casamento entre adultos; você é oficialmente, “você é casado?”. Mas o que é um casamento? A resposta é “que pergunta interessante.”

(Risos)

JB: [...] Há uma forma de comunicação, uma forma de se observar os mundos possíveis, e para fazê-lo há um certo estado de espírito que é também dialógico e o diálogo é tremendamente importante. E o diálogo e o respeito pela maneira como outras pessoas conhecem as coisas. Os professores estão lá para ser parte do diálogo, eles também estão lá para dar um sentido de possibilidade. Você diz, “O que é, como descrevê-lo, qual é a palavra, ‘currículo?’” E a resposta é currículo. O que não é parte do currículo? Para mim, o que é importante é reconhecer o fato de que se é capaz de comunicar e de que há problemas nos quais a verdadeira tarefa é considerar as possibilidades. O que eu quero dizer é: que tipo de jogo deve ser feito? Quais são os tipos de jogos possíveis? Eles inventam jogos. Eles transformam atividades comuns em jogos. Mais ou menos como nós estamos fazendo agora mesmo, sabe?

PH: A ênfase na visualidade parece ser muito importante no sistema Reggio. Seria a visualidade dialógica? Deveria ela basear-se na linguagem verbal?

JB: De muitas maneiras, na cena final de *Hamlet* de Shakespeare, há uma parte maravilhosa na qual Hamlet e Ptolomeu estão juntos discutindo sobre o significado da fidelidade e da infidelidade no casamento e assim por diante. Eu não consigo lembrar se é Ptolomeu ou Hamlet que está em pé lá, falando sobre isso sem ver o mundo como ele é. Eu acho que é Hamlet que fala para Ptolomeu,

“Veja, lá longe há uma nuvem em forma de camelo.”

“Não, as costas são como as de uma doninha.”

“Hummmm... talvez. Eu estou vendo o que quer dizer.”

E eles então falam sobre isso. No fim, essa é a maneira de Shakespeare de dizer que se você tem a intenção de interpretar o que acontece em *Hamlet*, não pode seguir apenas um caminho. *Hamlet* não é sobre uma coisa só. É sobre muitas coisas. E não é apenas verdade no drama mas deixe-me dar um exemplo que me foi dado pelo grande físico Niels Bohr. Eu acho que devo ter mencionado isso anteriormente, não tenho certeza. Um dia seu filho foi caminhar em uma loja *Five and Ten* [lojas que vendiam mercadorias a 5 e 10 centavos], viu um brinquedo e colocou-o no bolso. No dia seguinte ele foi até o seu pai e disse, mostrando o brinquedo, “eu peguei isso na loja ontem e não paguei.” E o pai do menino olhou pra mim e disse, “Como eu devo considerar essa conversa com o menino? Sob o ponto de vista do amor? Ou sob o ponto de vista da justiça? Sob o ponto de vista da justiça ele é culpado. Sob o ponto de vista do amor, é maravilhoso que esse menino esteja me contando isso. Então deveria eu apenas puni-lo ou nós deveríamos falar sobre como todos somos tentados a pegar coisas, e qual é o problema de como se controlar, como se controlam esses impulsos?”

Você pode transformar esse diálogo em uma história engraçada, você pode torná-la um *molto silenzioso*. Mas o importante é que você a veja de diferentes maneiras e eu penso sobre a escola aqui, eles não têm uma crença específica da mesma maneira que eles têm jogos. Mas o importante é manter a conversa. Ser um professor é ser um parceiro tanto quanto um professor. Eu acho que isso é muito, muito importante. Então não importa se alguém desenha uma figura e alguém diz, “o que é isso?” e a criança diz, “oh, é um tigre,” e então o outro diz, “bem, e o que o tigre está fazendo?” Então eles constroem um história em torno da possibilidade. Eu gostaria de defender a ideia de que em certo nível essa é a base da inteligência humana – considerar as possibilidades. Por outro lado, nós vivemos em uma sociedade que tem convenções bastante rígidas. Isto é um hotel. Isto não é um centro para simpósios e coisas do tipo. Por outro lado o que nós fazemos é torná-lo algo assim. Então, este quarto, por exemplo, é uma das salas de seminários mais

famosas do mundo. Uma sala de seminários no Hotel Posta? E assim vai.

Eu deveria contar um pouquinho da minha história. Quando eu era muito jovem o MoMA foi inaugurado. Eu fui ao MoMA pela primeira vez e pensei, “Minha nossa! Isso é fantástico. O que é esse lugar?” E mais – há quanto tempo o MoMA existe?

PH: 1929. Noventa anos...

JB: Mas não foi em 1929 porque... Quando eu me mudei para o prédio novo... aquilo foi em 1929?

PH: Oh, você está... não não não. 1929 foi quando ele foi fundado. Você está se referindo ao prédio na 53rd Street que foi aberto nos anos 1930.

JB: Em algum lugar nos anos 30 então eu estava... eu tenho um irmão mais velho. Ele já morreu. Ele me levou ao MoMA. Eu havia estado em outros museus antes e não sabia exatamente o que eram, exceto que eu os adoro. Eu tinha a idéia estereotipada do que era Picasso. Eu não havia sonhado que havia um Picasso anterior [*indecifrável*] mas essa noção de um depósito de tentações, tentações de se olhar para o que é possível. Mas essa é a mesma maneira com a qual eu leciono a minha disciplina. Uma das razões pelas quais eu sou famoso é que alguns dos estudiosos mais geniais que dominam o mundo da psicologia foram meus alunos. (Risos). Eles [ainda] me enviam artigos para ler e a minha tarefa é mant[ê-los] atentos. Esse é um tipo engraçado de professor. Você deve ser solidário, solidário e exigente ao mesmo tempo. Talvez essa seja a natureza da espécie humana. Nós trazemos ordem para as pessoas, a ordem é em parte imposta [...] mas ela é em parte imposta de dentro. Ao se juntar o interior ou o exterior para encontrar um modo de fazê-lo que não é apenas para o indivíduo mas para a comunidade quando a comunidade diz, “isso é a realidade! É isso!”

PH: Um coisa que vemos acontecendo atualmente é a crise no ensino da arte, no ensino da arte no nível superior.

JB: Oh, ensino da arte no nível superior?

PH: Aquele na qual nós usávamos o modelo da academia no qual os alunos aprendiam como pintar como no século XIX, que foi substituído pelo modelo da Bauhaus que enfatiza a técnica, a técnica em um sentido mais expandido.

JB: Bem, a técnica que era mais do que – a Bauhaus era mais do que técnica. A técnica era necessária para a expressão da imaginação humana. Ela tecnicizou a imaginação humana.

PH: Mas hoje esse modelo não parece funcionar mais e as escolas de arte não parecem ter um modelo e nós ainda não parecemos saber qual abordagem adotar no ensino da arte. E eu me pergunto se existe uma maneira de aprender com certas abordagens como o sistema Reggio e outros. Seria uma questão de se fomentar a criatividade? Ou fomentar certo tipo de pensamento criativo?

JB: Em primeiro lugar, deixe-os observar para ver o que eles pensam que a arte é.

Wendy Woon: Me parece que a brincadeira/jogo faz parte dos processos de muitos artistas...

JB: Ele deve ser lúdico. Mas aí você pergunta, “o que é brincar?” E brincar é sair de certas restrições para que a brincadeira seja todos os tipos de brincadeiras. [...] O que é o modelo? O que é que eles estão tentando representar? representação, o que é essa coisa? [...] Como então conseguimos escolas do fazer? Por que, basicamente, a pintura é tão pouco original? Nós falamos sobre originalidade mas eu penso mais sobre as imagens tradicionais?

PH: Eu estou interessado na arte como uma forma de aprendizado. É claro que você pode aprender com uma pintura sobre a história e a informação e discutir sobre elas mas eu sinto que a melhor maneira de se aprender é fazendo. Sempre que você se sente inspirado pela arte, o primeiro impulso que você tem é algo do tipo, “eu também quero fazer arte”. Então, eu queria ouvir as suas ideias sobre o fazer artístico como uma forma de aprendizado. Nós pensamos que as crianças em

Reggio o fazem tão naturalmente. Elas fazem essas instalações que se parecem com instalações de artistas. Definitivamente tem alguma coisa acontecendo ali. E nós estamos apenas nos perguntando se isso é uma coisa inerente a todos nós, o desejo de criar?

JB: Criar, explorar o possível. Eu sempre retorno a isso. E isso é algo que o Reggio faz. Você assistiu as aulas. Eu nunca consigo prever o que vai acontecer em seguida. E é encantador. Eu gosto de ser surpreendido e eles obviamente gostam de ser surpreendidos. Eles se expressaram e descobriram outra coisa que é tremendamente importante: que se pode compartilhar surpresas. Você pode compartilhá-las falando sobre elas, não apenas falando sobre elas mas pegando um lápis e desenhando, pintando. E a única coisa com a qual eu gostaria que todos fossem cuidadosos é que não se insista demais nisso. Em pressionar as crianças.

PH: Como? Como se colocaria pressão demais?

JB: Tendo aulas. Essa é a lição de hoje: o que nós vamos fazer hoje é aprender como fazer bochechas arredondadas. Sem essa. Quem precisa disso?

(Risos)

Pensador, acadêmico – mas a academia é de certo modo baseada nessa ideia de transmissão do conhecimento.

WW: Mas há alguma esperança para a academia? Isso é o que eu gostaria de saber. Existe esperança por um tipo diferente de pensamento [sobre a arte]... ?

JB: Não é apenas para a o ensino da arte, mas para o ensino de qualquer disciplina. [...] É uma coisa muito interessante. Sabe, recentemente foi a festa aniversário de 50 anos do meu livro *The Process of Education*, e a NYU fez um grande – [evento com] todo mundo...muito engraçado. (Risos). Mas o que é muito interessante para mim é em que medida, quando nós chegamos à questão do aprendizado pela descoberta em oposição ao “Vamos! Aprenda isto!”, fazê-lo de tal maneira que eles aprendam por si mesmos, não que eles tenham que reinventar a física ou a matemática ou qualquer coisa do tipo mas que eles descubram um pouco de como ela é, e de como é a

alternativa e de como é a possibilidade. Eu sempre retorno à palavra “possibilidade”. Eu acho – se você falar com os meus filhos eles vão dizer ‘Oh, ele está sempre falando disso’. Mas ela é incrivelmente verdadeira. Ela é verdadeira e não é verdadeira mas reconhecer, por exemplo, que quando se está trabalhando com um problema, sim, você pode ter essa coisa interessante de escolher um conjunto de números primos que não podem ser divididos de forma alguma. Eu lembro quando os meus filhos descobriram os números primos, eles tinham muitas coisas pra dizer, “Uau, um número primo, um número primo é uma coisa com a qual ninguém pode fazer coisa alguma. Ele mantém a sua independência.” Que ideia mais política sobre os números primos – uma ideia política infantil sobre números primos. No entanto, de alguma forma – ela não é ruim. Ela é reaproveitada quando eu introduzo a noção de transferência.

Ela é necessária para a comunicação mas também pode ser usada de outro modo. Pode-se fazer isso? Pode-se fazer isso ensinando em uma escola? E eu digo “sim.” Que – por que nós temos o nosso sistema numérico? A noção de distâncias iguais entre 1 e 2, entre 1000 e 1001, é outra maneira de entendê-lo chamada Lei de Fechner, no sentido de que, a diferença – os números devem ser usados em termos do quanto deve ser adicionado a eles para se perceber que houve uma mudança. Então, quando se tem 1000 unidades você tem que adicionar mais do que 1 para perceber que o número aumentou e essa é a Lei de Weber-Fechner na qual o sistema numérico está de acordo com a proporcionalidade. E os números 1, 2, 3, 4, e 5 não são equidistantes. E quando você começa a pensar sobre os diferentes tipos de números você fica com a ideia de que a numeração é apenas uma das maneiras de se produzir ordem e magnitude, que há muitas e muitas maneiras de fazê-lo. Sabe? Então eu deveria introduzir algo sobre, digamos, bochechas. A redondeza das bochechas. Para ela eu dou um 5. Eu quero que essas coisas sejam parte da maneira como os professores pensam sobre o ensino de qualquer disciplina. Historicamente ou não.

WW: Isso é o que eu acho realmente interessante pois nós não consideramos o ensino como um ato criativo.

JB: Nós não consideramos o ensino como um ato criativo?

WW: E deveríamos!

JB: E deveríamos mesmo. Então, é aquela combinação estranha na qual nós queremos dar alguma coisa para aprender mas se deve aprendê-la de forma que se possa usá-la para além da informação recebida. Há um milhão de anos, quando isso começou a aparecer em meus pensamentos, eu escrevi um artigo chamado *Going Beyond the Information Given [Indo Além da Informação Recebida]*. E foi muito interessante. Os físicos adoraram o artigo, os psicólogos disseram “bem...” A psicologia é uma área muito conservadora – você é um psicólogo? Eu não sei se eles ainda me consideram um psicólogo ou não...

(Risos)

PH: Já Paulo Freire, de quem nós estávamos falando ontem, quer dizer, eu senti que as pessoas, que os estudantes deveriam apenas receber a informação – aqueles que estão prontos para –

JB: Falando sobre Paulo Freire?

PH: Paulo Freire – falando sobre um sistema baseado na ideia de que só se deve fornecer informação quando a pessoa já está pronta para fazer algo com ela. Quando a pessoa se dá conta de que ela precisa daquela informação, quando ela pede por ela.

JB: Isso é romântico demais! (Risos) Não leva em consideração a diversão. Muito da aprendizagem acontece apenas por causa da diversão. É interessante para mim – eu vou colocar isso de uma forma meio engraçada. Eu deveria contar que eu sou um marinheiro. Eu tenho uma grande distinção, como eu imagino que já mencionei no outro dia, de ser o único professor da história da Oxford University que navegou o seu próprio barco através do Oceano Atlântico para vir da América até Oxford para ocupar a minha cadeira. Todo mundo diz: “Não é incrível?” Mas o fato é que isso é bastante simples: você pega um livro sobre navegação, uma bússola e um barco, e navega.

PH: Uau. (Risos) Não parece tão simples pra mim.

JB: Cada parte disso tem uma técnica. Para mim foi muito interessante que eu cheguei a pensar sobre o fato de que do ponto de vista de um marinheiro – porque não se tem barcos no meio do mato ou coisa assim – o formato do mundo depende de saber onde o vento que irá levá-lo está; isso é o mesmo que dizer que você pode cruzar o Oceano Atlântico e ter um bom vento em uma rota ao norte ou você pode ir por uma rota ao sul mas se você navegar entre as duas talvez só fique lá e diga, “Cadê o vento?” Portanto esse é o tamanho do oceano, o significado de oceano do ponto de vista da navegação é diferente de como ele é apresentado em um livro de geografia para crianças. E eu quero fazer isso. Se você faz uma projeção, não uma projeção de Mercator mas uma projeção em termos de quanto tempo leva para cobrir a distância, e quanto mais tempo levar para cobrir a distância, maior será a representação e tudo mais. O mapa do Atlântico Norte é muito curto e no extremo norte então – *shshshsh* – e no extremo sul ele fica curto de novo. Por quê então não se ter diferentes modos de representar as coisas? Quer dizer, se Picasso tivesse conhecimento desses detalhes ele teria pintado o mundo dessa maneira também, eu tenho certeza; mas nós somos tão terrivelmente literais na maneira como ensinamos, tão convencionais, e os professores só agora estão começando a se dar conta da importância de se estimular a imaginação e alguns deles o fazem maravilhosamente bem.

PH: O que torna uma pessoa conectada à arte?

JB: A perspicácia pura e simples. O fato de que ela entra em um – que ela cria um mundo; é um significado emocional um pouco diferente. [...] Sabe, havia uma noção que apareceu no século XIX que falava sobre a *Gesamtkunstwerk*, a obra de arte total. Foi uma coisa que os autores de óperas estavam tentando fazer. Alguns deles o fizeram muito mal [...] e alguns sem ter nenhuma consciência disso e eu a levaria [...] para um novo sistema para se conduzir uma forma de arte que não pode ser totalmente explicada de antemão pois nós não sabemos o que ela é antes de realizá-la! E então eu não quero dar uma definição de antemão, “E agora, meus queridos alunos,

sigam a definição e criem uma obra de arte." Eu também quero manter um pouco da espontaneidade, para depois mudar de posição, pois se aprende muito observando o que você fez, mesmo que você não soubesse que diabos estava fazendo no momento em que criava. E por que se deveria compreender as coisas de um modo tão racionalista? (Longa pausa) Eu poderia falar mais e mais. Vocês têm que pegar um trem... Eu cheguei a deixar alguma coisa suspensa no ar?

Entrevista com Alicia Herrero

por Pablo Helguera

Alicia Herrero é uma artista argentina cuja obra questiona os sistemas ideológicos e de mercado, bem como a forma como eles se interligam com a arte. Para realizar suas pesquisas e experiências, Herrero faz uso de uma grande variedade de estratégias conceituas, bem como de outras disciplinas, usando desde dispositivos acadêmicos, como simpósios e seminários, até protocolos de casas de leilões. Herrero descreve o projeto apresentado para a Bienal do Mercosul, "A viagem revolucionária!", como um "romance navegado" que consiste em utilizar os rios navegáveis da América do Sul como infraestrutura para formar os capítulos de um livro. O espírito de Herrero nos seus projetos é eminentemente dialógico e, por isso, geralmente está estreitamente ligado à pedagogia. Nesta entrevista, procura-se indagar sobre o interesse da artista na questão da conversa e como esta tem se manifestado em seus vários projetos.

* * *

PH: Em vários dos seus projetos, o diálogo, a conversa, ou, antes, o que você tem chamado de "palcos conversacionais", desempenha um papel central. O que é que a motiva a utilizar a conversa como elemento central da sua prática?

AH: Uma das coisas que mais me motiva é o acontecimento potencial que envolve a criação desses "palcos conversacionais", formas possíveis de relacionar recursos da *performance*, do teatro, do simpósio, das assembleias populares, das mesas redondas ou do *talk* televisivo e,

por isso, poder situá-los numa ubiquidade em relação às estratégias próprias da arte, a seus gêneros e dispositivos de visibilidade.

PH: Em seu projeto "Considerações sobre o Público", você utilizou toda uma variedade de dispositivos de apresentação e de diálogo abrangendo do teatro ao *talk show*. O que foi que a motivou, nessa ocasião em particular, a procurar essa multiplicidade de formatos? O que foi, para você, o que esses formatos potencializaram e que tipo de descobertas (se houve) fez ao realizar essa experiência?

AH: *Considerações sobre o Público*, um Simpósio em Três Atos (2010-2011) ocorre no contexto paradoxal de um presente no qual, curiosamente, enquanto vários estados sul-americanos estão comemorando seus 200 anos de independência colonial, ao mesmo tempo está acontecendo a maior crise sistêmica do capitalismo global, o que evidencia, mais uma vez, a dependência em relação ao estado financeiro. São os bancos os que parecem escrever o roteiro da história... Isto também pode ser aplicado ao poder acumulado pelas lógicas do capital no próprio sistema da arte, o que produz, neste campo, um claro desequilíbrio. CSP questiona a naturalização dessas lógicas de mercado ao mesmo tempo em que reinterroga as retóricas de liberdade usadas a partir do campo da arte.

O projeto propõe introduzir um debate e uma experiência sobre "a coisa pública", localizando-se nas fronteiras territoriais do discurso (da arte, acadêmico e político). Trata-se de um *performative talk* em três auditórios relevantes de

instituições públicas ícones da cidade de Buenos Aires: universidade, banco e parlamento. Eles foram o Ato 1 – no auditório do Centro Cultural Rojas, Universidade de Buenos Aires – que desafia realocações da arte e do conhecimento; o Ato 2 – na sede do Banco Nación Argentina, localizada na Praça de Mayo – para expor remapeamentos de arte e economia; e o Ato 3 – no auditório do Parlamento do Congresso Nacional – local de onde é possível desdobrar novas cartografias e perguntas sobre processos de emancipação. Soma-se a esses deslocamentos a integração incomum de diversos atores sociais que ativam e introduzem diversas perspectivas: analistas políticos, artistas, ativistas, pesquisadores do campo da filosofia, da arte e da sociologia, economistas, músicos, jornalistas, urbanistas, atores, produtores de vídeo.

O projeto potencializa três questões-chaves. A primeira é a relativa a “encenar” o público revisando os conceitos de liberdade forjados pelas vanguardas históricas. Isso é possível em CSP, uma vez que, ao mesmo tempo em que produz sua existência nos limites dos palcos de visibilidade e os tópicos do campo da arte (raramente a questão do público é abordada pelos discursos deste campo), questiona suas políticas e as condições de produção, o que Walter Benjamin chama de “aparelho de produção”. A segunda diz respeito aos palcos, o “espaço representacional do discurso e do debate”. Em CSP, os auditórios públicos (universidade, banco, parlamento) oferecem uma multiplicidade expansiva para um debate sobre o público, mas também entra em cena com isso o enorme potencial de pesquisar os limites desses emblemáticos dispositivos: como eles produzem escuta e participação. Os auditórios são lidos também em sua dimensão representacional.

A terceira questão é a que torna possíveis as duas anteriores: o *performative talk*. Trata-se de uma forma conversacional que interrompe o esquema clássico de simpósio, propondo uma redistribuição dos processos artísticos ao mesmo tempo em que dificulta sua classificação. Amplia a ideia de teatro para o simpósio, e a de simpósio para o *talk* televisivo, incluindo em sua construção: um *regisseur*, mesas prévias de trabalho, atores

que atuam como guias de introdução às instituições propostas, iluminação teatral, cartazes, música incidental ao vivo, a atuação de um moderador, um painel de especialistas nas temáticas apresentadas, encena o ato de debater mediante “arquivancadas participativas” com faculdades especiais, e constrói um roteiro *in situ* que tende a dinamizar os fluxos de participação ativa do público. Sua complexidade favorece situar a experiência numa estratégia heurística e numa multiplicidade perceptual proposta como processo de deslocamento contínuo. Nesse sentido, é interessante acrescentar aos antecedentes de CSP o projeto Chat, que começou em 2000 e foi apresentado no Museu Boijmans em 2001 (Roterdã), inaugurando a série *Conversas*, cujo *slogan* enuncia: “a explosão política de um corpo, um campo, uma instituição...”, encenação de objetos em diálogo. Mas também *Magazine in Situ*, que, desde 2004, gerou diversas situações conversacionais em locais específicos, como navegar o canal de Beagle durante uma edição.

CSP, um Simpósio em Três Atos também é um vídeo de cada ato e uma publicação.

PH: Nessas experiências discursivas, que tipo de descobertas, revelações, ou experiências vivenciou que demonstrem: 1. alguma novidade sobre a maneira como utilizamos esse tipo de comunicação; 2. alguma novidade sobre a maneira como nos relacionamos com a arte?

AH: Houve algumas revelações. Por exemplo, os traços resultantes do uso de certas técnicas de mapeamento na criação de situações. Ainda que em outros projetos tenha recorrido a inventários, recatologações, indicadores de mercado ou cartas hidrográficas, em *CSP, um Simpósio em Três Atos*, o que foi mapeado e desmapeado foi o “território em debate”, os dispositivos e o instrumental com o que contamos para pôr em ato “a democracia”. Uma dessas linhas foi des-cobrir tanto os auditórios-parlamentos oferecidos pela cidade quanto sua própria organização espacial; seu uso, como nossos corpos e comportamentos estão adestrados para isso. Para muitos participantes, era a primeira vez que ingressavam a esses palcos e tinham

contato direto com sua teatralidade, convenções e contexto histórico-político.

Os três atos apresentam entre si uma dramaturgia que se expressou na inclusão progressiva de mudanças formais até alterar completamente sua organização tipo. Cada ato esboçou sua própria estratégia de alteração do uso do espaço auditório e do conceito de simpósio. Houve mobilidade do equipamento padrão, arrastando, com isso, os corpos atuantes e seus papéis; as palavras proferidas ganhavam outra dimensão com o ingresso de cartazes, sons de instrumentos acústicos ao vivo, mudanças de luzes ou conversas prévias secretas a título de ensaio. Foi um processo que ofereceu pequenas crises (aquelas geradas geralmente pelos estados intermediários, o deslocamento dos espaços de pertencimento, dos campos, dos gêneros ou dos papéis), a aparição de menos autorregulação da fala, a superação de certo léxico institucionalizado e a concretização de novos mapeamentos coletivos do discurso. Potencializou um fato que transbordou os gêneros artísticos e a divisão do saber por campos, introduzindo claramente mais complexidade do exercício público do debate e do uso dos instrumentos críticos e das retóricas de liberdade utilizadas no campo da arte.

6 de outubro de 2011

Sponge HQ¹

Richmond, VA

O Colablalab é um laboratório colaborativo sobre um laboratório; meus alunos de graduação e eu nos matriculamos em uma classe de Biologia, no Departamento de Biologia, e em um laboratório de biologia. Nossa aula é uma meta-aula, uma aula de arte sobre a transgressão de disciplinas, que fazem pouco caso das divisões entre especialistas e estudantes. O Colablalab originou-se na School of the Arts da Virginia Commonwealth University em Richmond, VA. Neste experimento com a ecologia curricular, os estudantes de arte cumprem os requisitos de sua educação científica geral; eles o fazem em conjunto, em contexto e com estudantes de fora da escola de artes. Os estudantes de biologia, que também são acolhidos no curso, cumprem os requisitos das ciências humanas e subvertem as metodologias da sua área de “casa”.

O Colablalab acontece à noite na Sponge HQ, no último andar da galeria da universidade. O *Sponge* (2006-presente) iniciou-se como um trabalho artístico de Hope Ginsburg, baseado nos hábitos reprodutivos do seu homônimo (se uma esponja marinha é colocada dentro de um liquidificador, cada pedacinho irá crescer e se tornar uma esponja adulta), o projeto cresce através das ações de seus co-produtores. Os estudantes do Colablalab abrem a Sponge HQ para o público todas as quintas-feiras e todos os estudantes têm acesso a ela nos horários em que a galeria está aberta. Lá, simultaneamente com o

trabalho em seus próprios projetos (que vão desde fazer tinta com plantas até produzir trabalhos de áudio que conectam revoadas de pássaros a patinadores em um jogo de *roller derby*), eles podem observar o interior de uma colmeia (que é equipada com um circuito fechado de câmera infravermelha para observar as abelhas), cuidar da educação de peixes e comedores de alga em um aquário com capacidade de noventa galões, alimentar as minhocas de uma composteira, massagear fibra de lã para fazer colchonetes de feltro (nós estamos desenvolvendo um projeto com sonecas radicais) ou trabalhar em qualquer número de trabalhos coletivos ou individuais. O Colablalab 2011 está em andamento, com um especialista em flores de lótus agendado para a semana que vem. O Colablalab 2010 realizou uma exposição na Sponge HQ, produziu uma performance na Reference Gallery em Richmond e acolheu dois eventos-refeições, “The Cellular Dinner” e “Evolutionary Feast”. Nós também fizemos um estande para a feira de ciências na Flux Factory em Long Island City, NY, pela qual fomos premiados com o troféu de “O Mais Empiricamente Rebelde” [“The Most Empirically Rebellious”]. O *Colablalabook*, de autoria e design coletivos, está disponível no site Lulu.com. Por favor, visite o nosso site: spongespace.net/colablalab e venha passar algum tempo na nossa sede em Richmond, Virginia.

Academicamente, isto é um apêndice, no qual alguns exemplos da cultura do Colablalab foram compilados para vocês. Segue-se o excerto de um e-mail do planejamento do evento-refeição *Cellular Dinner*, no qual cada Colablalaborator foi responsável por uma tarefa baseada em alguma função específica de parte de uma célula animal. Cada “parte da célula” era identificada pela cor e

1 HQ: Sede, Escritório Central, Quartel General.

padrão de sua roupa, que foi pré-decida. As coberturas das pizzas foram cuidadosamente colocadas para formar o modelo de uma célula animal. As pizzas foram preparadas a partir do zero e assadas em um forno a lenha construído por Katie Connor, o “núcleo da célula”:

Olá a todos,

O nosso endereço é 2504 Brook Rd. Por favor chegue às 6. Se você puder dar carona para outros, responda para todos para as pessoas saberem.

Aqui estão as partes da célula e suas funções:

Núcleo (Kate e Olivia): O núcleo é o centro de controle da célula, que dita o que todas as outras organelas fazem. O núcleo também armazena o DNA.

Então nós iremos dizer o que cada um deverá fazer.

Nós vamos usar roupas douradas.

Retículo endoplasmático (duas pessoas): O retículo endoplasmático (RE) é onde a maioria das reações químicas acontecem. A célula produz lipídios e outras substâncias químicas, e às vezes tem ribossomos anexados.

Essas pessoas irão cortar os vegetais e outros ingredientes para colocar nas pizzas.

Elas irão usar seus chapéus favoritos e roupas roxas. [...]

– Katie Connor e Olivia Gibian, Colablablaborators, 2010

O e-mail abaixo, embora em um tom não tão metafórico, é um bom exemplo dos estudantes formando a sua própria comunidade prática.


Eu não tenho certeza da hora exata ainda (me parece que todos podem no domingo à noite) mas com o exame na segunda eu acho que essa seria uma boa hora para uma revisão da matéria! Eu acho que as coisas vão correr bem se todos trouxerem seus guias de estudo tão preenchidos o quanto possível (guias de estudo pendentes no “bb”) e livros de biologia se vocês os tiverem, quanto mais estudos de antemão, mais esponjosa será a nossa revisão!!!

O endereço é 5 North Vine (ligado à home team grill saindo da rua principal) uma quadra para baixo da main art. Fica num portão preto sinistro numa parede. Seria legal se todos trouxessem uns trocos pra rachar uma pizza ou lanches etc etc

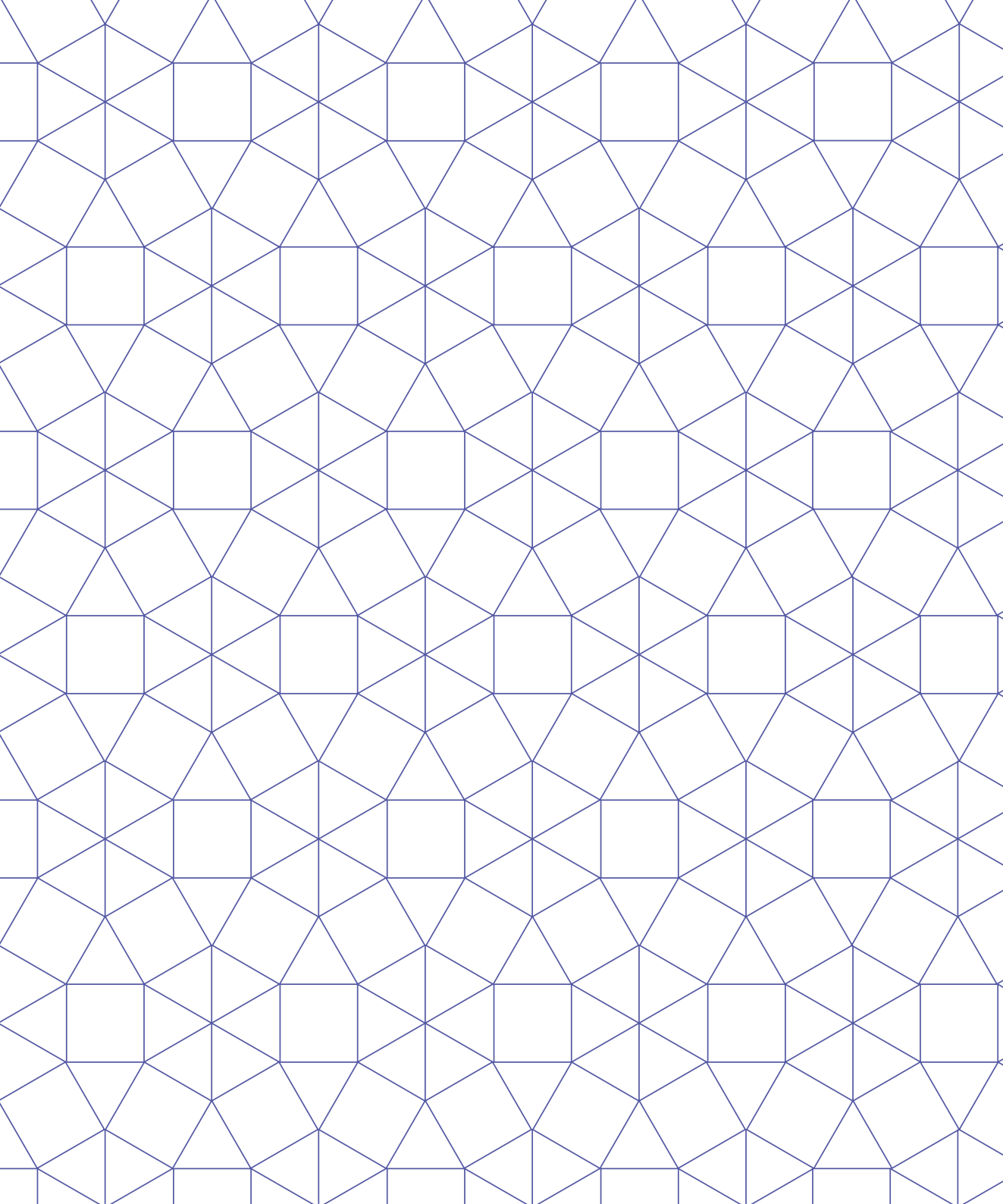
etc e se você estiver de carro pode ser quinchado se estacionar no terreno mas tem muito lugar pra estacionar na vine. nos vemos no laboratório de biologia!

– Julie (757-718-3595)

– Julie Hundley, Colablablaborator, 2011



**Notas sobre
uma Bienal:
a 8^o Bienal
do Mercosul
em perspectiva**



Curadoria pedagógica, metodologias artísticas, formação e permanência: a virada educativa da Bienal do Mercosul¹

Mônica Hoff

“Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.”

Paulo Freire

“O mundo inteiro + a obra = o mundo inteiro.”

Martin Creed

Há alguns anos seria impensável que a proposta educativa de uma mostra de arte fosse solicitada a um artista. Esse papel era designado a um educador. Ainda hoje, no sistema de ensino público brasileiro, quando são abertas vagas para a disciplina de artes, elas não podem ser ocupadas por um artista. Essa função cabe, mais uma vez, ao educador. Na formação universitária, “candidatos” à artistas frequentam o Instituto de Artes, educadores (de arte), a Faculdade de Educação. A separação entre educadores e artistas, como se pode perceber é, além de histórica, também geográfica. É “cada macaco no seu galho”, como diz o ditado².

No campo artístico, a premissa de que a arte é um processo pedagógico por excelência tomou corpo e ocupou espaço de discussão, sobretudo, na última década com a explosão de iniciativas colaborativas propostas, principalmente, por artistas e com a criação da figura do curador pedagógico. Na educação (da arte), essa premissa é condição de existência e resiste (ou acompanha, como um apaixonado à pessoa amada) firmemente as transformações geradas no campo da arte. Muitos foram e são os movimentos no sentido de fazer um caber no outro, de gerar um casamento arranjado entre arte e educação. E parece que, quanto mais forçamos essa relação, mais ela se torna uma relação de dependência e, assim, de submissão.

No Brasil, o ensino da arte está presente no currículo escolar – aos trancos e barrancos, é verdade – há pouco mais de 30 anos. A campanha para sua permanência, no entanto é contínua e segue até hoje. A importância dessa presença é indiscutível, sabemos. Contudo, numa escala “político-pedagógica” escolar, a disciplina de artes dificilmente entra no *top ten*. Seria responsabilidade da arte não ser suficientemente sedutora? Ou da educação, de não conseguir explorar a arte como ferramenta pedagógica potente? Ou, ainda, de um sistema que já não dá conta de

1 O artigo foi originalmente publicado na Revista de Artes Visuais Errata #4, Pedagogia e educação artística. Colômbia, 2011.

2 Ditado popular que se refere à limitação imposta pelas fronteiras. Em outras palavras, significa “cada pessoa no seu lugar”.

cobrir demandas do seu público-alvo: professores e estudantes? A quem servimos? Para quem fazemos? A quem nos dirigimos? O que estamos fazendo?

Eu arriscaria dizer que a gênese do problema está na insistência em tratarmos a arte como disciplina e, portanto, muitas vezes, como coisa isolada. Se consideramos a arte um processo pedagógico é, pelo menos, estranho que ela adentre nossas vidas e faça parte da nossa formação, como disciplina com carga horária e avaliação bimestral.

Ao entendermos/definirmos a arte como disciplina, atribuímos a ela uma série de regras e normas inerentes a esta condição. Na tentativa de promover a abertura da educação através da experiência da arte, acabamos por encerrar a experiência artística num conceito sufocante e limitador. Neste sentido, transformar arte em disciplina foi, provavelmente, um dos grandes males que fizemos a nós mesmos na segunda metade do século XX. (Hoff 2010)

Como processo pedagógico, a arte está para além das imposições curriculares. Portanto, deveria gerar para si um ecossistema capaz de transbordar essas barreiras. Mas, é comumente engolida por um sem fim de exigências e demandas político-pedagógicas que, não raro, esquecem o seu real papel.

Um projeto pedagógico de uma Bienal de arte contemporânea envolve uma série de premissas, demandas e cobranças. É um verdadeiro quebra-cabeças. Forças muito diferentes o compõem. A Bienal do Mercosul, conhecida por sua preocupação e portanto, respeito para com a educação, realiza projetos pedagógicos desde a primeira edição do evento (1997). Durante as três primeiras bienais, ele esteve presente através do serviço de atendimento ao público visitante, que hoje chamamos de mediação, e da produção de materiais educativos para escolas e professores. Não havia, por certo, uma reflexão maior sobre o que se estava produzindo e as reais necessidades da comunidade local. E mais: cada nova edição da Bienal implicava num novo projeto pedagógico e, consequentemente, em nova equipe conceitual e operacional.

Poucos registros ficaram dessas experiências e, na maioria das vezes, apenas na memória dos envolvidos.

Abro um breve parêntese para falar um pouco desse cenário local, onde nasceu e no qual se insere a Bienal do Mercosul. Porto Alegre é uma cidade brasileira de médio porte, com cerca de 1,5 milhão de habitantes e com um número relativamente pequeno de equipamentos culturais, sobretudo, voltados às artes visuais. Até o surgimento da Bienal do Mercosul não havia uma cultura de mediação da arte; tampouco havia mão-de-obra especializada voltada à concepção e construção de projetos de artes visuais – ou você era artista, ou era teórico ou educador; e era muito comum vermos artistas recém saídos da universidade partindo para outros lugares do Brasil e do mundo por falta de estrutura e incentivo local.

Em 2011, o mercado de arte segue sendo pequeno – conta-se numa mão o número de galerias que trabalham com arte contemporânea. Muitos são ainda os colegas que migram do bacharelado para a licenciatura, não por simpatia ao magistério, mas por completa falta de opção no mercado de trabalho. Certamente, esse cenário não é exclusividade de Porto Alegre, tampouco da Bienal do Mercosul. No entanto, foi sobre essa aridez cultural e condição de “centro excêntrico”³ que, em meados dos anos 90, surgiu a Bienal de Artes Visuais do Mercosul, um tremendo transatlântico nunca antes conduzido, construído sobre um desejo coletivo – portanto, sem medidas – e exposto a muitas externalidades. A duras penas e muitas mãos, essa enorme nau seguiu seu curso e, em 2011, após muitas provações, adentrou a adolescência tendo como carro-chefe o seu projeto pedagógico.

Conforme mencionado anteriormente, o projeto pedagógico esteve presente em todas as Bienais e, em oito edições, podemos considerar dois saltos importantes e algumas sutilezas fundamentais. O primeiro salto,

3 A expressão faz referência a uma mostra, organizada por Marília Panitz e Gê Orthof, realizada em 2003, em Brasília, e que abordava a situação de periferia como questão conceitualmente potente.

conceitual e estrutural, ocorreu em 2003, por ocasião da 4ª Bienal do Mercosul. Essa edição foi responsável por garantir um *locus* para a educação dentro do evento. O que quero dizer com isso é que, pela primeira vez, e ainda seguindo o modelo tradicional de correr paralelamente ao projeto curatorial, existia de fato uma proposta educativa – devidamente planejada, com marco teórico bem definido, com um olhar mais apurado sobre a comunidade escolar e a relação com o público. Ao localizar demandas e tentar dar conta de uma série de necessidades oriundas do campo educacional, o projeto pedagógico da 4ª Bienal foi responsável por assegurar a existência dos projetos pedagógicos das bienais seguintes⁴.

O segundo grande salto, e o mais significativo até então, ocorreu em 2006-7, por ocasião da 6ª Bienal do Mercosul. É exatamente sobre esse momento e sua relação com as propostas pedagógicas das Bienais subsequentes que esse artigo trata.

A 6ª Bienal do Mercosul ficou conhecida com uma Bienal Pedagógica. Isso se deve, por um lado, à figura do curador pedagógico – função criada por Gabriel Pérez-Barreiro, curador geral da mostra, em resposta a uma demanda identificada na trajetória da Bienal do Mercosul; e por outro, ao interesse e predisposição da instituição Bienal do Mercosul em se colocar não apenas como uma instituição que realiza bianualmente uma grande mostra de arte, mas como uma instituição de formação preocupada em atender as demandas do seu público primeiro, o escolar. Ou seja, além de um terreno propício, havia um desejo comum.

A figura do curador pedagógico representava, naquele momento, a criação de um espaço real de reflexão sobre as práticas que vinham sendo realizadas na Bienal do Mercosul nos anos anteriores e, principalmente, sobre como a comunidade recebia e respondia a essas práticas.

4 Até a 6ª Bienal do Mercosul, o projeto pedagógico era um processo totalmente vinculados às mostras bianuais. Desta forma, quando terminava uma bienal, terminava também o programa educativo, não havia continuidade.

A curadoria pedagógica (ou um salto epistemológico)

A primeira vez que se ouviu algo a respeito de curadoria pedagógica no Brasil, foi em 1996 com o texto “Curadoria Educativa: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar”, apresentado por Luiz Guilherme Vergara⁵ no encontro da ANPAP (Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas) do mesmo ano. Vergara se referia à curadoria educativa como uma estratégia que “tem como objetivo explorar a potência da arte como veículo de ação cultural”. (Vergara 2011) E mais: apontava que “tornar a arte acessível a um público diversificado é torná-la ativa culturalmente” (Vergara 2011). É engraçado pensar que esse texto foi apresentado um ano antes da realização da primeira edição da Bienal do Mercosul (1997), e que a curadoria pedagógica entraria no processo do evento somente uma década depois. Já começamos atrasados. Vergara renunciava, em 1996, o que hoje parece ser consenso e o que, de certa forma, Paulo Sérgio Duarte, curador geral da 5ª Bienal do Mercosul, apontou em 2005: que, no seu entendimento, “um projeto verdadeiramente educativo não pode estar apenas vinculado a uma mostra que acontece a cada dois anos e se encerra em dois ou três meses, mas deve alargar-se no tempo e ser uma ação continuada”. Paulo Sérgio se referia naquele momento à necessidade de se pensar o projeto pedagógico como uma ação de caráter permanente, que sobrevive às mostras bianuais, e é realizado em parceria com outras instituições e a rede de ensino. Essa transformação acabou acontecendo após a 6ª Bienal do Mercosul. E, portanto, após a curadoria pedagógica ser implementada.

No Brasil, o termo curadoria educativa (ou pedagógica) é bastante controverso. Há os que simpatizam, como é o caso da última Bienal de São Paulo (2010), que aderiu à função. E há aqueles que o vêem como “um termo pedante, mais um artifício para não tratar o que realmente importa, a educação”, como é o caso de Ana Mae Barbosa (2008), importante educadora brasileira, principal referência em arte-educação no país.

5 Artista e educador brasileiro, Vergara foi Diretor da Divisão de Arte Educação do MAC-Niterói de 1996 a 2005 e Diretor Geral da mesma instituição de 2005 a 2008.

Para a Bienal do Mercosul, a curadoria pedagógica garantiu um *locus* de reflexão sobre educação e a possibilidade de construção de um projeto pedagógico verdadeiramente eficiente, no sentido de abrir-se às demandas da comunidade, realizando um trabalho contínuo e permanente. Até então, o PP atuava um pouco às cegas, tateando entre um dado impreciso e uma intuição.

Em seu texto, Vergara refere-se a experiências específicas (de curadorias e percepções educativas) voltadas a um determinado processo expositivo, realizadas nos anos 90, em Nova Iorque. No caso da Bienal do Mercosul, quando falamos em curadoria pedagógica, referimo-nos a um complexo sistema de ações e estratégias que antecedem e transbordam a exposição.

Segundo Luis Camnitzer (2006), curador pedagógico da 6ª Bienal e, portanto, primeiro curador na história da Bienal do Mercosul, “La Bienal se autodefine como una institución de acción cultural en sesión permanente, dentro de la cual la exposición periódica (bianual en este momento), es solamente una de las actividades.”⁶

Camnitzer propunha, naquele momento, que a Bienal do Mercosul se reinventasse e assumisse de fato seu papel formador. Papel esse que só se efetiva quando pensamos os processos a longo prazo e em constante diálogo com a comunidade. Só assim, é possível tornar a arte ativa culturalmente, como preconizou Vergara em 1996.

Idealmente, a curadoria geral de um projeto, seja ele o de uma mostra ou de uma Bienal, deveria ser sempre pedagógica. Na nossa república⁷, o caráter pedagógico deveria ser condição inerente a um projeto curatorial. A exemplo da “virada social”, a virada pedagógica poderia garantir um câmbio verdadeiramente epistemológico para o campo da arte. A rigor, se a arte é essencialmente

um processo pedagógico, então toda curadoria é educativa. Pena que, no geral, isso só funciona como hipótese.

Na Bienal do Mercosul, a função do curador pedagógico materializou-se de diferentes formas nas três edições em que esteve presente: na 6ª Bienal, como “alguém que não influi na seleção dos artistas. (...) alguém que atua como um embaixador do público e observa o evento com os olhos do visitante” (Camnitzer, 2009, p. 15); na 7ª Bienal, como alguém que segue não participando na definição dos artistas das exposições, mas que propõe a participação de artistas diretamente no projeto pedagógico; alguém que tem liberdade para propor ações, estratégias e atividades autônomas, não necessariamente vinculadas ao projeto expositivo; e na 8ª Bienal, realizada agora em 2011, como alguém que participa da seleção dos artistas, da definição dos componentes expositivos e ativadores e é responsável conceitualmente por um dos projetos expositivos e pelas ações educativas.

Na 8ª Bienal, as propostas curatorial e pedagógica estão atreladas uma a outra, sendo difícil dizer onde começa uma e onde termina a outra. No momento em que isso acontece, já não estamos mais falando de uma relação causal do projeto pedagógico com a proposta curatorial, mas de uma espécie de relação condicional e de igualdade de valor – se o pedagógico sofre alterações, sejam elas mínimas ou grandes, repercutirão diretamente na ação curatorial e vice-versa.

Outro fator importante, e dessa vez comum a essas curadorias, é o fato de os três curadores serem artistas, condição que, inevitavelmente, reflete, pauta e delinea propostas pedagógicas. As metodologias empregadas são metodologias oriundas da prática nesse campo.

Metodologias artísticas

“É possível realizar experiências produtivas que integrem o mundo artístico contemporâneo e o sistema educativo?”⁸ (Rubinich 2009, p.184) Provavelmente, diremos que sim.

6 Minha tradução para o trecho citado: “A Bienal se autodefine como uma instituição de ação cultural em sessão permanente, na qual a exposição periódica (bianual nesse momento), é só uma das atividades.”

7 Fazendo aqui uma alusão do sistema das artes à ideia da república “ideal” de Platão.

8 Livre tradução para o trecho “Es posible lograr experiencias productivas que integren al mundo artístico contemporáneo y al sistema educativo?”

Mas, volto a perguntar: é possível realizar experiências produtivas que integrem o mundo artístico contemporâneo e o sistema educativo sem que, na prática, um seja acessório do outro? Ou ainda, é possível que arte e educação sejam protagonistas em um mesmo processo? Qual a medida desse equilíbrio? Essa medida existe? Ela é necessária?

Historicamente, a relação entre arte e educação, sobretudo no Brasil, tem sido pautada por um investimento alto dos educadores em relação à arte e mínimo dos artistas em relação à educação. A relação dialógica, tão citada na contemporaneidade, não é tão recorrente como se menciona. Ainda há uma distância muito grande entre os interesses da arte e da educação. Os sistemas de um e de outro parecem responder a forças de atração distintas. E, nesse ponto, me pergunto sempre: qual é então o papel de um projeto pedagógico de uma bienal de arte contemporânea? Apresentar obras de arte à comunidade? Atender a centenas de milhares de pessoas que estão à procura de um “significado” para arte? Oferecer transporte para que essas pessoas tenham uma experiência estética num espaço expositivo? Elas precisam mesmo sair dos seus bairros, cidades e regiões para que isso aconteça? A experiência com a arte está mesmo vinculada à visita a um espaço expositivo?

Em 2009, por ocasião da 7ª Bienal do Mercosul, o projeto pedagógico buscou inverter essa ordem. Ao invés de concentrar suas ações nos espaços expositivos e, assim, condicionar a experiência estética à relação com os objetos de arte, ele foi integralmente descentralizado, atuando em colaboração direta com diferentes comunidades de Porto Alegre e cidades do interior do Rio Grande do Sul. Buscamos trabalhar, naquele momento, com o que chamamos de metodologias artísticas. Ao invés de uma “tradução” da arte a partir de ferramentas pedagógicas, optamos por trabalhar com propostas artísticas com forte capital educativo, fosse esse capital intencional por parte dos artistas, ou reconhecido como potente por parte da equipe do projeto.

Para tanto, foram convidados 14 artistas (totalizando 12 projetos) oriundos, principalmente, de países da América Latina. A partir do envio de material sobre as diferentes regiões do estado, cada artista selecionou uma região e

partiu para uma primeira viagem de reconhecimento e investigação, voltando posteriormente para uma residência de um mês na cidade escolhida. Esse programa se chamou Artistas em Disponibilidade, começou com um mapa de nove cidades e, ao término, das residências contava com mais de vinte, dado o interesse das comunidades vizinhas. Os projetos eram bem diferentes entre si, mas compartilhavam uma ideia comum: colocar pessoas em contato com pessoas é, talvez, a ação mais poderosa que a arte pode gerar.

Em seu discurso “O museu virtual”, apresentado no Congresso Anual do ICOM, em 2004, Suzanne Keene, professora de Estudos Museológicos e de Patrimônio no University College de Londres, ao comparar o museu tradicional ao museu do futuro e, assim, as dinâmicas museológicas tradicionais às contemporâneas, ressaltou a necessidade dessa virada de foco:

(...) o museu do futuro funcionará mais como um processo ou uma experiência que revela dos espaços das comunidades a que ele serve. Pois não se pode mais supor que as coleções são centrais para o papel do museu – mais do que isso, as pessoas é que o são.⁹

A proposição de Marina De Caro para a 7ª Bienal consistiu em uma revisão das ações desenvolvidas anteriormente no projeto pedagógico, priorizando aquelas que ofereciam forte potencial social. Sua plataforma de trabalho: as utopias. Segundo De Caro (2009, p. 04),

*Entre la practica y la teoría, encontramos experiencias que desde hace años cultivan la escucha y el habla, el grito y el susurro, la poesía y el arte. Antes, en un espacio íntimo, y ahora, multiplicados, marcamos en el mapa los lugares de encuentros, las micropolis, las ciudades independientes y experimentales*¹⁰.

9 Citado por Meyric-Hughes, Henry. <A história e a importância da Bienal como instrumento de globalização>. In: Arte, Crítica e Mundialização, 2008, p. 31.

10 Minha tradução para o trecho citado: “Entre a prática e a teoria, encontramos experiências que há muitos anos cultivam a escuta e a fala, o grito e o sussurro, a poesia e a arte. Antes, em um espaço íntimo, e agora, multiplicados, marcamos no mapa os lugares dos encontros, as micropolis, as cidades independentes e experimentais.”

O projeto pedagógico da 7ª Bienal, mais do que oferecer ferramentas à comunidade, procurou trabalhar em parceria com esta, intercambiando saberes e maneiras de fazer, trabalhando em total situação de colaboração. Em outras palavras, trocando ignorâncias e usando a arte como um meio para resolver problemas, demonstrando sua conexão com a proposta pedagógica de Luis Camnitzer.

Para De Caro, era fundamental pensar o projeto pedagógico e a própria Bienal não como um espaço, mas como um tempo de trabalho. Tempo esse regido por muitas vozes e forças, em situação completamente descentralizada, isto é, fora do âmbito da própria Bienal. Das formações para professores, transformadas nesta edição em Programa de Residências, às oficinas para estudantes e à própria experiência de mediação, a plataforma de trabalho proposta por De Caro tinha como eixo a descentralização das ações e a partilha de saberes, por isso era tão importante que os projetos de residência estivessem abertos a uma situação de colaboração.

Outro importante fator, constituinte do projeto de Marina, é a autonomia. O projeto pedagógico da 7ª Bienal funcionou de forma praticamente independente, contando com artistas, atividades e orçamento próprios e construído a partir de princípios que não obrigatoriamente precisavam referenciar o projeto curatorial enquanto proposta expositiva. Ele criou para si uma zona de autonomia artístico-pedagógica.

Quanto aos projetos de residências, iam desde aulas de ginástica e filosofia política, ministradas pelo artista e sociólogo argentino Diego Melero a estudantes de ensino médio e universitários; a uma espécie de Coleção (artística) Vecinal construída a partir de obras emprestadas pelos moradores de diferentes bairros de Caxias do Sul ao curador chileno Gonzalo Pedraza – Gonzalo e seus cocuradores bateram à porta de inúmeras pessoas munidos de uma simples e muito potente pergunta: “Você poderia me emprestar uma obra de arte?”; passando por um sistema de troca de desejos criado pelo francês Nicolas Floc’h que consistia em realizar colaborativamente, e em escala real, os desejos coletivos de três comunidades de Porto Alegre

– uma escola localizada a 1h do centro da cidade, um grupo de adolescentes de um dos morros (favelas) mais perigosos da capital e uma comunidade autônoma responsável pela ocupação de um prédio abandonado localizado no centro de Porto Alegre. Os desejos: uma van para os estudantes da escola do Lami, um campo de futebol e uma banda para os adolescentes do Morro da Cruz e uma identidade visual para a Comunidade Autônoma Utopia e Luta; e chegando a uma aparentemente simples rede, proposta pelo artista brasileiro João Modé, feita de fios, linhas e assemelhados, construída coletivamente pela comunidade de quatro regiões fronteiriças localizadas no estado, gerando assim uma espécie de terceira margem nesses pontos onde o Brasil encontra o Uruguai e, onde há, portanto, um transbordamento cultural¹¹.

Estar em disponibilidade era condição para a realização deste projeto. Disponibilidade para ouvir, disponibilidade para mudar de caminho, disponibilidade para mudar de ideia, disponibilidade para as pessoas. O Artistas em Disponibilidade foi, certamente, um dos programas mais interessantes já realizados na Bienal do Mercosul. Ele conseguiu, a partir de um processo generoso de colaboração – generosidade é artigo de luxo nos dias de hoje –, atender a demandas presentes no campo (ampliado) da educação e da cultura. Após a sua realização ficou ainda mais evidente que a distância sentida pelos educadores em relação à arte é, sobretudo, uma responsabilidade do campo da arte que, numa preocupação constante em não deixar-se simplificar, acaba se fechando numa métrica muito particular construída em cima de alicerces bastante pesados que ainda priorizam, na sua maioria, a experiência objetual à relação humana, à comunicação e à participação.

Processo de descentralização

O Programa Artistas em Disponibilidade veio confirmar um importante processo iniciado ainda na 6ª Bienal, o de descentralização do projeto pedagógico. Com o intuito

11 As publicações e vídeos resultantes do Programa de Residências Artistas em Disponibilidade podem ser encontrados no website da Bienal do Mercosul www.bienalmercosul.art.br

de mapear o cenário da educação da arte no interior do estado, foi organizado um grupo de trabalho formado por artistas e educadores dispostos e interessados em excursionar por diferentes regiões do Rio Grande do Sul, promovendo debates sobre arte contemporânea e realizando oficinas. Foram 52 encontros realizados em mais de 40 cidades. Sete mil professores. Feito inédito numa Bienal de Artes Visuais, inédito para a Secretaria de Estado da Educação e inédito para os próprios professores que, há vinte anos não participavam de formações e atualizações acerca desse outro transatlântico chamado arte. Sucesso absoluto. E foi criado também um problema transatlântico, afinal, o que vamos fazer com esses sete mil professores? Que tipo de relação é possível estabelecer? Como vamos fazê-lo? Que expectativas têm essas pessoas? Que desejos, vontades e interesses têm esses professores? Qual é o papel da Bienal nisso tudo?

O processo de descentralização das ações pedagógicas da Bienal do Mercosul começou assim, às cegas, num impulso, com o afã de resolver problemas que, de fato, não conhecíamos tão bem. Tradicionalmente, as Formações para professores eram realizadas apenas em Porto Alegre às vésperas da abertura da exposição, com o objetivo de apresentar temáticas, mostras, artistas e obras e indicar abordagens aos professores de artes. Logo, era impossível achar que sabíamos o que estávamos fazendo. Não sabíamos. Mas, de alguma forma, sabíamos que valeria o investimento. Quando se trata de educação, o mínimo retorno já é um retorno e tanto, e precisávamos entender como essa trama educacional, esse público primeiro da Bienal, se organizava em escala regional.

O resultado desse primeiro movimento de descentralização gerou no projeto a necessidade de repensar seu lugar e sua função. Havia um canal aberto com 7.000 professores (7.000 professores é 70x100, não é pouca coisa!). O que poderíamos, então, fazer com isso? Tínhamos que fazer algo com isso? Como? Por onde começar/continuar? Poucos professores sabem, mas o processo de permanência do projeto pedagógico, iniciado após o término da 6ª Bienal, se deve, e muito, a cada um deles.

Desde então, o projeto pedagógico vem tornando-se cada vez mais Freiriano, olhando principalmente para o mundo, para as pessoas e para processos ordinários desse mundo. O compromisso com a arte é menos um compromisso e mais uma modo de pensar e fazer. É menos matéria de proposição e mais condição inerente àquele que propõe. Isso se refletiu não apenas no Artistas em Disponibilidade, mas em dois outros programas que ocupam cadeiras especiais nesse processo de descentralização.

Mapas Práticos é um deles. Foi proposto por Marina De Caro em resposta ao Espaço Educativo¹² criado na 6ª Bienal. No pacote de questionamentos de De Caro ao tomar contato com o projeto pedagógico, um deles foi muito pontual: “Porto Alegre não tem artistas (e, consequentemente, ateliês de artistas)?” Eu, muito tranquilamente e curiosa com o objetivo da pergunta, respondi que “Sim, obviamente; muitos, aliás!”. Marina devolveu: “Por que, então, condicionar a experiência artística do visitante ao espaço da Bienal, um evento que ocorre a cada dois anos e dura pouco mais de dois meses?”, e complementou: “Não seria mais interessante capitalizar esses artistas, ateliês, coletivos, galerias, grupos e espaços que Porto Alegre já tem propondo-lhes que ofereçam oficinas, palestras, cursos e o que mais tiverem interesse para os estudantes e professores que visitam a Bienal? Desta forma, o término da exposição não inviabilizará a experiência e as pessoas poderão se organizar e fazer suas escolhas e contatos sem a mediação da Bienal”. Com essa proposição, De Caro não só abria os olhos para a comunidade, inserindo-a no processo como agente propositivo, como fortalecia a criação de vínculos entre diferentes atores de um mesmo cenário.

Para tanto, foi realizado um mapeamento de propostas artísticas e educativas na cidade de Porto Alegre. Essas

12 O Espaço Educativo consistia em um espaço de pesquisa, diálogo e criação voltado ao público visitante, localizado no Cais do Porto, um dos locais ocupados pela Bienal do Mercosul. Nesse espaço eram realizadas oficinas, conversas, palestras, exposições, mostras de vídeo, entre outras atividades. Ele foi totalmente gerido por um grupo de oito coordenadores que, pensaram desde as oficinas, à sistemática das exposições, programação, etc.

propostas geraram uma agenda, que foi disponibilizada no formato de um mapa distribuído nas escolas, universidades e no próprio espaço da Bienal. As oficinas ocorreram tanto em escolas, como em parques, museus e praças; e envolveram desde estudantes e professores, até o público visitante da Bienal, terceira idade e muitos curiosos.

Público Mediador é o outro programa. A minha proposta com esse artigo, reitero, não é apresentar as ações pedagógicas bem sucedidas da Bienal do Mercosul, longe disso, mas a partir de sutilezas percebidas em suas propostas, compartilhar alguns pontos de vista sobre a arte e a educação. Público Mediador foi uma ação bastante pequena, realizada nos últimos dias da exposição, mas com potencial de discussão que, certamente, ultrapassaria o limite das 7000 palavras permitidas a esse artigo. Logo, vou tentar evitar os detalhes. Consistiu em disponibilizar à comunidade a possibilidade de propor uma mediação sobre alguma obra, roteiro ou mostra da Bienal. Mais Freiriano, impossível! “Não há docência sem discência”¹³, ele diria. Começou com a participação da costureira que havia feito as cortinas usadas na cenografia de uma das mostras. Dona Eny passou semanas no espaço da mostra, quando ainda estava em construção, costurando as enormes cortinas. Encerrado o seu trabalho, alguns dias antes da abertura da Bienal, partiu e nunca mais voltou. Até que a convidamos para que voltasse e falasse um pouco da sua experiência de passar tanto tempo construindo algo que seria determinante para a apresentação de uma exposição de arte, da qual ela tinha pouquíssima informação, mas uma responsabilidade de artista. Dona Eny nos mostrou não o que está por detrás do objeto de arte, mas o que ele não pode contar; relatou sobre uma experiência estética a partir da não-experiência com a obra de arte. Presenteou-nos com uma leitura da mostra que extravasa a sua possibilidade de existência como arte. Não seria esse o real papel de um projeto pedagógico – “compreender qual a posição que Eva ocupa no

seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho”¹⁴? (Freire 1995)

O papel formador (um processo endógeno)

A formação de público é uma das preocupações centrais dos museus e instituições culturais de todo o mundo. Não é diferente na “ex-cêntrica” Bienal do Mercosul. Os números são cada vez mais cheios de casas. As mostras estão cada vez mais abarrotadas de visitantes. E isso vem garantindo a realização e permanência de muitos projetos. Não é diferente na “agora instituição de ação cultural permanente” Bienal do Mercosul. No entanto, após 7,5 edições, já conseguimos visualizar melhor esse cenário e reconhecer onde e em que momento essa formação de fato se efetiva.

A Formação de mediadores¹⁵ é uma das ações mais tradicionais da Bienal do Mercosul, está presente desde a primeira edição e tem como objetivo central preparar pessoas para atuarem como mediadores, atendendo ao público que visita as mostras, público esse que é o principal alvo dessa entidade chamada “Formação de Público”. Entretanto, já a algumas edições tem-se percebido que o público primeiro da Bienal não é apenas o escolar e/ou visitante das mostras, senão os próprios mediadores. São essas pessoas que têm uma experiência transformadora com a arte e que, mais do que ninguém, formam opinião a respeito. Ao considerarmos que são, em sua maioria, estudantes oriundos dos mais diferentes cursos universitários (das artes à medicina, passando pelo direito, pedagogia, biologia, engenharia, filosofia, música, arquitetura, comunicação e um sem fim de outras áreas de conhecimento), com pouco ou nenhum conhecimento sobre arte, que investem seu tempo em fazer um curso de três meses, duas vezes por semana, tendo contato direto com artistas, curadores e conceitos que são novos para eles, para fazer

14 Alusão da experiência estética vivida por Dona Eny com o processo de alfabetização criado por Paulo Freire, em que o pedagogo aponta que ler não implica apenas em juntar palavras, mas em contextualizar o que essas palavras estão dizendo.

15 Leia-se: monitores, guias, facilitadores ou educadores, depende do gosto, da coordenada geográfica, da base teórica.

13 O trecho faz alusão ao título do primeiro capítulo de *Pedagogia da Autonomia*, obra de Paulo Freire, publicada em 1996, p. 21)

algo que eles não sabem muito bem o que é, mas que lhes exigirá quase que dedicação exclusiva, pois é um trabalho diário, dividindo espaço com pessoas que eles nunca viram antes, e tudo isso em prol dessa força maior chamada arte, não há como tirá-los da posição de público primeiro da Bienal do Mercosul. Cerca de 2000 estudantes atuam (e seguem atuando) como mediadores nas diferentes edições do evento. Dentre todos os números que constituem a Bienal do Mercosul esse é, com certeza, o mais precioso, pois é ele que gera boa parte dos demais.

Se a Bienal do Mercosul é realmente uma instituição de formação, isso se deve em grande parte a essa experiência. E mais do que gerar público para a própria Bienal, gera também mão-de-obra pra lá de qualificada para a cidade, uma vez que todos, críticos, artistas, educadores, historiadores, montadores, dirigentes, gestores, curadores, em algum momento das nossas vidas, fomos mediadores.

A permanência

As Bienais são conhecidas por seu caráter temporário, ostentoso e fugaz. Para boa parte da população de Porto Alegre, a Bienal do Mercosul não é diferente. Vem a cada dois anos, monta um circo, gasta bastante dinheiro, apresenta obras que ninguém entende, põe tudo abaixo e vai embora. Embora pra onde, eu (me) pergunto? Que lugar é esse onde a Bienal do Mercosul se instala quando encerra cada uma de suas edições? Que relação ela estabelece com a comunidade a ponto de ainda ser questionada por não deixar nada para a cidade? O que ela deveria deixar para a cidade? Que tipo de “coisa” se espera que ela possa deixar para a cidade? De todas as possíveis, eu só consigo pensar em educação. É clichê, é barato, mas não há crescimento econômico sem educação, não há investimento cultural que se sustente sem levar em conta a educação. Lembremos que “(...) a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (Freire 1987)

Por sorte – ou destino, vai saber –, em 2007-08, devido ao salto ocasionado pela 6ª Bienal, a Fundação se reinventou como instituição e, tomando consciência do seu papel de formação, optou por fazer do seu projeto pedagógico um

projeto de ação permanente, construído em parceria com a comunidade e em constante diálogo com professores, estudantes e demais agentes da rede de ensino local. Obviamente, essa não foi uma decisão fácil, mas entendida como necessária, e hoje pauta todos os passos da Bienal do Mercosul.

O movimento de colaboração e respeito existente entre os projetos curatorial e pedagógico das últimas três edições da Bienal reflete a postura da instituição em relação à sua missão com a educação.

ponto de chegada = ponto de partida

É sabido que uma bienal de artes visuais é um evento grandioso que movimenta um orçamento bastante generoso; orçamento esse que poderia dar conta de uma série de demandas públicas tidas como emergenciais. Assim, é impossível falar de um projeto pedagógico tendo como base apenas as prerrogativas educativas. Os pressupostos teóricos de um projeto como esse englobam muito mais do que conceitos oriundos dos campos da arte e da educação.

Há alguns anos, em conversa com o meu pai sobre o orçamento total de uma (edição da) Bienal do Mercosul, ele relatou que este era exatamente igual ao orçamento anual (fora folha de pagamento) da cidade onde nasci e cresci, Butiá, e que, hoje, tem cerca de 20 mil habitantes, nenhum museu, nenhum centro cultural, algumas escolas e um histórico de pobreza e decréscimo gerados pela mineração desenfreada e desumana. A lembrança dessa conversa, aparentemente sem propósito maior, me acompanha em todos os passos e decisões tomados dentro do projeto pedagógico e é determinante na definição de muitos processos. Dois pesos, duas medidas: não posso conceber que se gaste com uma mostra de arte o que se gasta para manter um município de vinte mil habitantes. Dois pesos, duas medidas: não posso conceber que se gaste com um município de vinte mil habitantes apenas o que se gasta para realizar uma mostra de arte.

Em 2006, na primeira reunião que tive com Luis Camnitzer, lhe foi relatado o número esperado de estudantes a visitarem a 6ª Bienal, 200.000. Lembro-me de sair da sala no

intervalo da reunião e perceber Luis um pouco desconfortável. Estava desconfortável com os números. Eu lhe disse, então, que não se preocupasse, que era possível e que, se não fosse, atenderíamos a metade desse contingente e isso não seria um problema. Luis foi gentil e fingiu estar aliviado com a notícia. Foram necessários alguns anos para que eu percebesse que o problema estava em isso não ser um problema.

Em 2008, ao iniciar o trabalho com Marina De Caro, após uma reunião em que lhe apresentamos as ações realizadas nas edições anteriores e, consequentemente, os números alcançados, Marina me olhou e disse: “Por que no Brasil vocês têm que fazer tudo grande: grandes mostras, muitos artistas, mil oficinas, centenas de milhares de visitantes? Não podemos fazer em uma escala de um para um?”. Trabalhar com Marina foi incrível no sentido de aprender a fazer pequeno, a trabalhar numa escala, de fato, humana.

Um projeto pedagógico não é um constructo originário da relação de um conceito teórico com atividades práticas, resultando em números. Sempre que penso no projeto pedagógico da Bienal do Mercosul a paisagem vislumbrada é uma ação que excede os campos da arte e da educação, invadindo outros setores do nosso imenso universo das necessidades humanas: vai da geração de emprego às questões do transporte público, passando pelo saneamento básico, pela merenda escolar, pelo sistema prisional, pela má distribuição de renda, chegando ao setor da autoestima de estudantes e professores, até aterrissar no enigmático setor da arte contemporânea. É das coisas do mundo que falamos. Das coisas mesmas e em contraste com outras.

O projeto pedagógico da Bienal do Mercosul é construído todos os dias e a partir das metodologias dos seus participantes, professores, estudantes, colaboradores e curadores. As propostas de Luiz Camnitzer, Marina De Caro e Pablo Helguera seguem vivas e atuais. E não só se complementam como existem de fato quando em contato uma com a outra. O projeto de Luis, por exemplo, existe em sua potência máxima, principalmente, após a realização

do projeto de Marina. O projeto de Marina evidencia não apenas as proposições educativas da 7ª Bienal, como antecipa processos da 8ª Bienal. E o projeto de Pablo recupera questões abordadas no projeto de Luis e realiza processos não finalizados por Marina. Mais que comparações, o que se estabelece é uma relação de diálogo e colaboração. Embora o projeto pedagógico da Bienal do Mercosul seja comumente vinculado às experiências bianuais e, assim, às propostas pedagógicas (curatoriais), o que lhe dá fôlego e força é esse fio sutil que as amarra entre si, garantindo espaço para se reinventar e seguir.

Ou [nos re]inventamos, ou estamos perdidos. Não foi assim que tão bem profetizou Simon Rodriguez¹⁶?

16 Simon Rodriguez (1769-1853) foi, com certeza, um dos pedagogos mais interessantes da história. Professor e mentor de Simon Bolívar, é de se suspeitar que Paulo Freire o tenha lido em algum momento da sua vida, dado o encontro de ideias que ocorre entre ambos. É citado nesse texto como um suspiro de esperança.

Referências Bibliográficas

Barbosa, Ana Mae. 2008 Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. Revista Museu. Consulta feita em 28/05/2011.

Disponível em <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=16434>

Camnitzer, Luis. 2006. Propuesta para el aspecto pedagógico de la Bienal del Mercosur 2007. Porto Alegre.

Camnitzer, Luis e Pérez-Barreiro, Gabriel (org.). 2009. Educação para a arte / Arte para a educação. Porto Alegre, Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

De caro, Marina (org.). 2009. Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Fidelis, Gaudêncio. 2005. Uma história concisa da Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Freire, Paulo. 1995. Educação na cidade. São Paulo: Cortez.

_____. 1996. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____. 1987. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hoff, Mônica. 2010. <Horizonte em espiral ou o oxímoro perfeito>. In Horizonte Expandido, André Severo e Maria Helena Bernardes (org.). Porto Alegre: Nau Produtora. pp.54-55.

Ladagga, Reinaldo. 2006. Estética de la emergencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Meyric-Hughes, Henry. 2008. <A história e a importância da Bienal como instrumento de globalização>. In Arte, Crítica e Mundialização. Bertoli, Mariza e Stigger, Verônica (org.). São Paulo: IMESP. p.31.

Motta, Gabriela. 2007. Entre olhares e leituras: uma abordagem da Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Zouk.

Rubinich, Lucas. 2009. <Las difíciles relaciones entre el arte y la educación>. In Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação. Marina De Caro (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul. p. 184.

Vergara, Luiz Guilherme. <Curadorias Educativas: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar>. 2011 [1996]. In Mediação: traçando o território – Caderno de Mediadores da 8ª Bienal do Mercosul. Pablo Helguera (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Ensaio de múltiplas vozes: Notas de campo

Avaliação do Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul [em processo]

Jessica Gogan e Luiz Guilherme Vergara

“Bernard Tschumi dizia em The Pleasure of Architecture: se você quiser seguir a primeira regra da arquitetura, quebre-a. Algo parecido poderia ser dito da curadoria. Não há parâmetros aplicáveis a todos os casos, apenas intenções e anseios. É melhor ser conseqüente com o desenvolvimento do projeto do que consistente com um hipotético dever ser.”

José Roca, curador geral da 8ª Bienal do Mercosul¹

“[...] a Bienal propõe a tentativa metafórica de “reterritorializar” – termo utilizado por Deleuze e Guattari para indicar os processos pelo quais se desconstrói uma velha ordem e se estabelece uma nova – o campo da pedagogia no âmbito das artes visuais. Da mesma forma, faz referência ao influente ensaio de Rosalind Krauss, Sculpture in the Expanded Field [A escultura no campo expandido], no qual é articulada a necessidade da prática artística de quebrar os parâmetros expositivos convencionais. Vários anos depois, foi sugerido que esse campo expandido, “reterritorializado”, da arte tivesse um caráter social, no qual a pedagogia ocupasse um lugar central como instrumento de comunicação, reflexão e, nos termos de Paulo Freire, conscientização.”

Pablo Helguera, curador pedagógico da
8ª Bienal do Mercosul²

O registro da prática é o fio que vai tecendo a história do nosso processo. É através dele que ficamos para os outros [...] mas não basta registrar e guardar para si o que foi pensado, é fundamental socializar os conteúdos da reflexão de cada um para todos. É fundamental a oferta do entendimento individual para a construção do acervo coletivo. Como bem pontuava Paulo Freire, o registro da reflexão e sua socialização num grupo são “fundadores da consciência” [...] e também instrumentos para a construção de conhecimento.

Madalena Freire³

Como acompanhar a curadoria de uma bienal que busca quebrar regras e expandir em tempo e espaço as práticas artísticas, curatoriais e pedagógicas de uma forma orgânica e desenvolvida com o contexto? Como reconhecer processos de reterritorialização da pedagogia no campo das artes visuais e de um imaginário artístico no campo da pedagogia? Como avaliar e documentar um projeto pedagógico que toma como base uma prática de responder de forma “imaginativa, criativa e flexível” ante uma obra, de acordo com o mesmo dinamismo que oferece a arte de hoje⁴? Como documentar estas experiências

1 In (duo) decálogo, *Ensaio de Geopoética*, Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul, 2011, p. 18.

2 In Projeto Pedagógico: O campo expandido da pedagogia, *Ensaio de Geopoética*, Catálogo da 8ª Bienal do Mercosul, 2011, p. 558.

3 In *Educador, Educador, Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p.55 & 60.

4 Pablo Helguera. Release no início do curso de formação de mediadores. 8ª Bienal Mercosul, 2011.

imaginativas, criativas e flexíveis no fluxo das conversas e poéticas sempre efêmeras, micro e invisíveis? Como o acontecimento artístico e pedagógico adquire uma dimensão geopoética?

Para dar conta deste desafio, optou-se avaliar e acompanhar este Projeto Pedagógico pela sua dimensão poética e política, quebrando modelos positivistas de avaliação, através de um convite à reflexão e coleta de vozes expressando diferentes motivações ao longo das experiências vividas da 8ª Bienal. Propomos *ouvir* muito mais do que *olhar*, como se processa esta simbiose entre prática artística e pedagógica revelando um entendimento da avaliação e pesquisa como uma forma de cumplicidade – recriando, acompanhando e refletindo *com* as pessoas atuando no campo. Nossa proposta se desdobra em uma genealogia das motivações, buscando onde e como a irradiação dessas vozes atinge um campo de reverberações autônomas além dos galpões da mostra. Através desse processo de cartografias e enunciações que o dispositivo de avaliação se integra aos meios e fins do Projeto Pedagógico ampliado, como um campo de formação de novas subjetividades em toda a sua perspectiva rizomática de geopoética e (re)territorializações.

Esta perspectiva cúmplice usou também o trabalho do psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi. Seu conceito de “flow” [fluxo] expressa a sensação que ele nota como síntese da psicologia da experiência ótima.⁵ Na pesquisa sobre o “flow” [fluxo], ele aponta características importantes que precisam estar presentes para conciliar estas experiências. Dentre estas, as mais importantes são: a motivação intrínseca, construções com conhecimentos prévios e autonomia, acompanhando organicamente os resultados (“feedback” imediato). Uma outra pesquisa

referencial é o trabalho de Harvard Project Zero, um núcleo de estudos sobre educação nos EUA afiliado à universidade de Harvard, que tenta identificar os indicadores e contextos de qualidade nos programas de arte educação em todo o país.⁶ Além de fatores importantes que eles notaram, tais como aprendizagem participativa, ambiente e a qualidade dos materiais e profissionais, eles descobriam que o melhor indicador de qualidade é a própria busca por qualidade – que envolve vontade, motivação e uma reflexão séria sobre o processo. Em outras palavras, quanto mais se vê uma busca por qualidade, mais se encontra qualidade.

Então, a opção metodológica feita foi de transformar o dispositivo avaliador em um convite à reflexão através de uma ouvidoria, como uma câmera de ressonâncias dentro do processo. Desta forma, estas enunciações “refletem os modos com os quais os indivíduos estariam se vendo”, re-alimentando vontades, expectativas e preocupações dos próprios sujeitos dos depoimentos. Esta coleta de exercícios de fala e escuta, revelou um campo interno, uma camada subterrânea de outras temporalidades anteriores à “mostra”, rica de contaminações e de motivações. Assim, o dispositivo de avaliação também se contaminou como uma ouvidoria participativa buscando fortalecer de dentro para fora, de baixo para cima, um processo construtivista e fenomenológico de individualizações, de vozes que puderam expressar os rebatimentos entre conscientização, pertencimento e agenciamento. Esta ampliação de campo é capturada como microgeografia poética trazendo à tona uma polifonia impulsionada por uma vontade coletiva, não plenamente consciente, em sua dimensão orgânica, relacional e ética.

Além do acompanhamento geral e um foco especial no curso de formação de mediadores, nossa proposta

5 Mihály Csikszentmihályi. *Flow and the Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial, 1990; Mihály Csikszentmihályi & Kim Hermason “Intrinsic Motivation in Museums: What Makes a Visitor Want to Learn?” em John Falk e Lynn Dierking orgs. *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. America Association of Museums: 1995. Também Ted Talk: http://www.ted.com/talks/lang_por_br/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html.

6 Harvard Project Zero Arts Education Study. Authors: Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland, & Patricia Palmer. *The Qualities of Quality: Excellence in Arts Education and How to Achieve It*. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf>. p. 8

de avaliação envolveu uma coleta de depoimentos dos indivíduos pertencentes aos diferentes níveis de protagonismo, atuantes na integração da curadoria, arte e Projeto Pedagógico da 8ª Bienal: 1) Equipe de curadoria, coordenação e produção do projeto pedagógico; 2) Casa M (centro artístico e cultural inaugurado pela 8ª Bienal na cidade do Porto Alegre quatro meses antes da abertura da “mostra” Bienal); 3) Cadernos de Viagem (projeto de residências e iniciativas pedagógicas no estado do Rio Grande de Sul igualmente inaugurados também nesse mesmo período antes da mostra) 4) Mediadores (incluindo o curso da formação) e professores. De cada uma destas ativações foi selecionado um grupo de oito pessoas, número escolhido seguindo a 8ª edição da Bienal, mas também, provocando uma relação simbólica com o 8 do infinito. Ainda, relacionamos a coleta de oito falas por grupo como representantes de uma amostragem geradora de múltiplas vozes e reverberações do projeto curatorial e pedagógico. A coleta vem acontecendo em três momentos-chave da 8ª Bienal do Mercosul: em maio e junho, por ocasião da inauguração de Casa M, início do curso de mediadores e o andamento do projetos do Cadernos de Viagem; a segunda série de entrevistas ocorreu na véspera da abertura da “mostra” e fim do curso de formação de mediadores, em setembro; e ao final, a terceira coleta, no encerramento da Bienal, em novembro. Desta forma, é importante destacar que este ensaio é uma reflexão parcial sobre um processo artístico e pedagógico não concluído. No entanto, o que este documento reflete já é representativo para detectar as reverberações e ressonâncias que entrelaçam-se com uma série de notas de campo, experiências e reflexões acumuladas por um intenso e rico caminho de seis meses de processo.

Nas próximas páginas seguem citações, notas do campo, relatos, observações das múltiplas vozes envolvidas nas irradiações e reverberações desta Bienal, compondo uma escrita polifônica de falas de artistas, curadores, mediadores, professores, coordenadores, produtores e participantes deste campo ampliado da educação. Este documento de reflexão e avaliação expressa um contato fenomenológico com um campo ampliado por

multiplicação de vozes dos protagonistas e agentes do processo de educação-curadoria pedagógica territorializando práticas artísticas contemporâneas. Pode-se identificar neste conjunto de enunciações de dentro do campo em ativação, a emergência de uma atitude ética viva que qualifica e diferencia a proposta da geopoética como potência de devir na formação de um corpo coletivo (vibrátil?) de mediadores e vivências, resultando na latência de uma consciência encarnada por vários atores em seu próprio ato de expressão e compartilhamento.

Reverberações e Ressonâncias em processo

Pablo Helguera, curador pedagógico

Base e princípios para o projeto pedagógico (Notas e registros – Casa M, 11/set/2011)

“Como expandir o campo da pedagogia e arte contemporânea? ... A educação é uma maneira de interpretar a conexão entre arte e mundo... a pedagogia é uma maneira de trabalhar...

Como mudar o lugar da educação nesta sociedade?

Como a arte contemporânea pode contribuir?

Como a sociedade pode receber?”

Renata Montechiare. Assistente de Pesquisa do Instituto MESA. (notas de campo, relatório de 18/out/2011, Porto Alegre)

Sobre o conceito e reverberação – Geopoética: o conceito que norteia a Bienal está na fala de todos os mediadores.

7 O termo Corpo Vibrátil é explorado por Suely Rolnik ao referir-se à obra de Lygia Clark em diferentes textos. Rolnik explora a dimensão relacional e transicional entre arte e vida, sujeito e mundo: “capacidade do nosso corpo de vibrar a música do mundo, composição de afetos que toca em nós ao vivo.” Porém, utilizamos aqui como corpo coletivo que emerge de diferentes zonas de autonomia poética, instigado pelas mediações (reverberações) e compartilhamentos de vozes e vivências neste campo que se amplia pela mediação/educação. Suely Rolnik “Molda-se uma alma contemporânea: O vazio-pleno de Lygia Clark”. In *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999. Recomenda-se também: ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007

Não tenho dúvidas quanto a isso. Numa avaliação um pouco mais ampla, entendo que a curadoria proporcionou esse entendimento. Mesmo o mais distraído enxerga esse conceito através da visitação dos espaços, até porque as obras falam muito claramente sobre o tema da “geografia”, e conversando com outras pessoas sempre surgem assuntos relacionados às fronteiras, bandeira, idioma, território, etc. Um dos mediadores me disse que, na sua forma de ver, há um discurso muito claro sobre que tipo de conceitos geopolíticos se pretende desconstruir, percebeu uma linha de pensamento precisa no sentido de repensar fronteiras e usos do território, desfazer bandeiras, etc.

Maria Helena Gaidzinski – Coordenadora do Programa Educativo do Santander Cultural (Notas da entrevista, Casa M, 3/set/2011)

“Conceito de infinito no afeto de trocas: enviar e receber / correspondência e corresponder:

Troca/ transporte e viagem

Relações com as tradições do gaúcho – do chá .

Bairrismo gaúcho: receber o mundo inteiro / relação com a territorialidade.

Fazer UM NOVO PAÍS!!!!”

Esta interação entre vozes simultaneamente as mantém separadas e as retêm unidas, isto é, elas constituem como um único corpo social. É por esta razão que eu me refiro a sociedade como um corpo de múltiplas vozes e contraste isso com a sociedade como um sujeito univocal de uma coleção de sujeitos individuais.

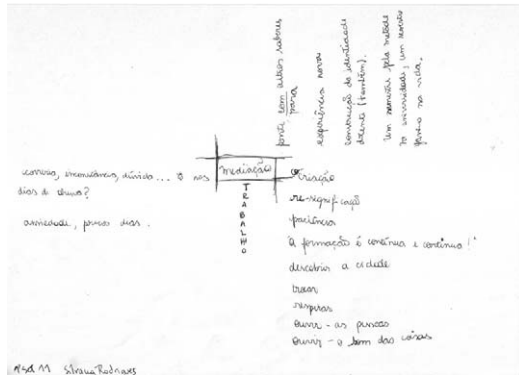
Fred Evans. *The Multi-Voiced Body*⁸

José Roca explora idéias e perspectivas para a arte de ativar e criar territórios, micronações, comunidades e zonas de autonomia poética. Mas, para isso, precisa aproximar

8 EVANS, Fred. *The Multivoiced Body, Society and communication in the age of diversity*. New York: Columbia University Press, 2009. (p. 75). “This interplay among the voices simultaneously keeps them separate and holds them together, that is, constitutes them as a social body. It is for this reason that I refer to society as a multivoiced body and contrast it with society as a univocal subject of a collection of individual subjects.

artistas e curadores a um terceiro emergente grupo transdisciplinar de profissionais da educação, para reconhecer, explorar e interagir com as complexidades da vida e identidade no interior e nas fronteiras do Rio Grande do Sul e, daí, ativar *redes* de entrelaçamentos e trocas ou contaminações estéticas e culturais da América Latina. Fica bastante claro que esta proposição curatorial não seria tão acertada se não fosse amparada por um forte Projeto Pedagógico.

Se, por um lado, é reconhecida a construção cuidadosa ao longo de 16 anos de Bienal do Mercosul de um foco na educação, particularmente, nas duas últimas edições, este salto é redobrado. No entanto, ressalta-se na 8ª Bienal uma nova fronteira de investimento crítico no papel da relação integrada entre curadoria e educação. Desta maneira, avalia-se como essencial a integração e atuação híbrida de Pablo Helguera, artista/educador, como curador pedagógico na equipe curatorial junto a José Roca, radicalizando as bases e anseios geopoéticos enquanto instrumento e método do Projeto Pedagógico. Esta medida integrada entre curadoria e educação fundamentalmente conduz toda a formação de educadores, mediadores e professores com um sentido de campo ampliado da pedagogia pela autonomia e participação – onde todos se tornam agentes “multiplicadores de idéias” expressando um dos objetivos do Projeto Pedagógico. Por que não acrescentar vozes? Juntos, enquanto corpo curatorial, elaboram estratégias que buscam quebrar os parâmetros expositivos convencionais. Os desafios das bienais, reconhece Pablo por sua vez, são exatamente localizados nas relações entre espaço de mediação e as coalizões de diferentes temporalidades. As vozes e anseios de Roca e Helguera são afinados no reconhecimento crítico e estratégico de que a maioria das bienais concentra um investimento altíssimo em um tempo limitado de exibição e espetáculo com muitos artistas e obras, que se amparam, na maioria dos casos, em projetos pedagógicos convencionalmente estabelecidos por bases doutrinárias de valores estéticos hegemônicos. Roca e Helguera investem na integração *curadoria e projeto pedagógico* como estratégia para estender a espessura e densidade da Bienal no tempo e espaço.



Curso de Formação de Mediadores

Encontro: Formação dos mediadores (21/jun/2011) explorando palavras-chave para descrever as poesias possíveis da experiência de mediação e os desafios.

Palavras descrevendo uma experiência ótima

Troca – a palavra mais citada

Descobrir, descobrimento, olhar, alegria, escuta ativa, paz, relaxante, livre, contemplação; imersão (extasia); significação e apropriação (faz parte de mim); satisfação; entusiasmo; prazer; troca; re-encantamento, entrelaçar-se, criação; diversão, silêncio; bem-estar; transmissão de conhecimento; descoberta; envolvimento; confiança, compartilhar; orgulho; comunicação e sentimentos; sintonia, realização (retorno positivo); satisfação, envolvimento, tranquilidade, alegria, liberdade, afinidade, reflexão, domínio, curiosidade, diálogo, imersão, interesse, re-elaboração, divertimento, carinho.

Palavras descrevendo experiências negativas

Frustração – a palavra mais citada

Desinteresse, ansiedade, frustração, preso, incompetência, falta de fluidez, limitação de tempo, obrigação, desmotivação, impotência, comunicação ruim, estresse, falta de interesse, falta de respeito, desequilíbrio, ruim, insegurança, esquecimento, tensão, ausência, exaustão, tristeza, cansaço, despreparo, dispersão, incompreensão,

apatia, insatisfação, desencontro, descontrole, dúvida, ruptura, distância, clausura, desrespeito, desmotivação, monólogo, pressa.

Gabriela Silva – Coordenadora Operacional do Projeto Pedagógico (notas de entrevista, Casa M, 3/set/2011)

Avaliação positiva em relação ao curso de formação de mediadores: 300 pessoas formadas pelo curso de mediadores; (...)Pensando em processo pedagógico – as pessoas estimuladas como multiplicadoras de idéias.

Maria Aparecida Aliano (Cida) – Coordenadora de Políticas Culturais – Secretaria Municipal de Educação/ POA (Texto enviado em 21/out/2011)

“Ratifico o já falado e destaco as interações dos mediadores com o público escolar. Muitos fatores contribuem para este bom desempenho dos mediadores nesta edição, mas, avalio que as Vivências nas Escolas sejam relevantes. Antes das Vivências nas Escolas, havia algumas reclamações das escolas sobre a maneira inadequada de alguns mediadores interagirem com os alunos e até mesmo alguns casos de atrito. Desde que foram realizadas as Vivências, esse tipo de problema diminuiu e, nesta edição, só tenho recebido elogios, em que os professores explicitam a adequação da mediação ao público, conforme suas especificidades.

Anaiara Letícia Ventura da Silva – Mediadora (set/2011)

Entre as experiências que me impactaram, a primeira foi a de prática de mediação com Rika Burnham realizada em uma dos espaços expositivos do MARGS nos primeiros momentos do curso. Aquela experiência me sensibilizou profundamente no que diz respeito à forma de perceber o ‘mediado’, suas percepções e vivência com a obra, e me fez refletir sobre o que será ser mediadora, mais como uma facilitadora de relação entre obra e apreciador, do que qualquer outra coisa.

Um programa intensivo de formação de mediadores e professores foi elaborado e executado três meses antes da abertura da mostra. As notas de campo, entrevistas e

e transformações, principalmente afetivas e conceituais, do universo de esperanças, motivações e vontades envolvendo os horizontes de possibilidades da mediação. Uma terceira série de mapas será realizada ao final de novembro, juntamente com o período de encerramento da Bienal. Alguns exemplos são mostrados aqui.

Inaugurando Infraestruturas

Gabriela Silva – Coordenadora operacional do Projeto Pedagógico (notas de entrevista, Casa M, 3/set/2011)

O que vai acontecer depois desta Bienal?

40 cidades ativadas no interior do RS;

De 150 a 200 pessoas envolvidas diretamente com os projetos; como será a estrutura da próxima bienal? Tomando em conta o legado histórico das outras bienais.

A bienal tem uma origem estrutural muito quadrada; muito hierárquica. Desmembrando processos – tentando encaixar diferentes frentes. As pessoas ainda buscam colocar as coisas em caixinhas. Processos estruturais para absorverem outras relações precisam ser mais orgânicos, menos formais.

Monica Hoff, Coordenadora geral do Projeto Pedagógico (notas de entrevista, set/2011)

“Pra mim, o projeto pedagógico é feito de relações humanas, mais do que qualquer outra coisa. A arte é uma ferramenta que está ali, que a gente usa, abusa, deseja, se apropria, mas ele [o PP] é feito das relações humanas, das trocas de desejos entre essas pessoas (...), de pontos de fusão, de pontos de divergência e do que a gente pode estabelecer como uma rede com a comunidade, com a vizinhança.”

Fernanda Albuquerque (Entrevista Casa M, maio/2011)

(...)“a gente não está trabalhando para o dia 24, a gente está trabalhando para o que a Casa pode vir a ser. A gente ainda não sabe o que ela vai ser. A gente tem um projeto lindão, no sentido de programação, de espaços, de públicos (...), ou seja, uma série de projetos e programas para a Casa, mas a gente não sabe o que ela vai ser. Ela não é o que ela é, ela é o uso que as pessoas fizerem dela.”

Paula Krause, Gestora da Casa M

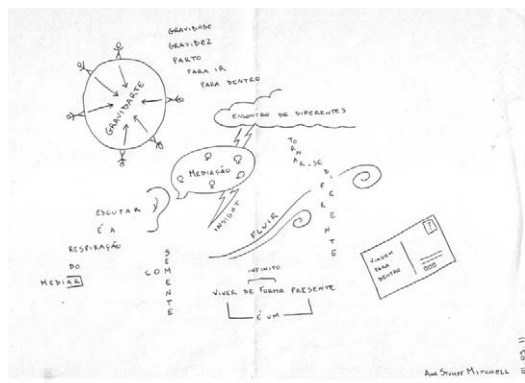
“Agora, a gente tem que ver como é que isso vai acontecer em POA. Eu não sei se vocês conhecem Porto Alegre, se vocês já passaram um tempo aqui, mas na minha opinião é um super desafio pro público de Porto Alegre. Não é um público fácil.” [sobre Casa M]

Um dos elementos vitais da proposta curatorial foi a criação de infraestrutura para oferecer à cidade e região recursos que possam continuar após a onda da febre Bienal. O primeiro pensamento que vem em mente aqui é a iniciativa da Casa M, a qual ouvimos em toda a parte como uma das dimensões mais apreciadas e radicais desta Bienal, através de vozes expressando tanto desejos quanto questionamentos sobre a possibilidade de transformá-la em espaço permanente.

A temporalidade é uma tensão geradora ou limitante? O frenesi da Casa M com a programação, quase como se estivesse compensando ao máximo todo o tempo que ela pode não estar aberta no futuro. A convivência do espaço, a presença energizante dos mediadores e a ativação da vizinhança se tornaram possíveis pelo gesto generoso curatorial de criar uma infraestrutura local. A questão se mantém mesmo com a permanência do espaço físico, mesmo que a energia muito humana e temporal seja sustentável. No entanto, as possibilidades geradas a partir dessa infraestrutura de suporte, do ponto de vista da comunidade, mesmo às vezes crítica, foram, em geral, bem apreciadas como maneira da Bienal “dar o braço” para a cena artística local. E ainda, outros viram a vantagem da Bienal como uma alavanca efetiva nas questões locais, agregando um selo de aprovação institucional nas negociações culturais onde “não sou eu apenas que está dizendo”.

Ainda, talvez a contribuição na infraestrutura mais radical desta Bienal seja a formação humana. Roca afirma no “[duo] decálogo” que “a Bienal não é uma escola”, sem dúvida tomando como referência o projeto curatorial proposto para a Bienal Européia – Manifesta 6⁹ de

9 Ver notas sobre Escola de Arte <http://manifesta.org/manifesta-6/>



uma Exposição como Escola, porém focando num tipo de escola temporária de pós-graduação em arte para artistas, curadores e pesquisadores. No entanto, a 8ª Bienal do Mercosul, embora possa não ser uma escola de arte, ela pode ser descrita definitivamente como uma escola pública de arte ou, certamente, uma escola radical de arte pública, considerando a vitalidade do Projeto Pedagógico e a equipe de mediadores, no empenho por entrelaçar processos artísticos e pedagógicos a medida em que engajam diferentes públicos.

Uma compreensão da ideia de escola pública de arte, embora re-imaginada dentro de um contexto de aprendizagem formal, é também absorvida no trabalho da Casa M e em todo o estado. Se, por um lado, a conquista no que se refere à Casa M, como um lugar de convivências e trocas deslocado e complementar ao grande formato da mostra nos galpões, é celebrada por unanimidade como zona de autonomia poética para a integração entre projeto curatorial e pedagógico. Por outro, as iniciativas de formação de professores irradiam esta parceria curatorial-pedagógica para o interior chegando às fronteiras. Registra-se mais ainda o empoderamento das mediações radicalizando iniciativas conceituais transdisciplinares de colaboração e construção coletiva de visões da arte, geografia e história como exercício de uma consciência poética e crítica no cotidiano local, regional e global. Novos sentidos de pertencimento mútuo entre Bienal e o estado do Rio Grande do Sul são ativados.

Este sentido de construção de recursos humanos é crítico para a proposta da Bienal, de estruturar um sentido de pertencimento e alimentar um investimento regional. Como uma das produtoras culturais Liane Strapazzon ressaltou, ela interpretava estas iniciativas e projetos como “plantando sementes”. As diferentes demandas e desejos de alimentar estas sementes reside no legado criativo de riqueza poética e política que esta 8ª Bienal deixará.

Confluências curatoriais e pedagógicas: “Tema como ferramenta de ação” e “Reterritorialização da Pedagogia no campo das artes visuais”

Rafael Silveira, Coordenador da modalidade EAD do Curso de Formação de Mediadores (notas de entrevista. Casa M, 3/set/2011)

“Contato com a transformação”: Fenômeno arte/educação

Renata Montechiare. Assistente de pesquisa do Instituto MESA (Mediações, Encontros, Sociedade e Arte). (Notas de campo, reflexões de 16 a 19/out/2011, Porto Alegre)

Mediadores agrupados: desde a primeira visita a um dos espaços da Bienal percebi que os mediadores se agruparam a partir do seu local de trabalho. Os do Cidade Não Vista se somam e se confundem aos da Casa M por ser dali que partem suas atividades. Em geral, os mediadores não parecem circular pelos espaços, não pude perceber se há troca entre eles. Vi que há, ao contrário, um desejo de afirmação dos espaços: “Casa M é o melhor lugar”, “Santander tem a melhor equipe”, “Cais é a Bienal”; “Cidade Não Vista é a mediação mais experimental”; etc. Essas afirmações não parecem determinar uma rivalidade ao ponto de gerar disputas, mas demarcam territórios. Interessante porque Geopoética pode ser usada pra pensar também nestes termos.

Diana Kolker. Formação de Professores (texto enviado por email, dia 21/out)

“desejo que o curso se configure como espaço de encontro de educadores formais e não formais – que se criasse um espaço novo com educadores nômades...

Educadores como dimensão nômade – Utópicos – mas aconteceu

A proposta curatorial de Roca e Helguera identifica um desdobramento da Bienal entre mostra e ativação, como formas de dar amplitude e espessura poética, social e política ao tempo e lugar da bienal. Identificamos a partir da enunciação do manifesto da Bienal, o “(duo) decálogo” de Roca, uma primeira genealogia motriz e ativadora que embasa politicamente um anseio e vontade da curadoria voltado para a ampliação de campo. Por isso, também, a convergência entre geográfico, poético e ético – invoca um tema como ferramenta de ação. “Geopoética está em tudo”, ecoam vozes da curadoria para a mediação. Da mesma forma, o projeto de “ação” se desdobrou em ativação como tema – por exemplo a temporalidade da Casa M inaugura um espaço de convivência. Para tanto, há que se desdobrar vontades em necessidade de realização de uma programação rica e ampla correndo com e contra o tempo de apoio da Bienal. Da mesma forma, o projeto de Mediadores Nômades – surge como fluxo de vontades coletivas em sinergia com as propostas curatoriais de zonas de autonomia poética, quebrando ou transbordando os limites das práticas dos mediadores restritos aos espaços específicos das mostras.

Como estes casos estariam encarnando, (re)territorializando a exteriorização de um campo ampliado de afetos da arte pela educação? Ou da educação pela forma mais radical da arte – ser poética, política e pedagógica? Desta forma o projeto pedagógico, se realiza através do compromisso com a multiplicação de vozes, em seus vários sentidos e agenciamentos. Mas, para tanto, precisa ser entendido transcendendo “a tríade entre interpretação-mediação-serviço” tradicional das propostas educativas, como comenta José Roca.

Assim, verificou-se na coleta de vozes, um convite à reflexão, o quanto a arte é amplificadora de uma vontade de compartilhamento pedagógico ou de diferentes saberes (poética e política de troca de saberes). Como também, o quanto da educação (estrutura instituinte de formação de atitudes, hábitos e subjetividades, em redes municipais e estaduais) está sendo encarnada, motivada e ativada por novas práticas artísticas.

“Potencializar Proximidade:” Cuidar e Aproximar

Márcia Wander, professora

(...)“tratando de alunos especiais, algumas vezes a gente pode vivenciar mediadores com pré-conceito, de não saber como lidar ou de ter uma preocupação de despejar muitas informações para um grupo que tem um outro jeito de receber essas informações. Então eu acho que tem, cada vez mais, acompanhando desde a primeira até agora, 7ª Bienal, prestes a acontecer a 8ª eu vejo um cuidado muito grande de provocar, de aproximar dessas partes. Porque nos anos que não tem Bienal a escola segue trabalhando, segue buscando os espaços de cultura e de arte na cidade.”

Ethiene Nachtigall, Coordenadora da produção do curso de mediadores e mediação

“Essa coisa do humano extrapolar tremendamente, [de] a gente poder trabalhar com pessoas, com identidades diferentes e que essas pessoas possam despertar para coisas novas e despertar entre elas também. Os mediadores, para mim, são um público muito especial e eu [os] vejo dentro dessa experiência como público também, como pessoas que estão vivendo uma experiência.”

Marília Schmitt Fernandes, Professora – Canoas (município da região metropolitana). Notas de depoimentos, Casa M, 3/setembro)

“A bienal vai se infiltrando: trago um aluno que depois traz os pais para a Bienal!

Reverberação – cidade não vista ... até nossa casa tem espaços não vistos.

Como encantar-se pelas coisas!

A Bienal está apontando para esse processo de mudança de olhar.

...“vida urgente”

Estou bienalizada e meus alunos também!!”

Um professor falou sobre a importância de potencializar a proximidade. Cada vez mais a Bienal esta construindo redes de aproximações na cidade e na região. Para ela,



falando das experiências junto aos mediadores, das vivências nas escolas, o cuidado aumenta com a proximidade. Os transbordamentos e ativações do tema da Bienal e a preparação dos mediadores desta edição pode ser abordado ou avaliado qualitativamente como reverberações e ressonâncias das expectativas e vontades curatoriais ou pedagógicas. Inúmeros casos de iniciativas dos mediadores e professores foram registrados cujas motivações de trocas e compartilhamento entre escolas eram inspiradas na mostra de Eugenio Dittborn.

A experiência de ouvidoria neste convite à reflexão buscou ao máximo cuidar os indícios de motivações e esperanças expressos nas falas por todos os agentes diretos e indiretos, curadores e mediadores entrevistados. Nas entre falas, na atenção com os brilhos dos olhos, na intensidade dos ritmos das enunciações, os relatos encarnavam o surgimento de uma ética do cuidado com o encontro com

a arte, e através da arte com um outro sujeito, um outro coletivo de vontades ainda não completamente conscientes. O cuidado com uma dimensão micro-geopoética dos encontros foi bem reconhecido como ponto de aproximação pedagógica e ética entre sujeitos de falas e escutas, onde multiplicam-se por compartilhamentos de vozes a possibilidade de acontecimentos memoráveis e “solidários” (homenagem a Milton Santos). As coletas de reflexões e vozes serviu também para detectar, alimentar e empoderar estas enunciações não ainda plenamente conscientes da emergência, mesmo que inicial, de uma ética e vontade coletiva que conduz os cuidados com as relações que qualificam o campo ampliado da educação para além do espaço das mostras – sujeitos de microcosmos-autopoiéticos.

Ressonâncias curatoriais: ZAP – “zonas de autonomia poética” como uma dimensão pedagógica

Ana Stumpf Mitchell – mediadora (email 21/out/2011)

“Ensaio de Geopoética. Múltiplas e diversas tentativas de encontro com minha multiplicidade através da diversidade de vozes. Mediação que é medi[t]ação! Ação através do meio, do espaço. Fronteiras estabelecidas por rios, pela água de nossos corpos, pelo que flui. A cada novo grupo acolhido, uma nova orquestra, uma nova composição. E o mais divertido é que, através da arte, sou plenamente pesquisadora e amplamente geógrafa! A curiosidade – minha e dos visitantes – é o que nos guia a cada nova conversa. Nunca fui tão feliz num trabalho como agora. Nunca imaginei que estaria tão perto do meu sonho de criança como agora. O museu é agora, com a nobre presença de mulheres, crianças e idosos. Como escolher as palavras mais adequadas para expressar tanta gratidão a tantas pessoas? Fazer o trabalho da melhor forma é o mínimo... e além de tudo é o máximo!

Fui trabalhar como mediadora porque havia desistido de ser professora e geógrafa. Que universo curioso, pois nunca me senti tão professora e tão geógrafa... E com que alegria. :)

Mediadores Nômades: Rompendo as fronteiras do cais.

Exemplo de iniciativa e reverberação do projeto pedagógico... toma como base uma prática de responder de forma

imaginativa, criativa e flexível, a uma obra, de acordo com o mesmo dinamismo que oferece a arte de hoje”.

Manifesto pela mediação nômade

Nós, os mediadores nômades, encontramos um no outro uma necessidade de transformação.

Nosso coro não se queixa, reivindica. Não queremos bandeiras, marcos, nem mesmo uma faca para dizer que o território é nosso. Queremos a liberdade de atravessar fronteiras sem passaporte nem carimbos.

Nós não enxergamos esta Bienal como um tecido já costurado, mas como um tear em constante atividade, e sentimos necessidade de sermos livres para cruzar essa malha mutante, escolhendo e sendo escolhidos na trajetória dos fios, seus nós e entrelaçamentos.

Realizar viagens interarmazéns para absorver outras linguagens e olhares, proporção ao público um gole de cada rum, cachaça ou cerveja do caminho.

Queremos, assim, dinamizar a interação público-obra sem repetir palavras por repetir, mas no intuito de construir nossas almas e conseqüentemente a do público de forma mais universal.

Por isso, nos permitimos questionar até que ponto o projeto pedagógico pode ou deve ser pensado a partir da expografia? Sabemos que o espaço em si é um delimitador para a curadoria, pois existem algumas obras que poderiam estar na mesma mostra, mas encontram-se geograficamente distantes, e o diálogo que poderia surgir entre elas morre em silêncio.

Queremos, enfim, ativar diálogos entre obras de diferentes armazéns e colocá-las em um mesmo fio mediador, mas não necessariamente condutor, que possa percorrer todo o país autonomamente.

ZAP foi um conceito curatorial traduzido para a mediação como território de enunciações pedestres, ao rés do chão, do corpo a corpo que se coletiva por convivências, na disposição de realizar o acontecimento de micro-zonas autônomas poéticas, nomádicas e passageiras, mas também memoráveis. Esta será a medida micro-geopoética do quanto da vontade falada é encarnada nas mediações como campo ampliado das trocas de saberes, amplificadas como polifonias das relações humanas, de novas

vontades e autonomias no exercício vital de ampliação do sentido de identidade, mapeamento e fronteira.

Roca invoca mais um sentido de cuidado com o projeto pedagógico quando fala de uma relação aprender/ensinar com “arte, em si mesma, como uma instância de conhecimento que nem sempre passa pelo racional.” Resta-nos mais uma vez, verificar na coleta de depoimentos, como o corpo de vozes dos agentes mediadores da Bienal respondem, reconhecem, ativam e cuidam desta instância da arte. A curadoria e o projeto pedagógico então são responsáveis pelo cuidado especial com a salvaguarda desta instância ou aqui referida como equivalentes micro ZAPs que precisam ser desdobradas como campo ampliado de educação. Da mesma forma, reconhecemos uma aproximação com o conceito de aprendizado existencial de Paulo Freire¹⁰ introduzindo o que se encarna no respeito com as diversas temporalidades em jogo na construção coletiva e política da aquisição de linguagens pela arte. Estas instâncias de mediações e vivências de contato entre arte e vida são cuidadas pela sua possibilidade de amplitude existencial ou “momentos memoráveis de vida” (Roca, 2011). Propomos uma atenção especial sobre o cuidado com a geopoética que se reflete nas mediações como micro-ZAPs ao rés do chão, onde as mediações acontecem. Apontam-se neste processo referências pedagógicas, filosóficas e éticas que atuam na ressignificação ou empoderamentos das geografias humanas pela arte. As micro-ZAPs se multiplicam nas mediações por experiências nomádicas (ou desterritorializações), onde a autonomia poética e pedagógica não estão desvinculadas de um acontecimento solidário.

Outras referências teóricas poderiam ser resgatadas para compor esta breve abordagem de entrelaçamentos e emergências conceituais que envolve o projeto pedagógico, e principalmente o campo da formação a ativação dos mediadores, cuja emancipação e conquista se dá ao nível de micro-ZAPs. Pode-se então falar em

¹⁰ Freire, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1982.

acontecimento solidário (Milton Santos) e aprendizado existencial (Paulo Freire). Mas, também entre outras possíveis articulações teóricas, Hans-Georg Gadamer¹¹, como suporte para explorar o campo de encontro entre práticas artísticas e mediação como fluxo de temporalidades ou a própria atualidade e atualização da arte como “jogo, festa – rituais da compartilhamentos e a emergência de um acontecimento simbólico”. Tema este apresentado no curso de mediadores como bases para os Percursos Relacionais. É desta conjugação reflexiva, que se identifica também uma aproximação pedagógica entre o campo de ativação da mediação e a emergência de um “corpo vibrátil” coletivo de multiplicação de vozes (conceito que percorre todo esse ensaio). É, neste campo, tecendo e tecido entre objetos-mundo e vida, que os mediadores em suas visitas nômades promovem leituras encarnadas a leitores móveis de uma geopoética em ação. Os mediadores nesta Bienal se tornam agentes de uma ampliação do conceito de “corpo vibrátil” de Suely Rolnik¹² que aborda as passagens e inquietações da Lygia Clark na relação arte-subjetividade-corpo-vida e mundo.

“...corpo vibrátil de cada um. O corpo é a casa.” Trata-se de um abrigo poético onde o habitar é equivalente do comunicar. Os movimentos do homem constroem esse abrigo celular habitável, partindo de um núcleo que se mistura aos outros.

Rumores [“Burburinhos”] & Conceitualismo artesanal

Considerando a abrangência das residências artísticas dos Cadernos de Viagem ao longo do estado do Rio Grande do Sul, fomos somente capazes de acompanhar dois projetos. Ambos bastante diferentes na maneira como as possibilidades de participação eram engajadas e abordadas. Cada um oferecia algumas idéias interessantes

para o campo em desenvolvimento das práticas artísticas sociais. O trabalho do artista colombiano Mateo López frequentemente combina viagem, escrita e desenho, em um tipo de etnografia artística e poética. Ele fala muito eloqüentemente e despretensiosamente do seu processo artístico como um tipo de “conceitualismo artesanal”. Sua passagem pela pequena Ilópolis, aproximadamente quatro horas de Porto Alegre, trabalhando engajado na comunidade Caminho dos Moinhos e no Museu do Pão, despertou tanto a curiosidade quanto a criatividade das pessoas, assim como consolidou pela relação com a Bienal, expectativas de visibilidade para as iniciativas voltadas ao turismo local, junto a campanha de restauros dos velhos moinhos.

Uma das participantes de sua oficina parecia insegura e comunicou a incerteza do que estava se passando “Eu não sabia o que ele queria”. Suas palavras refletem um dos desafios entorno destes programas de residência artística de curta duração (um mês), equilibrando as necessidades de contextualizar o projeto com o potencial associado com as experiências e intenções artísticas. Suas palavras também denotam a importância de desconstruir, criticar e refletir sobre as múltiplas agendas em jogo – institucional, curatorial, artística e comunitárias. Os projetos podem se tornar vórtices onde o tempo para o desenvolvimento de relações é colocado em segundo plano para o curso temporal do trabalho que precisa ser feito. Um outro aspecto de sua fala, também aponta para um desafio presente neste tipo de projeto com bases em engajamentos que são menos orgânicos com a comunidade, que frequentemente tomam uma grande parte do tempo dos membros da comunidade preocupados em saber o que o estrangeiro quer, tornando difícil uma troca genuína.

No entanto, outros participantes apreciaram a novidade da experiência e alegremente comentaram sobre a agitação que a presença do artista causou, descrevendo-a como “burburinho” na vila. Um outro momento foi entusiasticamente descrito pela coordenadora do museu – ela descreve uma situação na qual o prefeito de Ilópolis e a secretária de educação e cultura se reúnem para atender ao apelo de uma professora perplexa mostrando os desenhos

11 GADAMER Hans-Georg. *La Actualidad de lo Bello*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica. 1991

12 Rolnik, Suely. *Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark*. In *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

de dois de seus alunos que pareciam bastante provocativos, mas que ela não sabia o que fazer com os alunos. Eles decidiram chamar o “Mateo”, como se fosse um artista doutor, ou médico especialista, para “diagnosticar” sobre o que fazer. A própria presença do artista com toda a sua essência nestes momentos, realmente importa. Uma simples atenção, reconhecimento de uma singularidade criativa, e sua validação ou legitimação, é tudo que se requer nestas situações. Mateo realizou várias oficinas e uma exposição na Casa do Moinho junto ao Museu do Pão, com seus desenhos e anotações dos ambientes das vilas localizadas no entorno de Ilópolis. Sua intenção original era de construir um grande forno coletivo em algum dos galpões do Cais, mas infelizmente essa idéia não se concretizou devido às restrições dos códigos de segurança pública do Corpo de Bombeiros. Ele expôs, como alternativa, os seus desenhos inspirados na arquitetura dos vários moinhos, alguns em condições precárias, outros sendo restaurados, que compõem a rota turística de tombamentos dos moinhos da região do trigo. Se juntaram a esses trabalhos uma série de pequenas estruturas geométricas tridimensionais realizadas através de dobraduras em papel.

O projeto Coro de Queixas do coletivo finlandês formado por Oliver Kochta e Tellervo Kalleinen, realizado em outras cidades do mundo em anos anteriores, foi proposto como projeto para Teutônia, uma pequena cidade localizada na região dos vales, no interior do estado, famosa por possuir 100 corais atuantes, considerada como uma escolha natural para essa proposta participativa. Todos foram surpreendidos quando souberam que nenhum desses corais se interessou pela radical e original proposta de composição coletiva de um canto de queixas. O que sucedeu, parece captar plenamente o espírito pedagógico, geopoético e criativamente participativo que inspira esta Bienal, quando 40 cantores de diferentes idades, e principalmente de diferentes trajetórias de vida, se uniram para escrever e cantar suas queixas, documentadas em vídeo e exposta na mostra Cadernos de Viagem, no Cais do Porto, sendo ainda contemplada com duas performances do Coro por ocasião da abertura das exposições.

Um dos participantes, cego por décadas, comentou sobre esta experiência como a melhor coisa que ele fez desde que ficou cego. Uma outra mulher disse que o projeto mudou completamente sua visão da vida, e ainda uma outra, reconheceu que ela reclama muito. Este tipo de prática que inusitadamente combina arte e pedagogia, como um dos educadores/artistas e supervisor da mediação Rafael Silveira espontaneamente comentou, se referindo a alguns aspectos do curso dos mediadores, parece nos colocar “em contato com a transformação”.

Talvez o mais radical aspecto da proposta do Coro de Queixas tenha sido o papel de Oliver Kochta, mais uma vez essencial, fundamentalmente presente, ainda neste caso, simbolicamente e literalmente por trás do palco. Nas duas performances do coro, uma na escadaria em frente a Casa M e outra no Cais do Porto, em 11 de setembro, o artista se posicionava atrás do coro, entre os cantores, como apenas mais um entre eles. O que significava também que o grupo estava assumindo tal autonomia, que na primeira apresentação em Porto Alegre, quase que esqueceram de mencionar o seu nome na lista dos participantes ao final do concerto, sendo então bastante aplaudido. Aqui, práxis conceitual é um tipo de radical de não autoria, construindo possibilidades para a autonomia dos outros participantes.

Uma importante observação com relação a esses dois projetos é como cada um demonstra a importância crítica dos “colaboradores chave” locais neste tipo de prática socialmente engajada.¹³ Nestes projetos, Lucas Brolese e Marizângela Secco foram centrais como colaboradores, aliados críticos e organizadores comunitários, que abriram suas relações sociais (network), compreenderam como os projetos poderiam beneficiar (todos) pela sua própria constituição, e se tornarem ativos mobilizadores de forças locais ao possibilitarem suas realizações.

13 Museums, Keyworkers and Lifelong Learning: shared practice in five countries, Buro fur Kulturvermittlung, Vienna, Austria, 2001, orgs. Gabriele Stoger e Annette Stannett, p. 14

Troca

Denis. Artista – editor / professor / mediador. (notas de entrevista. Casa M, 3/set/2011)

“... é muito legal ver a bienal ir a outras cidades! A Bienal em POA fica mais distante da própria cidade. ... Só acontece de dois em dois anos – a bienal não chega para algumas zonas periféricas – e de 2 em 2 anos fica um hiato. “Claro que se percebe uma construção, mas agora “estou em contato com registros de não atendimento a pessoas de grupo (sociais da periferia) / segmentos que não são da área das artes;

Maria Aparecida Aliano (Cida) – Coordenadora de Políticas Culturais – Secretaria Municipal de Educação/ POA. (notas de entrevista, Casa M, 3 / setembro)

Plano de Atividades bem sucedido;
Deslocamento de mediadores a diferentes regiões de Porto Alegre;
Conhecimento de outras realidades;
Escolas bem estruturadas;
Relação periferia x centro = aprendizado pelas diferenças.

Uma das preciosidades estimulantes que envolve acompanhar e escutar este processo Bienal e também uma das questões que fica ressoando nisto tudo é sobre a noção de “troca”. Ouvimos “troca de paradigmas” e desejos por “troca” de experiências, como sendo essencial e o mais prazeroso aspecto do processo de mediação; cada mediador abraçava as possibilidades poéticas abertas deste sentido humano de intercâmbio. Ainda, embora prazeroso e poético, existe a indagação desafiante sobre pluralismo por si mesmo. Uma preocupação sobre estas trocas através da arte e participação pode, ainda sim, não questionar as estruturas de poder, deixar sem atingir os pontos críticos, e inclusive até reforçá-los.

Com isso, não se quer sugerir que a criticidade foi abstraída, pelo contrário, com o êxito da expansão pedagógica desta Bienal e seu desafio diante das fronteiras tradicionais do que se constitui arte e educação, novas expectativas



críticas e demandas são garantidas assim como um sentido Freireano de praxis transformativa que continuamente se situa dentro de uma auto-crítica internalizada e assumida, em que “um bom ensino somente é possível se o método for explícito e se interroga a si mesmo.”¹⁴

Devires em reverberações geopóéticas

Gabriela Silva – Coordenadora Operacional do Pojeto Pedagógico

“A Bienal é como o vento!

Tem sido muito imprecisa – amplitude de tempo e espaço – desde abril”.

Novos parâmetros para avaliação da 8ª Bienal:

“Espetáculo x processo ampliado / momento crítico de avaliação e cruzamentos de valores.”

Maria Adélia de Souza. Notas de uma homenagem a Milton Santos

Relações com proposta curatorial Geopóética: Formar comunidade com ênfase no local – cotidiano

“Fé no futuro do mundo construída pelos homens pobres e lentos do planeta.”

(...) Contra a globalização cínica!

14 Camnitzer, Luis. *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation*. Austin: University of Texas Press, 2007, p. 112

Convergência dos momentos: sistema técnico versus a interdependência solidária. O “acontecer do outro” – socialmente excluído... Momento de “cognicidade do planeta”..

União do mundo ao lugar: acontecer solidário – fazer político inovador, recuperar o sentido da terra...

...razão e emoção: dois caminhos para compreender o mundo contemporâneo...”

André Luiz da Rocha. Geógrafo e artista visual: trabalha na formação dos professores, viajando para o interior e na Casa M. (notas de entrevista, Casa M, 3/set/2011)

O trabalho em Livramento na formação de professores foi uma “Experiência Especial de identidade, fronteira – o objeto puro desta Bienal.” ...Existe um senso positivo – uma avaliação muito positiva.

“No interior, surgiram alguns registros sobre a falta de infraestrutura (cultural para as artes)”

Ressalta-se na 8ª Bienal um exercício geopoético que habita o limiar de uma mudança radical das artes para o século XXI. O que vem à tona pela polifonia, pelo sentido de vontade de mundo e compartilhamento pela arte, é configurado neste ensaio como corpo vibrátil¹⁵ coletivo que se realiza pelo entrelaçamento de múltiplas vozes, que é também de temporalidades múltiplas. Grifamos e percebemos neste processo de reflexão ainda aberto, inacabado, micro-geopoéticas através das quais se exterioriza o ainda não visível da passagem crítica entre o primado da cultura visual para os exercícios de polifonia de agenciamentos e multiplicação de vozes. Nesta virada emblemática, a territorialização se ensaia como laboratório geopoético, mas se configura ao rés do chão pela convergência entre projeto curatorial e pedagógico.

Porém, as ressonâncias e reverberações trazem e exigem novas escutas para a própria estrutura da bienal. Um outro lado das falas é velado e revelador simultaneamente como medida de compromisso ético com os encontros entre os agentes do projeto pedagógico e curatorial, tais como Cadernos de Viagem, e as diferentes realidades locais. Outros ecos surgem dos silêncios históricos, ou dos silenciados, reverberando junto com as conquistas de uma pedagogia da autonomia e da participação. Não somente a alegria das vivências compartilhadas como agenciamento de novas temporalidades, subjetividades e territorialidades, mas, também, ansiedades e angústias dos mediadores diante do despertar de vontades e desejos dos desatendidos da cultura e cidadania, muitas vezes reprimidos. Em silêncio, progressivamente são sussurradas as expectativas por continuidade e sustentabilidade, principalmente, em relação ao destino da Casa M – ponto simbólico de encontro entre projeto curatorial, pedagógico e, também, do núcleo de documentação e pesquisa, “coração e memória” da Bienal.

Neste sentido, a geopoética deixaria de ser apenas um projeto curatorial da 8ª edição da Bienal do Mercosul, mas a inauguração de uma reterritorialização processual ainda mais radical, pautada na capacidade da instituição de se tornar uma estrutura viva crítica e pedagógica, que acolhe para sua própria sustentabilidade, a flexibilidade e sensibilidade às reverberações e ressonâncias de novas bases e princípios da eclosão do fenômeno arte-educação para o século XXI.

15 Esta conceituação de Corpo Vibrátil de Suely Rolnik, aqui é trabalhada com a noção de Fred Evans de Corpo de Múltiplas Vozes, daí a formulação “Corpo Vibrátil Coletivo se integra a visão desta coleta de falas, mas também o reconhecimento de reverberações e ressonâncias entre discurso e vontade curatorial, Projeto Pedagógico e todas as ativações que se multiplam como vitalidade e territorialização desta Bienal.

A Casa M

José Roca, Paola Santoscoy e Fernanda Albuquerque

Se há alguma coisa com a qual sempre tive muito cuidado é a retórica triunfalista das apresentações em power-point nas quais os curadores ou organizadores de um evento mostram imagens de seus projetos e contam o quão maravilhoso e harmonioso ele foi, a quantidade de gente que assistiu, a incrível presença do público, a interação tão intensa que os visitantes tiveram com as obras, etc. O papel aguenta tudo, e o discurso sustentado em imagens ainda mais. Mas, muitas vezes, para aqueles que realmente estiveram lá, parece que está se falando de outro projeto: ocorreram mil problemas e brigas, o público não compareceu, as pessoas não interagiram. Tudo termina existindo em um campo de ficção que se instala no público a partir de uma apresentação enganosa e grandiloquente.

A Casa M surge da vontade do projeto curatorial de que os recursos de uma bienal, neste caso a de Porto Alegre, sirvam para criar infraestrutura local. No projeto original se chamava Casa Mercosul, mas durante o processo decidimos deixar apenas o M para dar ênfase à palavra “casa”, ressaltando o caráter doméstico que tinha este espaço, no qual o expositivo (que o público associaria com “Mercosul” através da Bienal), não seria o dominante. De fato, o expositivo seria uma dimensão mínima deste espaço: sua ênfase seria a convivência.

A Casa M foi aberta para o público em maio de 2011, quatro meses antes da inauguração oficial da Bienal. Durante esse tempo, especialmente nas semanas prévias à abertura, entendi o significado prático do dito popular “ser vítima de seu próprio sucesso”: sempre que ia trabalhar na Casa M, era quase impossível encontrar um espaço livre, pois todos os seus espaços, desde a sala/café, até a

cozinha/ mesa de reuniões, passando pela sala de leitura e o sótão de projeções, estavam ocupados por grupos diferentes: mediadores fazendo aulas especiais do curso de formação, curadores dando oficinas, artistas preparando uma lasanha, estudantes discutindo, público olhando um programa de vídeo. Às vezes o único espaço que estava livre era o terraço.

Todos sabem que o sucesso de um espaço não está no seu edifício (ainda que uma boa arquitetura e um bom desenho de mobiliário ajudem); está em sua programação. Tanto na qualidade do que se apresenta como na sua intensidade e caráter continuado. Sendo assim, destinamos recursos importantes do Projeto Educativo da Bienal para podermos oferecer uma programação de qualidade. Para tanto, foi fundamental a direção de Pablo Helguera, Curador Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, e sobretudo o apoio incondicional de Mônica Hoff, coordenadora do Projeto Pedagógico, quem desde o início se deu conta das possibilidades que o projeto tinha para articular as atividades educativas, tanto as que já existiam como as que podiam ser concebidas em função dele. Desenhamos vários programas, cada um com um caráter específico e com um público em mente. Montamos um conselho assessor com profissionais reconhecidos de disciplinas como o teatro, a música ou a literatura para evitar que ficássemos em um gueto do mundinho artístico, e ao mesmo tempo criar novos públicos, trazendo os interessados em música a eventos de arte, os de arte ao teatro, os de teatro à música, etc. Não há nada mais chato do que ver sempre as mesmas pessoas nas inaugurações: aqui se tratava de gerar outro público para o que fizemos, ou ao menos ampliá-lo.

Como disse anteriormente, um projeto como esse não se resolve apenas em metros quadrados. Mas isso não significa que um bom projeto arquitetônico não seja essencial. Eduardo Saurim e Lena Cavalheiro entenderam o espírito do projeto e desenharam um mobiliário modular que permitia uma grande versatilidade no uso do espaço. A casa é extremamente estreita (4,5m!!) e muito comprida, o que apresentava potenciais problemas de circulação e servidões que foram resolvidos de maneira prática. Os artistas Vitor Cesar, Daniel Acosta e Fernando Limberger realizaram projetos utilitários (a campainha, a biblioteca e o jardim, respectivamente), obras de arte que, por serem funcionais, conservaram seu espírito enigmático. A casa teve o ambiente familiar acolhedor que havíamos imaginado para ela.

Olhando criticamente, creio que o café não funcionou como ponto de encontro, apesar de termos proporcionado água, café, chá e internet sem fio gratuitamente. Nossa ideia era a de que os artistas e o público local, especialmente os vizinhos, viessem à Casa M simplesmente para ficar lá e conversar, como se faz em um café de bairro. Talvez, se tivéssemos um café comercial, isso teria funcionado, pois às vezes as pessoas não entram em um lugar sem algo específico em mente ou sem haver sido convidadas; em contraste, em um lugar onde se paga pelo café, uma pessoa sente o direito de entrar sem pedir permissão, pois este se converte de fato em um lugar público. A verdade é que demora bastante tempo para se conseguir fazer com que um lugar se torne um espaço cotidiano para uma comunidade.

A Bienal apoiou este projeto piloto por um ano. Gostaríamos que fosse permanente, mas as realidades econômicas e de gestão fazem com que sua continuidade seja difícil. Acreditamos que foi um projeto que excedeu as expectativas. Tomara que a comunidade que nos apoiou com a sua presença possa retomar o projeto e criar algo semelhante no futuro.

José Roca

Para mim, a bondade de um projeto como a Casa M enraíza, entre outras coisas, o fato de que sua natureza permite a imediatez na execução de ideias e projetos, coisa que uma estrutura maior, como a de um museu, raras vezes possa se dar ao luxo de fazer. Devido à sua escala e ao fato de que a ênfase de sua programação não está centrada no expositivo, seu programa pode responder com mais velocidade ao que sucede 'fora', isto é, pode, dentro de suas linhas de trabalho, incorporar de forma natural as discussões que aconteceram dentro da comunidade artística da cidade, da esfera pública, ou simplesmente questões relacionadas com notícias relevantes sobre política, economia, esportes, etc. Isso é algo que no âmbito expositivo se deglute mais e demora muito mais tempo para aparecer em uma mostra ou em uma publicação. No tempo em que vivi o funcionamento da Casa M, isso aconteceu de maneiras muito diversas: desde a organização, um combinado de temas que surgiam dentro de outras conversas ou apresentações, como a gastronomia ou a astronomia, passando por eventos que giravam em torno de festivais locais, até a incorporação ao programa de alguma conversa ou concerto com pessoas que estavam de passagem por Porto Alegre.

A ênfase multidisciplinar de sua programação e seu interesse em integrar as várias comunidades ao seu público habitual faz com que a Casa M funcione mais como um lugar de gestação de ideias, como um lugar para se estabelecer relações e onde se mostram processos de trabalho, do que apenas como um espaço para a apresentação de projetos acabados. E neste sentido, se trata de uma estrutura que permite o erro e a afetação, algo que dentro de uma instituição é um verdadeiro privilégio, pois fala da aposta em um diálogo crítico para dentro e para fora desta que avança na direção de experimentar formatos de produção e de divulgação da arte. A isso se soma a experiência 'caseira' do lugar, que em meu caso proporcionou um relacionamento próximo e cotidiano com tudo o que acontece lá.

Paola Santoscoy

Talvez a imagem que mais se aproxime da experiência da Casa M seja a de um laboratório. Uma espécie de investigação, por um lado, das possibilidades de presença e atuação da Bienal no contexto local, e por outro, da ideia de espaço cultural: do quanto é possível se valer de formatos mais independentes em um contexto institucional; das possibilidades de estimular cruzamentos e colaborações entre diferentes linguagens e áreas de conhecimento; da ênfase na reflexão e no processo artístico mais que em seu resultado; de modos alternativos de se aproximar e endereçar aos variados públicos; e, claro, da experiência de criar um espaço com jeito de casa, onde troca e convivência sejam aspectos centrais e estimulem uma relação mais doméstica – próxima, positiva – com o lugar e a comunidade.

Passados cinco meses desde a abertura, a sensação de laboratório permanece. Em parte, pela própria dinâmica de programas como Combos e Duetos, que a cada edição ensaiam uma nova aproximação entre pessoas, experiências e linguagens, convidando os participantes a atuarem em um terreno menos conhecido e, por isso mesmo, mais arriscado e estimulante que o habitual. Em parte também, pela forma como cada Vitrine reconfigura a entrada da casa e sua ligação com a rua, propondo outras percepções sobre o lugar, ora com trabalhos que se relacionam mais com sua arquitetura, caso das obras de Tiago Giora e Rommulo Conceição, ora com projetos que se constroem a partir da relação com o entorno e a vizinhança, como na vitrine proposta por Helene Sacco. O cruzamento de disciplinas e o tom investigativo – mais que afirmativo – dos cursos e oficinas é outro elemento que aproxima a casa da noção de laboratório.

Mas talvez o aspecto mais importante nesse sentido seja o modo como o espaço vem sendo experimentado e apropriado não apenas pelo público, mas por aqueles que atuam no lugar: produtores, educadores, curadores, artistas, mediadores. Horta no terraço, ensaios de música no porão, cozinha transformada em ateliê de pães para crianças ou em sala de aula para grupos de universidades locais, sala de leitura acolhendo peça de teatro, jardim

convertido em parque infantil, performances na escada e ateliê improvisando uma pista de dança são algumas das experiências que dão vida à Casa M e emprestam outros sentidos ao lugar.

Fernanda Albuquerque

Depoimentos

Conhecendo a Casa M, lembrei dos Centros Cívicos implantados nos bairros das cidades europeias, que estão abertos diariamente para qualquer pessoa que tenha interesse em frequentar, com atividades e cursos diferentes para público de diversas idades. Espaços assim fazem falta nas nossas cidades! Ontem, nossa filha de 2 anos e seis meses pediu para ir a Casa M... Queria brincar nas areias cor de rosa e encontrar os amigos “todos os amigos” que estavam aproveitando as atividades do dia 12. Desta vez encontramos poucos amigos, mas mais surpresas: tinha um show de uma banda Argentina, ela quis subir, queria dançar, era a única criança, dançou e se divertiu, como numa nova brincadeira.

José Miguel Cabral, visitante da Casa M

Mais do que educar, fazer arte ou mesmo conduzir oficinas, o espaço da Casa M, por sua permeabilidade, por seu comprimento, por sua cor (rosa de jardim arenoso), por seu cheiro (de cozinha, de café, de chimarrão, de pipoca), por sua abertura (de terraço), por sua liberdade (escute seu público e o medie de acordo), por sua ludicidade (pinte com o que quiser, monte o que puder, expresse o seu querer), por tanto em tão pouco, nos ensina a facilitar. Na Casa M, podemos facilitar o acesso às qualidades internas que cada um tem, cada indivíduo que visita o espaço, cada criança que brinca ali. Isso é pedagogia em seu mais alto nível de comprometimento.

José Benetti, ator e educador, mediador da Casa M

Sempre que vou à Casa M o que mais me chama a atenção é ver tanta gente interessada nas atividades que acontecem lá, gente que geralmente não vejo na cidade,

nas festas e vernissages. Gente, na maioria, jovem, com seus cabelos, barbas e tatuagens. Claro que há a presença de muitos conhecidos também, mas a minha surpresa recai nesse povo que não sei de onde sai e preenche os espaços do antigo sobrado repaginado com ideias, conversas e vontades. Prova de que, havendo opções interessantes, diferentes da mesmice publicitária que nos assola, as pessoas estão dispostas a experimentar. Assim, conheci novos grupos de teatro, novos artistas e outros agentes que fazem mover pequenas engrenagens na produção cultural da cidade. Gestos de pequeno alcance, mas que tocam quem está mais perto. A Casa M, catalisadora destes movimentos, com sua programação interdisciplinar e papel estratégico na revitalização do nosso centro histórico, poderia servir de exemplo para outras iniciativas assim. De qualquer tamanho. Serão muito bem-vindas.

Leo Felipe, jornalista, conselheiro da Casa M

A Casa M é o primeiro espaço de trabalho no qual participo em que me sinto tão a vontade quanto na minha própria casa. Colegas de trabalho estimulantes, que me fazem sentir coisas que eu não sentia há muito tempo, compartilhando visões de mundo diferentes da minha que me enriquecem e, principalmente pessoas competentes e apaixonadas por arte e por educar. Estou me ampliando na Casa M.

Gaston Santi Kremer, graduado em Relações Internacionais, mediador da Casa M

Toda idéia da casa e do seu projeto aberto proporcionam um tempo diferente nos encontros, a experiência da mediação passa muito mais por uma conversa do que

uma mediação informativa, acolher os visitantes e mostrar a casa convidando-os a fazer parte do projeto é construir o espaço juntos. (...) Toda visita na casa é uma mediação de um pra um, acabamos construindo juntos o sentido desse espaço livre.

Maíra Dietrich, artista visual, mediadora da Casa M

Fui para experiência na Casa M com a seguinte indagação: O que forma uma rua? As respostas que encontrei surgiram de uma relação muito aproximada, com as pessoas e a Rua Fernando Machado, seus ritmos, forma de organização e vizinhança. (...) Ao mesmo tempo em que eu redescobria a rua e o que de fato a tecia, vi também surgir uma verdadeira comunidade que a transcendia, uma comunidade extra-rua, bairro, cidade, país. Um território transitório, formado pelas centenas de pessoas que chegavam de longe, com sotaques, idiomas e costumes diferentes. A CASA – palavra para mim tão cara, foi o porto seguro de quem vinha de fora e até mesmo o porto de partida para aqueles que conseguiram se tornar provisoriamente estrangeiros do mesmo lugar, uma experiência que na verdade proporciona novas formas de ver a cidade.

Helene Sacco, artista visual que realizou intervenção na vitrine da Casa M

Ao encararmos Porto Alegre, o que salta aos olhos na sua produção cultural é a profusão de pessoas com práticas interessantes, mas que não se conhecem. O que está sempre latente é o encontro dessas pessoas que terminam por não trocar em virtude do isolamento entre áreas. Uma das formas de assumir a cidade é promover esse fluxo. A possibilidade que o projeto Duetos da Casa M trouxe foi a de catalizar encontros (...). O projeto sublinhou essa necessidade e tem se realizado como um passo nessa direção. Cada Dueto até agora abriu possibilidades únicas, não é possível pensar em uma fórmula para os processos. O que me parece ser o aprendizado mais precioso é o de que a disposição, o encantamento, o carinho são uma condição mínima para o diálogo.

Tatiana da Rosa, bailarina, coreógrafa e professora de dança, participou do Projeto Duetos.

A proposta de dueto, de dupla que a Casa M solicitou, foi um processo de investigação e colaboração, uma cooperação com outro artista, de outra linguagem, correspondente ou não que, provavelmente, você não conhecesse pessoalmente ou não tivesse trabalhado anteriormente. Esta experiência suscitou em mim uma alteração interna muito importante, de deixar de lado os meus ímpetos e preconceções e me jogar no vazio e na generosidade do outro, numa tarefa de escuta onde ambos teriam que decidir, ceder e adaptar-se, para que o processo existisse e o trabalho florescesse. A casa escolheu o Daniel Galera e a mim. Nós dois, normalmente, trabalhamos de forma independente, onde geralmente somos senhores dos recursos e soluções do nosso trabalho. Esse era o desafio e o risco. Não tínhamos a obrigação de ter um trabalho acabado, mas isto também gerava uma expectativa, uma situação de suspensão. Entre conversas e possibilidades, decidimos entrar em um campo não totalmente confortável para ambos, como uma brincadeira para que a experiência ficasse mais interessante. Resolvemos fazer teatro de sombras em retroprojetor com música ao vivo dentro de um pequeno espaço, uma caixa: o porão, ou a sala de projeção da Casa M. Eu não sou sombrista e ele não é músico e tínhamos muitos limites para encarar. Então, entre a pesquisa, auxílio e algumas desconfiças externas, começamos o método de execução. Dessa forma afoita e totalmente artesanal, jogando água na pedra, terminamos o “Leviatã em processo”, no momento da apresentação. E compreendi que com um pouco de generosidade, ousadia, liberdade e certo espírito de aventura dá pra fazer chover girassóis. Nós fizemos chover baleias, navios e muitas risadas entre nós. Adorei.

Maíra Coelho, diretora de arte, cenógrafa e figurinista, participou do Projeto Duetos

Sempre tivemos vontade de entrar na residência. Começamos nossa produção conjunta em ateliê situado em uma “cachorro sentado” no número 85 do Alto da Bronze, cuja dona anterior era uma senhora vinda da Alemanha no período da Guerra, e era irmã da dona original da Casa M. Pela natureza multifocal da Avalanche,

projetos como o da Casa são importantes, pois consolidam ideias que poderiam ter ficado dispersas. E como nosso encontro com Elcio Rossini na primeira parte dos 'Duetos' revelou afinidades primordiais, atribuímos à Casa M uma ligação "medio mística".

Matheus Walter & Virginia Simone – Avalanche, participou do Projeto Duetos

A cada novo contato a casa é ressignificada, e vai incorporando histórias e pessoas, ao estilo de uma narração inacabada. A possibilidade de receber projetos e propostas de outros grupos, como as turmas da EPA (Escola Porto Alegre) e de Montenegro, fez algo se espalhar para além da casa. Pude também me reapaixonar pelo centro de Porto Alegre e suas histórias. Além disso, as pessoas que ali trabalham são incríveis. E são imprescindíveis na construção da casa.

Sara Hartmann, psicóloga, mediadora da Casa M

Eis aí um lugar que, efetivamente, funciona não apenas como um rico espaço de circulação de idéias sobre arte e cultura do nosso tempo, mas também como ambiente de intenso convívio humano. Para a ainda jovem Bienal do Mercosul, que é a grande exposição de arte contemporânea que acontece no sul do Brasil a cada dois anos, a Casa M pode ser a continuidade entre um projeto e outro. Pode ser o elemento duradouro sempre disposto a abrigar as contribuições transitórias. Pode ser o espaço para guardar e lembrar, ao mesmo tempo em que mantenha a capacidade de se transmutar em hospedaria para novas idéias. Quantos trabalhos de artistas que ainda nem surgiram poderão ser apresentados na vitrine da Casa M? Quantos projetos de música, de cinema, de teatro, de literatura poderão ser concebidos e discutidos naquelas salas? Quantas crianças crescerão freqüentando um ambiente favorável ao desenvolvimento artístico, que se tornarão adultos sensíveis e criativos, independentemente das atividades que desenvolvam? (...) Eu gostaria de ver o elegante sobrado da rua Fernando Machado com uma vida tão alegre e intensa quanto a que teve sua antiga moradora, a artista e professora Christina Balbão,

que ali viveu durante noventa anos. As gerações vindouras agradecerão. Vida longa para a Casa M!

Neiva Bohns, crítica e curadora de arte, professora de História da Arte e de Arte Contemporânea na UFPel, conselheira da Casa M

Quem sabe não é isso que torna essa experiência [da casa] tão enriquecedora: essa vontade conjunta de fazer da casa um espaço de experimentação, liberdade e troca para os visitantes, assim como para nós.

Paula Luersen, artista visual, mediadora da Casa M

Os resultados da estratégia da 8ª Bienal do Mercosul de se expandir no tempo e no espaço geram frutos que não temos como avaliar a curto prazo. Em Porto Alegre, as ações da Casa M foram tão variadas, com tantas línguas e públicos diferentes, que a abrangência de seus resultados só será percebida nas mudanças de pensamento e de práticas de quem esteve presente nestes encontros e dos seus vizinhos, amigos e famílias a longo prazo. Serão, sem dúvida, refletidas na cidade e nos seus atores culturais dado o formato inovador de um projeto que colocou à disposição um espaço que priorizou, sobretudo, a troca de idéias e linguagens.

Essas mudanças de pensamentos e práticas refletem também na atuação da Bienal além Porto Alegre. A expansão realizada no estado, fortalecida pelas parcerias iniciadas na 6ª e 7ª edições da Bienal do Mercosul, permitiu nessa 8ª edição levar exposições, encontros, oficinas e formações para professores a, cerca de, 30 cidades do RS. Em Cadernos de Viagem, por exemplo, seguindo a proposta da curadoria de encontrar pontos de ativação nestes deslocamentos, buscamos realizar ações pedagógicas a partir das propostas dos artistas convidados, que variaram entre encontros informais com artistas locais (como a recepção de Marcelo Moschetta por Maria Luisa Leonardis e Tatit, rainha e príncipe da República de Braguay, em Santana do Livramento), conversas e falas abertas (como as realizadas por Bernardo Oyarzun, em São Miguel das Missões, e Beatriz Santiago, em Caxias do Sul), oficinas (como as de desenho de Mateo López que integram agricultores

e padeiros num circuito do trigo ao pão na cidade de Ilópolis) e da criação de uma queixa coletiva em forma de música (como no Coro de Queixas, projeto realizado pela dupla Kochta-Kalleinein em Teutônia). Tivemos também a itinerância da mostra de Eugênio Dittborn, artista homenageado da 8ª Bienal do Mercosul que, pela primeira vez, foi para o interior, numa situação tão inédita, que levou-o a visitar as cidades em que ia expor para criar uma obra especial para estas pequenas mostras. Além de falas do artista sobre sua obra para o público, numa versão entrevista ao contrário, em que Eugênio provocava as pessoas para que perguntassem para ele sobre seu trabalho, as cidades de Pelotas, Caxias do Sul e Bagé também receberam uma oficina preparatória sobre os conceitos do artista organizado pelo curador pedagógico Pablo Helguera, num processo de valorização da parceria destes espaços (Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, Centro Cultural Ordovás Filho e Espaço Cultural Da Maya, respectivamente) e comunidades, tão caros à Bienal.

E pensar que tudo isso começou lá em 2007, quando, numa virada conceitual, o Projeto Pedagógico da Bienal iniciou a sua “perambulação” pelo interior do estado através da Formação de Professores, que é ser considerada, ao lado da Formação de Mediadores, uma das ações mais tradicionais da Bienal do Mercosul. Resta-nos pensar agora no que ainda pode vir pela frente na 9ª, 10ª e edições seguintes. O fato é que impossível pensar em Bienal do Mercosul sem a participação efetiva de todas essas pessoas, comunidades e desejos comuns. Será que estamos ajudando a imprimir uma nova “natureza” às Bienais de arte? Oxalá, sim!

Gabriela Silva e Mônica Hoff,

Coordenadoras operacional e geral
do Projeto Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul

Parceria tem sido a palavra chave de algumas das ações mais interessantes em vários setores da sociedade contemporânea. No território da arte, não poderia ser diferente. A rede criada pela oitava Bienal com as cidades do Rio Grande do Sul ampliou as possibilidades de

permanência de uma modalidade de mostra que tem, a princípio, como característica principal a efemeridade.

A permanência, de que falo aqui, não se efetiva apenas através das exposições (...). Mas se afirma também através das atividades pedagógicas que atingem os principais agentes da extensa e potente relação que pode haver entre arte, escola, formação de público, educação do olhar e a produção artística contemporânea.

A criação de espaços de troca entre artistas, cidades, professores, alunos e público em geral permite que se fixe a idéia de uma bienal em eterno movimento que tem na sua abertura oficial o meio de um processo que se expande e influencia positivamente todos os setores da arte na região.

Outra característica que deve ser ressaltada é a acessibilidade que marcou as ações da 8ª Bienal. Cada etapa, desde a seleção de artistas locais e sua inserção nos recortes propostos pela curadoria de Aracy Amaral em “Além Fronteiras”, até os diálogos permitidos pelas mostras “Caderno de Viagem” com Marcos Sari e, logicamente, a exposição Pinturas Aeropostais, do homenageado Eugenio Dittborn, foram acompanhadas de momentos de compartilhamento entre todas as pontas do(s) campo(s) artístico(s) através de encontros. Encontros que são acessos. Acessos que são compartilhamentos.

(...) Uma Bienal feita de acessos e afectos é isto. Permanece, pois que não permite que se passe por ela sem ter de alguma maneira o olhar, a mente e as certezas desestabilizadas para que em pleno desassossego se possa adentrar no eterno jogo de questionamento que envolve a arte contemporânea. Para produzir afectos e acessos é preciso o outro, a aproximação, ou seja, a parceria.

*Igor Simões, Coordenador do Proj. Educativo
do Da Maya Espaço Cultural/Bagé/ RS,
Professor Assistente de História da Arte/UERGS*

As intersecções de diferentes lugares propostas pela 8ª Bienal do Mercosul possibilitaram mais que o intercâmbio de informações e conhecimentos, mas essencialmente, possibilitaram a constituição de um processo no qual se

materializa outra noção de territorialidade. Constituem-se espaços dimensionados e traçados pela arte, pelo fazer, pensar, aspirar, instigar e refletir artístico.

A participação de Caxias do Sul e de outras cidades em diversos momentos e ações da 8ª Bienal, faz esses outros locais existirem nesse território das artes. Burlam-se as fronteiras geográficas e /ou políticas e trata-se da produção cultural. E, assim, em outras cidades, mesmo no interior e às vezes até em lugares remotos, se percebem espaços disponíveis, pessoas dispostas, público interessado, produção latente e principalmente um contexto ativo e dinâmico que sinaliza uma passagem, um percurso, um acesso, uma trajetória para a arte, um movimento...

Quando tudo isso é captado e estimulado por alguma ação, como na 8ª Bienal, algo se movimenta e novas possibilidades são demarcadas e projetadas fazendo o pensamento em torno da arte mover-se e novamente promover esse contexto em situações diversas. Trata-se de um fluxo de pensamentos, propostas, obras, projetos, produções e articulações de pessoas em conjuntura expandindo a proposta de uma Bienal.

Carine Soares Turelly, Coordenadora da Unidade de Artes Visuais da Secretaria Municipal da Cultura de Caxias do Sul

Durante a 8ª Bienal, nós do Espaço Educativo Ykon Game (EEYG), localizado na Geodésica, no Cais do Porto, ficamos responsáveis por realizar o Ykon Game. Um jogo que é feito a partir das idéias dos participantes sobre o mundo. Idéias sobre lazer, economia, política, enfim, sobre tudo que cerca nossa existência. A maior parte dos participantes “descobriram” o jogo no Cais, passando pelo EEYG. E foi conversando com os oficineiros que despertou neles a vontade de voltar ao espaço e jogar. Impressionou a disponibilidade e curiosidade, pois o jogo pode durar até três horas, dependendo do ritmo do grupo. Os jogadores saíram satisfeitos com o resultado, pois a proposta mostra que ele não se encerra, mas que com pequenas ações grandes sonhos podem se tornar realidade. O público infantil surpreendeu muito; envolveram-se no jogo com entusiasmo e mostraram-se sem pudores ao expor suas

idéias. Além do jogo, ficamos responsáveis por realizar oficinas. Elas são muitas e elaboradas pelos próprios oficineiros. Inspiradas pelas obras dos armazéns, pelos cadernos pedagógicos e por ferramentas do jogo Ykon Game, como fotos, mapas, dardos e projeções que foram usados nas oficinas que aconteceram no EEYG. Criamos uma dinâmica de troca constante entre a equipe, com reuniões diárias onde eram compartilhadas as experiências das oficinas; isso possibilitou um amadurecimento do trabalho tornando-o mais consistente. No dia a dia, muitas surpresas e oficinas [ainda] se transformando. O público diversificado também foi nossa fonte de inspiração.

Karina Finger e Roger Kichalowsky, cientista social e artista, coordenadores do EEYG da 8ª Bienal do Mercosul

Eu vim sem expectativas disposto a descobrir esse universo gaúcho e confesso que fui tomado por ele a cada momento, a cada dia. Um dia, fotografando a cidade, um senhor chegou, me parou e perguntou se eu fotografava a arquitetura da cidade...disse que sim... e ele me ensinou o caminho para a confeitaria Rocco... essa generosidade que o Nordeste tem, encontrei aqui também! O meu primeiro chimarrão por Maurício David, o primeiro pôr-do-sol no cais do porto... a minha primeira mediação, o primeiro contato com a turma do Cais 4, que viria a ser a minha família também. O contato com cada mediador dessa Bienal! (...) Difícil segurar a emoção com a mediação para crianças, para o público com necessidades específicas. Difícil segurar a emoção com as cumplicidades trocadas nessa aventura chamada Bienal do Mercosul. Não sou de segurar a emoção... sou de acreditar que fazemos a mudança. Há duas frases que me guiam muito pela vida. Uma delas é “Pratique a Liberdade” e a outra “Faça valer a pena”. E agora minha alma está tomada por essa sensação de liberdade e de ter feito valer a pena cada segundo. Saio daqui acreditando que fiz valer a pena cada segundo e volto mais engrandecido como ser humano, volto melhor do que [quando] cheguei e isso não tem preço.

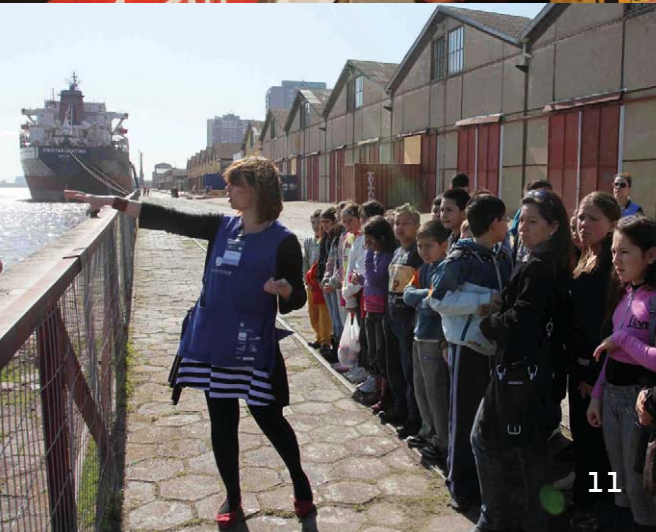
Jean Sartief, artista e poeta, mediador da 8ª Bienal do Mercosul que fez o curso de formação na modalidade EAD (direto de Natal/RN)







CAÇÃO
NTEKO
E.8439





15



16



17



18



19



20



21

1 Oficina *Paisagens Cambiantes*, ministrada pela curadora adjunta Paola Santoscoy | Taller *Paisajes Cambiantes*, a cargo de la curadora adjunta Paola Santoscoy | *Changeable Landscapes* Workshop, taught by Assistant Curator Paola Santoscoy, Casa M, 17/06/2011

2 Curso para professores, *O corpo na arte: a performance como manifestação política*, ministrado por Estêvão Haeser | Curso para profesores, *El cuerpo en el arte: el performance como una manifestación política*, a cargo de Estêvão Haeser | Teachers' Training Course, *Body in art: performance as a political manifestation*, taught by Estêvão Haeser, Casa M, 12/07/2011

3 Abertura da vitrine de Viviane Pasqual, | Apertura de la escaparate de Viviane Pasqual | Viviane Pasqual's showcase inauguration, Casa M, 30/07/2011

4 Oficina e ocupação efêmera da escadaria da rua João Manoel pelos mediadores da Casa M e alunos da EPA | Taller y ocupación efímera de las escaleras de la Calle João Manoel por los estudiantes de EPA y los mediadores de la Casa M | Workshop and ephemeral occupation of the João Manoel Street Stairs, by Casa M mediators and EPA students, 25/10/11

5 Aula com Pablo Helguera, Curso de Mediadores da 8ª Bienal do Mercosul | Clase con Pablo Helguera, Curso de Mediadores de la 8va Bienal del Mercosur | Pablo Helguera teaching at the 8th Mercosul Biennial Mediators' Training Course, 27/05/2011

6 Aula com Rika Burham, Curso de Mediadores da 8ª Bienal do Mercosul | Clase con Rika Burham, Curso de Mediadores de la 8va Bienal del Mercosur | Rika Burham teaching at the 8th Mercosul Biennial Mediators' Training Course, 27/05/2011

7 Oficina de pão realizada com alunos da Escola (Jardim de Praça) Pica-pau amarelo | Taller de pan con estudiantes de la Escuela Pica-pau Amarelo | Bread workshop with students from the Pica-pau amarelo School, Casa M, 13/10/2011

8 Apresentação do Coro de Queixas de Teutônia na escadaria da rua João Manoel, em frente a Casa M | Presentación del Coro de Quejas de Teutônia en la escalera de la Calle João Manoel, frente a la Casa de M | Complaints Choir of Teutônia presentation at the João Manoel Street Stairs, in front of Casa M, 11/09/2011

9 Conversa com Bernardo Oyarzún | Charla con Bernardo Oyarzún | Debate with Bernardo Oyarzún, São Miguel das Missões, 06/2011

10 Mediação para crianças da ONG Pequena Casa da Criança de Porto Alegre | Mediación para los niños de la ONG Pequena Casa da Criança, de Porto Alegre | Mediation with the children from Pequena Casa da Criança NGO from Porto Alegre, 14/10/2011

11 Visita da Escola Municipal Mario Fonseca, de São Leopoldo, à mostra Geopoéticas | Visita la Escuela Municipal Mario Fonseca, Sao Leopoldo, a la muestra Geopoéticas | Visit from the Municipal School

Mario Fonseca, from São Leopoldo, to the Geopoetics exhibition, Cais do Porto, 14/09/2011

12 Visita dos alunos da Escola Municipal Vó Sara, de Canoas, à mostra Geopoéticas | Visita de los estudiantes de la Escuela Vó Sara, de Canoas, a la muestra Geopoéticas | Students from the Municipal School Vó Sara, from Canoas, visiting the Geopoetics exhibition, Cais do Porto, 26/09/2011

13 Casa M(aluca) – programação especial para o Dia das Crianças | Casa M(aluca) – programa especial para el Día del Niño | Casa M(aluca) [Crazy] – special program for Children's Day, 12/10/2011

14 Ensaio do Grupo Teatro Geográfico com Diego Mac na escadaria da rua São Manoel para realização do Duetto | Prueba del Grupo Teatro Geográfico y Diego Mac en la escalera de la Calle João Manoel, para realización del Duetto | The Geographic Theater Group rehearsing with Diego Mac at the João Manoel Street Stairs, Casa M, 12/10/2011

15 Ykon Game, Espaço Educativo | Ykon Game, Espacio Educativo | Ykon Game, Educational Place, Cais do Porto, 13/10/2011

16 Mediação e descanso nas camas do Slavs and Tatars, mostra Geopoéticas | Mediación y resto en las camas del colectivo Slavs and Tatars, muestra Geopoéticas | Mediation and resting at the Slavs and Tatars beds, Geopoetics exhibition, Cais do Porto, 14/10/2011

17 Casa M(aluca) – programação especial para o Dia das Crianças | Casa M(aluca) – programa especial para el Día del Niño | Casa M(aluca) [Crazy] – special program for Children's Day, 12/10/2011

18 Leviatã em processo – Duetto de Daniel Galera e Maíra Coelho | Leviatã en proceso – Duetto de Daniel Galera y Maíra Coelho | Leviathan in process – Duet with Daniel Galera and Maíra Coelho, 05/08/2011

19 Mediação com estudantes da CNEC Gramado na mostra Eugenio Dittborn | Mediación con los estudiantes de CNEC de Gramado en la muestra de Eugenio Dittborn | Mediation with CNEC Gramado students at the Eugenio Dittborn Exhibition, Santander Cultural, 14/10/2011

20 Oficina baseada na obra de Alicia Herrero com estudantes de São Leopoldo | Taller basado en el trabajo de Alicia Herrero con estudiantes de São Leopoldo | Workshop about Alicia Herrero's work with students from São Leopoldo, Geodésica, Cais do Porto, 21/09/2011

21 Percurso de Cidade Não Vista realizado com professores de Montenegro | Recorrido por Ciudad No Vista con profesores de Montenegro | Unseen City Route, with teachers from Montenegro, 22/10/2011.

Fotos | Photos: Camila Cunha; Cristiano Sant'Anna, Flávia de Quadros/indicefoto.com; Paulo Scortegagna.

Pedagogía en el campo expandido

Introducción

Pablo Helguera

La presente publicación tiene como objetivo el ofrecer una compilación de las diferentes áreas de enfoque del proyecto pedagógico de la 8va Bienal del Mercosur, incluyendo textos, testimonios y documentos relacionados a las diversas actividades que lo conformaron. Se realiza con la finalidad tanto de servir como crónica de esta edición de la bienal así como funcionar como una antología de referencia sobre la relación entre pedagogía y el arte contemporáneo.

Todo aquél que está familiarizado con el mundo de las bienales sabe que el aspecto pedagógico de estas suele ser limitado, o practicado con desgano. Como eventos eminentemente internacionales, las bienales que siguen el modelo de la bienal de Venecia tienden a favorecer al público en tránsito (Venecia carece prácticamente de público local) y sobretodo a la comunidad artística internacional, para muchos de los cuales el proceso de mediación representa poco menos que un estorbo para vivenciar la obra de forma directa.

En contraste, la Bienal del Mercosur es un caso excepcional, tanto por su compromiso con la pedagogía como por su relación íntima con el público local. Desde sus inicios, el programa de formación de mediadores de esta bienal ha tenido la doble función de escuela, generando una disposición única hacia el campo de la mediación en la ciudad de Porto Alegre. El modelo pedagógico se amplió en la 6ta Bienal del Mercosur, cuando su director artístico Gabriel Pérez-Barreiro invitó al artista Luis Camnitzer a servir en el puesto nuevamente creado de curador pedagógico. En esa edición Camnitzer, quien a lo largo de su carrera ha reflexionado profundamente sobre el paralelo entre el arte y la educación, buscó hacer

visible el proceso de aprendizaje como acto creativo, estableciendo el paralelo entre hacer arte y generar conocimiento. La 7ma Bienal del Mercosur, dirigida por Victoria Noorthoorn y Camilo Yáñez, trajo como curadora pedagógica a la artista argentina Marina De Caro. De Caro puso un énfasis especial en la realización de proyectos de naturaleza participativa en diversas locaciones del estado de Rio Grande do Sul.

En el modelo curatorial concebido por José Roca para la octava edición de esta bienal, por primera vez se planteaba al curador pedagógico como miembro del equipo curatorial, permitiendo la posibilidad de que el componente pedagógico no quedara relegado exclusivamente a la interpretación de las obras o que existiese como un programa paralelo de actividades, sino que estuviera completamente integrado al proceso mismo de conceptualización y selección de los artistas y las obras.

Estas condiciones idóneas, aunadas a la enorme disponibilidad del equipo pedagógico y de producción de la Bienal del Mercosur, presentaban una oportunidad única para realizar una serie de experimentos de expansión del modelo pedagógico.

Cuando José Roca me invitó a formar parte del equipo curatorial de la 8va Bienal del Mercosur, me encontraba en un periodo de reflexión acerca de cómo la pedagogía puede servir como herramienta para la implementación y comprensión de aquella serie de obras que actualmente se denominan como "social practice", o arte de práctica social. En años recientes, posiblemente como resultado de la influencia de la estética relacional y la crítica institucional, muchos artistas conciben su obra como un grupo

de actividades que pueden incluir el realizar trabajo en colaboración, acciones en el ámbito público, investigación, narrativas didácticas, o la apropiación misma del lenguaje institucional del museo. Dentro del grupo de artistas en la bienal, se pueden encontrar varios tipos de estrategias más o menos vinculadas con estos procesos de comunicación e interpretación de la pedagogía y/o de la práctica social. La obra de la artista argentina Alicia Herrero se basa en el diálogo como obra; el artista español Paco Cao se vale de la retórica didáctica del documental y la exposición para fabricar escenarios complejos sobre la identidad cultural; el colectivo Slavs and Tatars utiliza las publicaciones y los programas públicos como medio para difundir sus ideas; el grupo Center for Land Use Interpretation funciona como una entidad esencialmente educativa que difunde y problematiza información acerca de las características geoeconómicas y geopolíticas del paisaje norteamericano, etcétera.

Aparte de la posibilidad de invitar a artistas cuya obra activamente incorpora elementos de la pedagogía, el tema de la octava bienal, "Ensayos de geopoética", a mi vez ofrecía asimismo una invitación para literalizar la noción de expandir el campo de acción de la pedagogía. De manera que, parafraseando el ya famoso término de Rosalind Krauss "Sculpture in the Expanded Field", y pensando en el término de "reterritorialización" de Deleuze y Guattari, propuse la idea de imaginar a la pedagogía como un territorio con diferentes regiones. Uno de ellos, el más conocido, es el ámbito de la interpretación o la educación como instrumento para entender al arte; la segunda es la fusión de arte y educación (como lo es la práctica artística de los artistas previamente mencionados), y la tercera es el arte como instrumento de la educación, lo cual he denominado, a falta de mejor término, el arte como conocimiento del mundo.

La interpretación o mediación del arte es un área eminentemente dialógica que sin embargo, en la práctica tradicional, tiende a ejercerse como soliloquio; esto quiere decir que aunque las investigaciones sobre el aprendizaje indican de forma contundente que uno

aprende mejor al conversar e intercambiar reflexiones personales, la tendencia es tratar una visita guiada como la narración de una fábula o la recitación de datos. Esta tendencia es natural, puesto que la activación de un grupo a través de la conversación es una tarea en extremo difícil que requiere práctica y destreza; y sin embargo el ignorar la necesidad de diálogo equivale a negar el potencial de reflexión y conocimiento individual. En el programa de mediación se hizo hincapié en estas estrategias inductivas y dialógicas, utilizando inclusive las ideas de la pedagogía crítica de Paulo Freire y las dinámicas de grupo de Augusto Boal con el fin de trazar una línea directa con la rica tradición pedagógica de Brasil. En este volumen se incluyen por lo tanto algunos textos que fueron utilizados como recurso para los participantes en el curso de mediación.

Una de las estrategias dialógicas más importantes, y probablemente el proyecto más ambicioso de esta bienal, fue la creación de la Casa M. Concebida como un centro dedicado a la comunidad artística local, su objetivo principal era el ofrecer un ambiente familiar, íntimo, informal, doméstico, donde se pudieran dar cabida a las voces locales así como a las visitantes. A través de un programa de diálogos, conferencias, talleres, performances y otras actividades sociales, la Casa M funcionó como contrapunto local, intermediario entre lo internacional y lo regional, o como un espacio interlocutor de los temas que tocó la bienal. Tuvimos la enorme fortuna, o quizá recibimos como designio del destino, que la casa que al final fuera seleccionada para este propósito fuera aquella donde vivió la artista Cristina Balbão, profesora de arte de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Aquello que he denominado a veces como transpedagogía, o arte como educación, se manifestó posiblemente de manera más directa en el proyecto del colectivo finlandés Ykon, presentado dentro de la exposición Geopoéticas. Ykon utiliza los recursos pedagógicos del juego para invitar al público a resolver los problemas del mundo en un proceso participativo que replica los procesos de diálogo y acuerdo de las cumbres mundiales. Este tipo de

obras se vale del arte para invitar al participante a integrarse en un mundo lúdico donde uno se puede liberar de la realidad de forma temporal, pero a la vez utilizando dinámicas con un rigor pedagógico que permite que la experiencia no sea meramente una vivencia dispersa, sino que – posiblemente sin que los participantes mismos se percaten – sea una experiencia constructiva, generadora y satisfactoria para todos los miembros del grupo. De forma similar, varios proyectos del componente Cuadernos de Viaje de esta bienal, involucraron colaboraciones con comunidades locales que adquirieron en momentos una fusión similar del ámbito de la educación y el arte.

En cuanto a la tercera área de énfasis – el arte como conocimiento del mundo – se buscó la idea de expandir los públicos que tradicionalmente asisten a una bienal. En el ámbito escolar, por ejemplo, me percaté al principio de las investigaciones para este proyecto que los profesores de diversas disciplinas fuera del arte miraban a la bienal con interés, pero con poca claridad de cómo integrar su contenido a su programa escolar. Con este objetivo, se realizaron una serie de guías para profesores abarcando diversas disciplinas directamente vinculadas con temas de la bienal (geografía, historia, literatura, etc.) que presentaban a la obra no solo como objeto de estudio para valorarse como obra, sino también como una ventana para poder adquirir una comprensión de temas de relevancia en estos otros ámbitos. Un acercamiento similar se dió en los diversos talleres que se ofrecieron en las diversas sedes de exposición en la bienal, incluyendo talleres sobre geografía o historia, estudiando las ideas de geógrafos influyentes como es el caso de Milton Santos.

Finalmente, un componente fundamental – y a mi ver, urgente – que se buscó enfatizar en el proyecto pedagógico de esta bienal es el tema de la evaluación. Los proyectos de carácter cíclico como lo son las bienales suelen tener el defecto de carecer de suficiente reflexión del pasado; como resultado, cada nueva edición reinventa lo innecesario y tiende a caer en los mismos desafíos ya vividos por ediciones anteriores. De manera que, con el objetivo de ayudar al proceso de reflexión a futuro, invité

a dos educadores sobresalientes en Brasil, Luiz Guilherme Vergara y Jessica Gogan, a que fungieran como observadores del proceso mismo del proyecto pedagógico de esta bienal, produciendo un proyecto de documentación y evaluación de la misma el cual se puede consultar de forma parcial en este volumen. Es mi esperanza que la reunión de estas experiencias, reflexiones y testimonios puedan servir como pauta no solo para las ediciones de futuras bienales, sino como base para apreciar y avanzar el enorme potencial que tiene la disciplina de la pedagogía en el ámbito de la práctica artística.

Brooklyn, Octubre 12, 2011.



Transpedagogía

Transpedagogía¹

Pablo Helguera

En el libro *Education for Socially Engaged Art* [Educación para un arte de interacción social], trato sobre el tema del arte de interacción social (o SEA²), principalmente a través de las lentes de la pedagogía. Por lo tanto, es particularmente relevante reconocer que una parte sustancial de los proyectos de SEA pueden describirse de forma explícita como pedagógicos. En 2006, propuse el término “Transpedagogía” para tratar de proyectos hechos por artistas y colectivos que juntan procesos educativos a la creación de arte, en trabajos que ofrecen una experiencia que es evidentemente diferente a la de las academias de arte convencionales o a la de la educación del arte formal.³ El término surgió de la necesidad de describir un denominador común para el trabajo de varios artistas que huían de las definiciones normales usadas en relación al arte participativo.

En contraste con la disciplina de educación del arte, que tradicionalmente enfatiza la interpretación del arte o enseñar el desarrollo y dominio de técnicas para crear arte; en la Transpedagogía, el núcleo del trabajo en arte es el proceso pedagógico. Trabajo que crea su propio ambiente autónomo; la mayoría de las veces, fuera de cualquier estructura académica o institucional.

Es importante separar las prácticas simbólicas de educación y las prácticas que proponen una nueva forma

de pensar en la educación a través del arte, apenas en la teoría, y no en la práctica.

La educación en forma de proyectos de arte puede parecer contradictoria según la visión estricta de la pedagogía. Muchas veces esos proyectos tienen el objetivo de democratizar a los observadores, volviéndolos participantes o colaboradores en la construcción del trabajo, y aun así continúan reteniendo la opacidad del significado común en el vocabulario del arte contemporáneo. Explicarse es contra la naturaleza de una obra de arte, y aun así eso es exactamente lo que los educadores hacen en las clases o cursos – creando de ese modo la colisión de los objetivos disciplinarios –. En otras palabras, los artistas, curadores y críticos emplean de forma liberal el término “pedagogía” cuando hablan de este tipo de proyecto, pero se resisten a someter el trabajo a las estructuras evaluadoras normalizadas de la ciencia de la educación. Cuando se acepta esa dicotomía uno se conforma con la mimesis o con simulacros – fingimos que usamos educación o pedagogía, pero en realidad no lo hacemos – volviendo a la diferenciación entre lo simbólico y una acción real. Cuando un proyecto de arte se presenta en forma de escuela o taller, debemos preguntarnos qué es lo que, específicamente, está siendo enseñado o aprendido, y de qué forma. Pero, por otro lado, si se pretende que la experiencia sea una simulación o una ilustración de la educación, es inapropiado discutirla como un proyecto educativo real.

En segundo lugar, es necesario preguntarse si un proyecto de esa naturaleza ofrece un nuevo enfoque pedagógico para el arte. Si un proyecto pedagógico dentro de esta área tuviera el objetivo de criticar las nociones convencionales de pedagogía, como es frecuentemente

1 Capítulo extraído de HELGUERA, Pablo. *Education for Socially Engaged Art*, Jorge Pinto books, New York, 2011.

2 Sigla de Socially Engaged Art

3 Ver Helguera, “Notes Toward a Transpedagogy,” en *Art, Architecture and Pedagogy: Experiments in Learning*, Ken Erlich, Editor. Los Angeles: Viralnet.net, 2010.

declarado o esperado, debemos preguntarnos en qué términos esa crítica está siendo articulada. Esto es particularmente importante, pues los artistas muchas veces trabajan a partir de una serie de ideas equivocadas acerca de la educación, que le impiden el desarrollo de contribuciones realmente críticas y pensadas.

El campo de la educación tiene la desdicha, tal vez merecida, de ser considerado por las tendencias actuales, como restrictivo, controlador y homogeneizador. Y es verdad que existen muchos lugares donde las formas de educación antiguas aún operan, donde la historia del arte es un recitado, donde datos biográficos son presentados como pruebas para revelar el significado de una obra y donde los educadores parecen ser condescendientes, tratando a su público de condescendiente infantilista. Este es el tipo de educación que el pensador Ivan Illich criticó en su libro de 1971, *Deschooling Society*. En el mismo, Illich argumenta a favor de un desmembramiento radical del sistema escolar en todas sus formas institucionalizadas, algo que el autor considera como un régimen opresivo. Cuarenta años después de su publicación, irónicamente, lo que era una idea progresista de izquierda pasó a atraer la simpatía de neoliberales y de la derecha conservadora. El desmembramiento de las estructuras de educación, hoy día, está asociado a los principios de deregularización y de un mercado libre, una negación de la responsabilidad cívica para ofrecer estructuras de aprendizaje para los que más necesitan de ellas y un refuerzo del elitismo. Transformar la educación en un proceso auto-selectivo en el arte contemporáneo sólo refuerza las tendencias elitistas del mundo de las artes.

En realidad, la educación hoy día es estimulada por las ideas progresivas discutidas anteriormente, que varían desde la pedagogía crítica y el aprendizaje basado en la investigación hasta la exploración de la creatividad al inicio de la infancia. Por eso, es importante comprender las estructuras de educación existentes y aprender cómo innovar con ellas. Por ejemplo, criticar el sistema antiguo de memorización en internados sería equivalente, hoy día, en el mundo de las artes, a montar un ataque violento a un movimiento de arte del siglo XIX; un proyecto que

ofrece una alternativa a un modelo antiguo está en diálogo con el pasado, y no con el futuro.

En cuanto consigamos dejar de lado esas trampas comunes en la adopción de la educación por SEA, encontraremos una miríada de proyectos de arte relacionados con la pedagogía de forma profunda y creativa, proponiendo objetivos potencialmente estimulantes.

Considero esa reciente fascinación del arte contemporáneo por la educación como una “pedagogía en el campo expandido”, para adaptar la famosa descripción de Rosalind Krauss de la escultura post-moderna. En el campo expandido de la pedagogía en arte, la práctica de la educación no se limita más a sus actividades tradicionales, que son la enseñanza (para artistas), el conocimiento (para historiadores del arte y curadores) y la interpretación (para el público en general). La pedagogía tradicional no reconoce tres cosas: primero, la realización creativa del acto de educar; segundo, el hecho de que la construcción colectiva de un ambiente artístico, con obras de arte e ideas, es una construcción colectiva de conocimiento; y, tercero, el hecho de que el conocimiento sobre arte no termina en el conocimiento de la obra de arte, que es una herramienta para comprender el mundo.

Organizaciones como el *Center for Land Use Interpretation*, de Los Ángeles, tratan de la práctica del arte, educación e investigación, usan formatos y procesos como vehículos pedagógicos. El propio distanciamiento que algunos colectivos tienen con el arte y el oscurecimiento de los límites entre las materias indica una forma emergente de creación artística, en la cual el arte no está dirigido a sí mismo, y sí enfocado en el proceso de intercambio social. Esta es una nueva visión positiva y poderosa de la educación que sólo puede suceder en el arte, pues depende de modelos únicos del arte como realización, experiencia y exploración de ambigüedad.

Transpedagogía: el arte contemporáneo y los vehículos de la educación¹

Diálogo preliminar , por Pablo Helguera

1. Muchos proyectos artísticos que vinculan a la pedagogía como un medio parecen ser una reacción/ respuesta a la Educación institucionalizada – particularmente a la educación museal – sirviendo como una forma de crítica institucional. ¿Está de acuerdo con esta afirmación? Si sí, ¿cuáles son los aspectos concretos de las metodologías pedagógicas que están siendo criticadas?

Mark Allen (artista, Director y Fundador, Machine Project, Los Angeles)

Yo no veo artistas que trabajan en esa área presentando una crítica institucional a programas educativos de museos. Veo el surgimiento de esos programas pedagógicos como una consecuencia natural del campo de la investigación, muy expandido, que ha sido procurado por los artistas en los últimos veinte años. Con otros materiales y disciplinas vienen otros tipos de metodologías y la experimentación con la pedagogía parece ser parte de esto. En el caso de mi trabajo en el *Machine Project*, lo veo basado en el siguiente conjunto de propuestas:

1. La pedagogía como un lugar de placer y juegos
2. Un rechazo al modelo de educación pública cada vez más basado en la estandarización del conocimiento

3. El uso de un contexto artístico como un espacio discursivo para todos los tipos de conocimiento

4. Educación y aprendizaje como una parte central y participativa de la vida social de una comunidad

Tom Finkelppearl (Director Ejecutivo, Queens Museum of Art, Nueva York)

¡Discúlpame por las grandes generalizaciones en esta respuesta! En el contexto norteamericano, yo no creo que proyectos artístico-pedagógicos sean necesariamente creados como una reacción a la educación institucional, y con certeza no creo que se creen como una reacción a la educación museal. Afirmaría que, comenzando a fines de la década de 1960, muchos artistas estaban buscando alternativas al mundo del arte comercial, a la sociedad de consumo, y al creciente hiperindividualismo en los EUA, y algunos encontraron inspiración en la pedagogía radical. A fines de los años setenta, autores como Paulo Freire comenzaron a visitar varios talleres de artistas. Pero hubo tensiones entre los proyectos estrictamente educativos y el arte desde el inicio. Por ejemplo, es instructivo observar como las motivaciones de Allan Kaprow eran diferentes de las de Herbert Kohl cuando ambos colaboraron en un proyecto en el sistema de escuelas públicas de Berkeley en 1969 – Project Other Ways –. A partir de los relatos que he leído, los objetivos de Kohl eran directamente pedagógicos – abrir mentes, elevar la conciencia crítica y política, etc. –, mientras que los de Kaprow eran más orientados

¹ Transcripción de cuestionario enviado a los participantes del encuentro "Transpedagogía: Arte contemporáneo y los vehículos de la educación", conducido en mayo del 2009 en el Museo de Arte Moderno de Nueva York.

a la creación de relaciones y experiencias sin un objetivo político o social específico. Se puede decir que Kaprow estaba creando un tipo de crítica implícita a la educación convencional, pero de manera sustancialmente diferente a la de Kohl, que era un educador y crítico conocido dentro de las prácticas de educación institucional. Está claro que proyectos de arte educativos frecuentemente acaban siendo financiados por departamentos de educación de museos, y a menudo hay fricciones en relación a la técnica y a la motivación, pero no creo que los artistas se hayan propuesto criticar esas prácticas.

Claire Bishop (Profesora Asociada, Departamento de Historia del Arte, CUNY Graduate Center, Nueva York, y Profesora Visitante, Departamento de Curaduría de Arte Contemporáneo, Royal College of Art, Londres)

La investigación que he realizado mostró que los impulsos por formatos pedagógicos en el arte contemporáneo son extremadamente variados. Algunos responden a cambios en la pedagogía institucionalizada, pero otros responden a las exigencias de una situación local, al trabajo a través de (y la compensación por) sus propias experiencias educativas, a ser un autodidacta (esta es una motivación particularmente fuerte)... junto a otras motivaciones relativas a la 'escultura social' y a repensar la vinculación del público.

Dominic Willsdon (Curador de Programas Educativos y Públicos, SFMoMA, San Francisco, California)

Esta categoría de prácticas artísticas que adoptan ciertas formas y estrategias de la educación, vamos a llamarla arte-como-educación. Los Curadores de Educación en los museos están programando más y más proyectos de arte-como-educación. ¿Serán estos proyectos una crítica a la Educación Museal? No, no creo. En todo caso, sólo en el sentido de delimitar una categoría.

Los Curadores de Educación están intentando redefinir el ámbito de lo que hacen. Su papel tradicional de mediadores entre el conocimiento legitimado y el público general está disolviéndose (ahora que la Historia del Arte no es más la única, ni tampoco la principal base de conocimiento tanto para las nuevas prácticas artísticas como

para el encuentro del público con el arte, y el público en general es más visiblemente fragmentado). Los curadores se consideran responsables por el trabajo, no de mediar, sino de crear plataformas, ocasiones, situaciones para que una experiencia educativa (o una experiencia de educación) se realice. Los espacios de arte institucionales se han transformado en algunos de los más visibles, e incluso espectaculares, locales para la educación informal y para la perspectiva pública de educación.

Los museos son espacios altamente reglamentados, pero su agenda educativa es, actualmente, relativamente improvisada. Si debería realmente existir una única nueva función educativa en museos, no creo que ya haya surgido. La práctica actual de programar proyectos de artistas que tomen la forma de educación es, para los Curadores de Educación, una forma de intentar encontrar los contornos de un nuevo papel.

Estos proyectos son posibles, en términos institucionales, porque: se asemejan a Programas de Educación y a Programas Públicos; por causa de la relativa autonomía que adquieren junto al status secundario de los Curadores de Educación; porque tienden a no involucrar a los artistas más conocidos; no se basan en objetos, y están por este motivo totalmente fuera del sistema museo-coleccionador-galerista. Si hay un momento de Crítica Institucional, el mismo si vuelve contra ese sistema

Para la Educación Museal esto puede ser menos una cuestión de Crítica Institucional y más una cuestión de *Escultura en el Campo Expandido* [Sculpture in the Expanded Field]. De una forma muy vaga, esto es algo como la Educación en Campo Expandido. Casi consigo imaginar un formulario de investigación/no-investigación, enseñanza/no-enseñanza.

El objeto de la crítica es (o por lo menos creo que puede ser) la educación en general. Creo que existe una analogía con los Medios-Arte. Así como los artistas mediáticos [media artists] se han aprovechado del espacio artístico (institucional, discursivo) para explorar la experiencia cinematográfica, televisual y *online* a una distancia crítica del cine, la

televisión y la *Web*, otros artistas exploraron la experiencia educativa a una distancia crítica de las estructuras y prácticas establecidas por las instituciones educativas.

Un tema que está faltando en este cuestionario es el de que la educación en general podría aprender con el arte-como-educación. En la mayoría de los contextos contemporáneos la educación es instrumentalizada. Es tratada como entrenamiento. Pueden haber algunos pocos contextos (y las instituciones de arte pueden ser uno de ellos) en los cuales sería posible trabajar contra ese estado de cosas, y examinar la contribución de la práctica del arte para la comprensión de las posibilidades actuales y de los límites de la educación como un vehículo de esperanza social.

Bernardo Ortiz (artista)

Si tuviera que responder rápidamente diría que la “educación institucionalizada” es en verdad la responsable por usar la pedagogía como un medio. Instrumentaliza las prácticas pedagógicas de tal modo que estas se vuelven meras herramientas que pueden ser usadas y descartadas sin pensar mucho sobre ellas; transformando así las posibilidades críticas de esas prácticas en algo que normalmente se llama *edutenimiento* [*edutainment*].

Hay algo implícito en la palabra medio, creo yo, que debería ser evitado. La forma como un medio intenta desaparecer de la imagen que presenta. Esto seguramente no es algo nuevo, pero es algo que vale la pena repetir ya que los museos tienen el pésimo hábito de volverse invisibles.

Estoy pensando en las implicaciones de tratar a la pedagogía como un medio – específicamente en un ambiente de museo –. ¿Se volvería invisible? ¿Ayudaría a crear la ilusión de que el museo es transparente? ¿Se volvería simplemente un nuevo conjunto de herramientas para sustituir las antiguas, pero dejando la estructura intacta – o aún más protegida –?

Preguntas retóricas, sin duda. Tal vez el problema esté en la palabra medio, que crea la ilusión de alguna forma de “sentido práctico”, como si fuera una cuestión de tecnología,

algo usado y después descartado. Pero la pedagogía debería ser considerada por lo que es: una práctica. Existen herramientas pedagógicas, claro, pero lo que se hace con ellas no es una mera mediación – es una acción política –. Yo pienso sobre mi propio contexto, de nuevo. La manera como ciertas prácticas, que pueden parecer puramente académicas en otros lugares, allí pueden ser una forma de hacer política: la traducción, por ejemplo, o la investigación histórica, etc. El hecho de que parezcan puramente académicas en otros lugares es sintomático del funcionamiento interno del control institucional.

Es necesario construir un cuadro más preciso en torno a las prácticas pedagógicas. Uno que considere no sólo la información que fluye a través de las herramientas de la pedagogía, sino que incorpore también el tema de cómo fluye y qué hace con ese flujo. De este modo, el poder performativo así como la vertiente crítica de la pedagogía pueden ser aprovechados.

Jessica Gogan (Curadora de Proyectos Especiales, Warhol Museum, Pittsburgh)

Gracias por ofrecerme la oportunidad de reflexionar sobre todo esto. Me ha resultado interesante verme luchando un poco con las preguntas. Tal vez porque al mismo tiempo que estoy preocupada en situar y explorar el arte y las prácticas educativas dentro de esta área, me veo más atraída y creo que en último análisis es más útil, explorar, simultáneamente, este trabajo en un contexto contemporáneo mayor. Un ejemplo sería ver este trabajo dentro de paradigmas emergentes y paralelos prácticos en diversas áreas como la salud, derechos humanos, geografía socio-política y educación – que enfatizan una dedicación amplificada con el paciente-individuo-estudiante-ciudadano en su propio contexto –. Parece ser importante para cualquier investigación crítica reflexionar sobre los fundamentos de las prácticas de las artes emergentes y de las prácticas educativas y sus paralelos y posibilidades dentro de una mayor complejidad sistémica. Así, reflexionando sobre la primera pregunta, prefiero sugerir que los cambios actuales en el arte y en la práctica educativa sean parte de un *continuum* mayor de crítica

institucional en general, de nociones y posibilidades de autoría, y de contextos y enfoques formalistas. En muchas esferas a lo largo del siglo XX, ya sea en la educación, en la economía o en las prácticas artísticas, hay un cambio de foco a partir de los hechos, productos, u objetos de arte y del creador individual, hacia el proceso, la experiencia y la co-autoría. En un contexto artístico que se inicia con los constructivistas (artistas y teóricos de la educación) y particularmente desde la década de 1960, muchos trabajos artísticos buscan un vínculo con los procesos de mapeo y un cambio del objeto para el espacio, la práctica y la relacionalidad. De un modo similar a los dadaístas y los artistas de los años 60 que se rebelaron contra la alienación del arte y de la vida, yo creo que los cambios actuales en la práctica pueden también ser vistos en ese contexto. Por más que contrasten con el radicalismo de los años 60, las prácticas actuales abarcan una conciencia más ética, y, como Bourriaud sugiere, se oponen menos a enfoques más apropiados, por el hallazgo de “nuevas agrupaciones, relaciones posibles entre unidades distintas y alianzas entre compañeros diferentes”.²

Debo también observar que entiendo que “proyectos artísticos que incorporan la pedagogía como un medio” significan proyectos artísticos que usan prácticas participativas con énfasis en la experiencia, los encuentros o la relacionalidad, frecuentemente con intenciones éticas y socio-culturales específicas. La crítica contenida en estas prácticas parece esforzarse en enfatizar un cambio en la forma como entendemos el conocimiento hacia una noción de conocimiento-creación como un proceso participativo en sí mismo.

A este respecto, una de mis mayores preocupaciones en situar y evaluar ese trabajo es la de que estamos apenas comenzando a articularlo y en muchos casos no tenemos la información y el conocimiento críticos necesarios para comprender estas prácticas. Los formatos críticos y de presentación actuales parecen inadecuados para realmente

capturar y criticar las prácticas y los trabajos que enfatizan la experiencia y el proceso. Aquí frecuentemente nos falta una exploración más rica de la dimensión empírica del arte, la naturaleza del proceso participativo y del impacto socio-cultural que es una parte esencial de la propuesta artística de la obra. Necesitamos las herramientas y los formatos para reunir nuevos conocimientos sobre este trabajo para finalmente comenzar a situarlo.

Sofía Olascoaga (Jefe de Departamento, Programas Educativos y Públicos, Museo Carrillo Gil, Ciudad de México)

Carolina Alba (Museo Carrillo Gil, Ciudad de México)

Hay una búsqueda más amplia en la práctica artística que motiva la incorporación del pensamiento pedagógico y que se refiere a la necesidad de una posición crítica en relación a la práctica basada en el taller/objeto y a los parámetros para la distribución del arte relacionados a ella, y que se coloca en una relación directa con comunidades específicas, trabajos dialógicos o con un interés social. Estas prácticas tal vez no siempre estén reaccionando específicamente a la educación museal, sino a aspectos más complejos y amplios de la producción, distribución y consumo del arte, cuestionando el papel del artista y su necesidad de participar en su propia comunidad.

En la historia reciente de México, desde el inicio de la década de 1990, hay varios ejemplos de proyectos iniciados por artistas que surgieron como una reacción a la falta de programas académicos que ofrecieran una estructura institucional para las prácticas contemporáneas, especialmente para la enseñanza especializada del arte. Se trata de espacios como La Quiñonera, Temístocles 44, La Panadería, creados para satisfacer una necesidad muy simple de diálogo, crítica y puntos de encuentro para las prácticas contemporáneas relacionadas a instalaciones y performances, que no tenían espacios para exposiciones, crítica y socialización. Durante los años siguientes, otros proyectos colectivos fueron iniciados en respuesta a la ausencia de programas educativos para artistas emergentes. Tanto de forma completamente independiente como parcialmente apoyados por instituciones, encarnan las preocupaciones de los artistas que los han creado.

2 Nicholas Bourriaud, *Relational Aesthetics* (Simon Pleasance & Fronza Woods with the participation of Mathieu Copeland, Trans.). Dijon: Les Presses du réel, 2002, p. 45.

Los ejemplos que siguen pueden ser más parecidos a espacios organizados por artistas que a las prácticas que utilizan la pedagogía como un medio; sin embargo, colocan las preocupaciones pedagógicas en el centro y deben ser integrados por la práctica artística y el desarrollo en un contexto local donde la especificidad de la educación museal, programas académicos y la enseñanza del arte parecen estar menos claramente institucionalizados como campos de conocimiento y práctica:

ESAY en Mérida, Yucatán, creado por Mónica Castillo y un grupo de artistas/estudiosos inmersos en una profunda reflexión y un largo proceso creativo de elaboración de programas teóricos y prácticos para escuelas de arte. La Curtiduría y TAGA, por Demián Flores en Oaxaca, inspirado y apoyado por los proyectos anteriores IAGO, MACO y CASA de Francisco Toledo. El Seminario de Medios Múltiples, del artista José Miguel González Casanova, y un espacio educativo *in-process* de los artistas Yoshua Okon y Eduardo Abaroa, entre otros.

Wendy Woon (Directora de Educación, The Museum of Modern Art (MoMA), Nueva York)

Yo creo que los proyectos están motivados por intenciones variadas y no simplemente por una crítica a la educación museal. A menudo derivan de una crítica institucional de la interpretación tradicional del arte, que aunque muchas veces sea atribuida a la educación museal, la mayoría de las veces resulta de las restricciones más académicas de la teoría y de la historia del arte, que ejercen una fuerte influencia en la manera como algunas personas interpretan el arte a través de publicaciones y exposiciones en museos. La crítica está frecuentemente preocupada con las limitaciones de la interpretación al servicio de la producción de conocimiento académico, en vez de a lecturas más diversificadas de las prácticas de los artistas actuales.

Como la mayoría de los educadores de museos, los artistas entienden que el público tiene un papel activo, y no pasivo/receptivo en la construcción de significados del arte. Esta cita de Duchamp habla sobre eso:

El acto creativo no es realizado sólo por el artista. El espectador pone a la obra en contacto con el mundo exterior, descifrándola e interpretando sus características interiores. Y así contribuye con el acto creativo.

La educación museal sufre con la percepción de seguir los métodos y prácticas tradicionales del salón de clases. Aunque el campo de la educación museal sea aún nuevo, gran parte de las prácticas de educación museal contemporáneas, orientadas por la teoría constructivista, enfatiza una comprensión más sutil y huidiza de cómo el espectador crea significados con el arte en lugar de la existencia de una transmisión pasiva de conocimiento, del objeto hacia el espectador, algo que se parece más a los modelos históricos de pensamiento del arte tradicional. De muchas formas, los artistas y los educadores de los museos están alineados en ese entendimiento de la complejidad y de la naturaleza participativa de la interpretación. Los aspectos performativos de la educación museal y de la creación de trabajos artísticos también están conectados. Yo creo que la mejor educación museal es la que está orientada por las prácticas de los artistas.

Algunos proyectos de arte pedagógico parecen utópicos y a menudo formalizan prácticas informales que los artistas usan para fomentar el desarrollo de su trabajo – clubes del libro, grupos de discusión, investigación interdisciplinaria e intercambio –.

Las mayores dudas que tengo acerca de algunos proyectos artísticos que enfatizan la pedagogía giran en torno al papel de la participación del público y de la calidad de la propuesta. Si la propuesta es institucional, ¿por qué este grupo selecto de personas en vez de otro, y qué nos dice esto sobre los valores del artista o de la institución?

Muchas instituciones y organizaciones menores, sin fines lucrativos, han invitado a artistas para que trabajen directamente con el público por diversos motivos – porque el artista está interesado en trabajar con públicos específicos, porque la institución tiene la misión mayor de desarrollar públicos que están poco representados, como ser aquellos que no participaban en los museos

anteriormente, y grupos que no se ven representados en las colecciones o en el cuadro de funcionarios –. La composición de los artistas expositores era una preocupación típica de la década de 1990. Las políticas de identidad reflejadas en la práctica curatorial de esa época también impulsaron muchos de esos proyectos artísticos con públicos sub-representados.

Algunos de los proyectos son más dirigidos a un vínculo directo a través del intercambio y de la creación artística con público variado, reconociendo que la producción del arte es tanto un proceso como un producto, y que la interpretación no se deja apenas en manos de la autoridad del artista, los críticos o los historiadores de arte.

Las cuestiones éticas mayores que surgen son: ¿sería el público simplemente la base para desarrollar el proyecto? En esencia, ¿estaría siendo usado para crear el proyecto artístico? ¿Existen beneficios aparentes para los participantes y serían estos beneficios lo que los participantes percibirían como tales o sería esto una noción idealizada del “bien” que el arte debería hacer? ¿Autoría? El respeto a los participantes pesa mucho, para mí, en muchos de estos proyectos. Estas cuestiones surgen porque el artista funciona dentro de un “mundo del arte” extremadamente bien definido. Otro tema es el de los proyectos que sugieren un sentido de “democracia” pero que en realidad sólo imitan el elitismo de la academia.

Sally Tallant (Jefe de Programas, Serpentine Gallery, Londres)

Estoy de acuerdo con esta afirmación hasta cierto punto. Lo que más comúnmente ha sido adoptado, por lo menos en términos de estructura, son los programas públicos. Artistas recientes y proyectos curatoriales como las series *Park Nights* y *Marathon* de la Serpentine Gallery, *Night School at the Museum* (Anton Vidolke), *Manifesta6* (escuela de arte no realizada), y las propias conferencias que han sido una herramienta muy antigua para artistas como Robert Morris, Marthe Rosler, María Pask y Mark Leckey. En esas situaciones se puede decir que la conferencia es un formato de performance y se relaciona más a la historia de la performance que a la historia de la pedagogía.

En cuanto a las metodologías que están siendo criticadas, una definición se hace más complicada. La educación ha desempeñado un papel en las instituciones donde las prácticas no-tradicionales encuentran un espacio. La performance, las prácticas basadas en el uso del tiempo y las basadas en eventos, comisiones colaborativas y relacionadas al local, así como trabajos que requieren negociación contextual o actualización, han sido todas facilitadas por esos programas. De este modo, en vez de ofrecer una crítica yo veo esto cómo algo que produce un tipo diferente de conocimiento y experiencia. El nuevo institucionalismo propuesto a inicios de la década de 1990 hace que las jerarquías tradicionales de los departamentos entren en crisis y ahora es más fácil desarrollar líneas de programación que utilicen los espacios y conocimientos de todos los departamentos.

Janna Graham (Curadora del Proyecto Educativo, Serpentine Gallery, Londres)

Yo no creo de ninguna manera que esas iniciativas sean una respuesta a la educación museal. El énfasis en la pedagogía parece estar más en consonancia con los gestos utópicos que le dan continuidad al proyecto de vanguardia de destruir las barreras entre el arte y la vida. Esto, combinado con un agotamiento general del nivel con el cual las instituciones de arte y educación (ya sean museos, bienales, o escuelas de arte) se han hecho cada vez más corporativas y orientadas hacia el espectáculo. No completamente satisfechos con lo relacional ofrecido en términos de una economía de experiencia, o simplemente una “estética”, artistas, como ya hicieron muchas veces en el pasado, están buscando formas alternativas de practicar el arte con otros.

Hubo también un retorno a la pedagogía en muchos contextos teóricos que coincidieron con este cambio en el trabajo artístico: Gayatri Spivak durante los últimos años, ha publicado trabajos sobre su pedagogía de alfabetización tras muchos años de silencio sobre el tema, *El Maestro Ignorante*, de Ranciere, fue traducido al inglés y se transformó en un texto importante en las listas de lectura, y las personas recomenzaron o comenzaron a leer a Freire...

Estoy de acuerdo con Sally cuando dice que las relaciones de los artistas con la educación museal es más como un mimetismo en términos de forma, por ejemplo, al adoptar modelos de programas públicos (y a veces el programa menos desarrollado en nuestra área, es decir, la conferencia), etc., pero eso también es parasítico. Por ejemplo, los contextos artísticos ofrecen financiación y espacios para reunir públicos que son útiles si usted está interesado en involucrar a las personas en el trabajo. La diferencia entre esto y la crítica institucional es que esos contextos no tienen en la institución un objeto de crítica sino que están, tal vez, un poco más interesados en el desarrollo de un conjunto de herramientas de lectura crítica para el mundo.

Tania Bruguera (artista)

En mi caso, con el proyecto *Arte de Conducta*, abordé la Educación como un material que funciona en el ámbito del – y como – espacio político. No estaba tan interesada en el área específica de la educación museal sino en la importancia política del medio en sí y en su dinámica en la sociedad en general. La forma como lo hice fue trabajando con la relación entre el arte y la política y montando un espacio posible para el desarrollo de un diálogo en este sentido. Trabajé en el aprendizaje como una expresión visible de una experiencia. No usé la creencia del proceso de aprendizaje como una forma de comunicación de los conceptos generales del conocimiento o referencias sino en la construcción del aprendizaje como resultado de la experiencia reflexiva. En nuestro caso esto fue hecho a través de la creación de obras de arte que generaron estas discusiones. Era más como un sistema en el cual se colocaban en práctica (con todas las reglas involucradas en ese compromiso) herramientas que deberían ser utilizadas en su capacidad simbólica. Nunca olvidé que estábamos trabajando con la educación como herramienta política. La educación era la metodología y el tema pero el objetivo nunca fue el de transformar la educación, sino el de buscar resultados políticos a través de la misma. Era una estrategia en la cual tomé la herramienta del poder para crear poder. Ahora que el proyecto terminó, puedo decir que su manifestación fue la creación de una escuela de arte política.

El elemento principal que yo estaba criticando en términos de educación era la transición falsa (trazando un paralelo con el proto-capitalismo de Cuba) que afectaba el papel social del arte, que estaba confortablemente asumiendo una colaboración cómplice y servil entre la estructura de poder y el artista. Yo siempre esperé que el trabajo no se volviera educación como mera referencia a la forma. Esto es algo con lo cual me preocupó un poco por causa del reciente florecimiento de proyectos artísticos conectados a la educación. La educación no puede sólo ser vista como una serie de combinaciones sensatas sino como una manera de cambiar (o por lo menos ser una referencia o un punto de vista) la vida de alguien por un largo período.

Si hay una cosa en la cual estoy trabajando en términos de educación es en el deseo de explorar el efecto de una idea: Revolución.

En mi caso yo no estoy tan interesada en el arte – como – educación, sino en la educación como arte. Estoy interesada en explorar las formas por las cuales las cosas se vuelven artísticas. Estoy interesada en comprender lo que transforma un momento en arte, un momento que viene del mundo de la política.

El arte político siempre asume su lado educativo, porque quiere alcanzar un resultado.

La educación también era el deseo de crear un contexto para experimentar el trabajo y su conjunto de reglas.

2. ¿Qué deben aprender las instituciones con los proyectos pedagógicos instigados por los artistas?

Claire Bishop

A pensar de forma independiente e imaginativa sobre un contexto y su público. Lo último que precisamos son instituciones imitando proyectos pedagógicos de artistas como una simple sustitución para copiar formatos heredados de la enseñanza del arte. Lo que los artistas pueden enseñarles a las instituciones sería, por ejemplo: cómo pensar de forma realmente innovadora y elaborar nuevas reglas para el juego, o incluso juegos completamente nuevos.

Qiu Zhijie (artista)

Proyectos pedagógicos realizados por instituciones como museos y escuelas divulgan valores que generalmente tienen la aceptación del público. Estos valores son reconocidos y establecidos por un proceso de selección y negociación entre muchos valores conflictivos, y lo que se selecciona es siempre lo que el público más fácilmente acepta. Colocando esto de otra forma, estos valores son tan fácilmente aceptados que son casi obvios y auto explicativos. Por otro lado, los valores defendidos por los proyectos pedagógicos implementados por artistas pueden incluir los que no tienen la aceptación del público. Pueden incluso estar en conflicto con los valores divulgados por las instituciones. No debería haber valores obvios/auto-explicativos en proyectos artísticos, sino subversiones experimentales de tales valores. Si estas subversiones pudieran ser globales y cubrir todos los aspectos, podrían confundir a la sociedad. Pero valores naturalmente modificados también van a traer otras maneras de divulgar valores. No obstante, experimentar algunas maneras no convencionales de divulgar valores va a ayudar a evitar la "ilusión auto-explicativa" de los valores que acepta la mayoría.

Tania Bruguera

El arte y la educación funcionan en contexto y son sensibles al tiempo y a la información. Una vez que una institución está lista para "aprender" con un proyecto pedagógico instigado por el artista, ello significa que la capacidad de provocación de ese proyecto expiró. En vez de intentar aprender con proyectos artísticos pedagógicos, que generalmente significan la copia de un modelo y no la adaptación de sus intenciones, la institución debería prepararse para ser parte de la creación de un espacio y tiempo para la crítica (auto-crítica, en algunos casos) y en su lugar proponer la creación de momentos. Algunas instituciones simplemente no consiguen hacer nada de eso. Están objetivando principalmente no amenazar, y la generación y justificativa de sus gastos, que muchas veces están basados en un sentido estable y popular de prestigio, gracias a una idea falsa de éxito que, hasta ahora, no implica autocrítica o duda. Además, la necesidad de

que la institución tenga y pre-defina (para la institución) resultados concretos, satisfactorios y visibles (verdades) que deben ser ejecutados como ha sido prometido antes de iniciar el proyecto, es para mí una de las luchas más importantes cuando se contrata a un artista para trabajar con la institución en estas propuestas.

Para hacerlo, la institución debería transformarse, también, en público, perder su papel poderoso de especialista y nunca olvidar que la educación es una herramienta política. Tal vez la discusión no debería ser sobre qué forma el artista va a ofrecerle a la institución sino sobre la discusión política en la cual ellos estarán entrando si lo hacen. La educación gira en torno a la formación ideológica, a la construcción de un modelo para el procesamiento de preguntas, a la ética del conocimiento. ¿Los museos estarían interesados en una relación entre la ética y el deseo? ¿Los museos estarían interesados en crear un sistema a través del cual las personas analizan mientras hacen? ¿Los museos estarían interesados en ello o solamente en usar esta herramienta para generar más prestigio? ¿O la educación será utilizada solamente para transferir información sobre obras de arte específicas en vez de crear un sentido de creatividad en el receptor?

Bernardo Ortiz

Se puede pensar sobre la palabra *performance* que introduje en mi respuesta anterior. Todos los actos pedagógicos son performativos. No sólo presentan un discurso, lo vuelven a presentar. Lo expresan. Reconocer esa dimensión performativa de la pedagogía puede llevar a que una institución se de cuenta de que ella también tiene una dimensión performativa, en el sentido de que todos los que interactúan con una institución (sus ejecutivos, funcionarios, el público, los críticos, etc.) están involucrados en algún tipo (muy serio) de juego de roles. El hecho de que sea un juego no lo hace falso o inofensivo. Al contrario: si una institución se da cuenta de que está haciendo un juego (muy serio), puede ser más crítica de sí misma.

Tal vez esto ya esté llegando cerca de ese nuevo cuadro que he sugerido. Estoy pensando sobre un breve ensayo

que leí hace algunos meses. En el mismo, un filósofo, Giorgio Agamben, propone la importancia del restablecimiento de la dimensión crítica del juego, su capacidad de deshacer el poder. Lo llama "Profanación", y valora la manera como la misma va más allá del proceso de secularización, desnudando no sólo el culto de valor de algo sino volviéndolo literalmente impotente a través del juego. Proyectos pedagógicos instigados por artistas podrían hacer exactamente lo mismo con las instituciones. Al alterar la forma como la institución, en parte, funciona, el todo podría darse cuenta de que él es, al final, un juego (muy serio), y consecuentemente encontraría modos diferentes del jugar. Al hacerlo, las relaciones de poder se modifican, los papeles se invierten, y la estabilidad de la institución es performativamente, y no sólo discursivamente, desafiada.

Mark Allen

Ya que las prácticas artísticas se sobreponen con la programación educativa, está claro que la división entre los departamentos curatoriales y los departamentos educativos de las instituciones es artificial y refuerza ciertas jerarquías de valor para diferentes formas de producción cultural. Proyectos pedagógicos instigados por artistas tienden a enfatizar el modo discursivo en vez de la validación y canonización que tipifica el modo clásico del museo. Abren el museo para otros tipos de práctica.

Jessica Gogan

Como en mi respuesta a la primera pregunta entiendo "pedagógicos" los proyectos artísticos que usan las prácticas participativas que enfatizan la experiencia, los encuentros o las relaciones, muchas veces con intenciones éticas y socio-culturales específicas. Lo que es críticamente importante es situar la práctica artística, la intención y "la obra de arte"³ en el contexto mayor de

una construcción de conocimiento. El aprendizaje es y debería ser un aprender "con" o un "ser con"⁴ como sugiere el aprendizaje existencial de Freire. En este sentido el artista es aprendiz y participante junto con la/el institución-espectador-ciudadano. Las prácticas artísticas creativas y el pensamiento material pueden desafiar y abrir la práctica institucional, posibilitándole al museo ser un lugar creativo y ético. Simultáneamente, el trabajo del artista puede ser enriquecido por una mayor comprensión de los espectadores-aprendices-ciudadanos, por otras prácticas emergentes de diversas áreas, y también de la educación.

Al mismo tiempo que los artistas reinventan sus prácticas, los museos deben hacer lo mismo, para evitar volverse un "sepulcro de obras de arte" en el siglo XXI, recordando la crítica de Theodor Adorno.⁵ Como valiosos barómetros de gusto y locales para la cultura material simbólica, los museos de arte tienen una oportunidad única con los artistas y diferentes individuos de presentar un papel más dinámico de mediación, como instigador, organizador, palco, y punto de observación, donde las complejidades de hoy pueden ser tanto realizadas como criticadas. Parece esencial que tanto los artistas como los museos de arte respondan al contexto post-moderno-consciente del siglo XXI, donde no es más posible hacer o presentar arte sin participar en su creación, desafiando o reforzando las taxonomías y las ideologías.

Desde el punto de vista institucional estas prácticas artísticas emergentes desafían la propia esencia del trabajo de los museos. ¿Hasta qué punto es viable la redefinición del trabajo del museo de arte inspirado en las prácticas artísticas, éticas y socio-culturales emergentes? ¿Cómo sería un museo que tuviera tanto la obligación de recolectar experiencias como de hecho lo es de recolectar objetos?

3 En *Art as Experience*, John Dewey notó la diferencia entre una obra de arte y la obra de arte (una distinción útil en la exploración de este tipo de trabajo, tanto artístico como institucional): "... la primera es física y potencial; [la obra de arte] es activa y experiénte. Es lo que el producto hace, su funcionamiento." John Dewey, *Art as Experience*, New York: Perigee, 1934/80. p.162

4 Paulo Freire, *Education for Critical Consciousness*, London/New York: Continuum, 1974/2007. p 102.

5 Theodor W. Adorno, "Valery Proust Museum," in: *Prisms*. (Samuel and Shiery Weber, Trans.). London: Neville Spearman, 1967, pp. 173-186; citado en el libro de Douglas Crimp, *On the Museum's Ruins*. Cambridge/London: MIT Press, 1993, p. 44.

Sofía Olascoaga | Carolina Alba

¿A qué motivos, necesidades, preocupaciones e intereses los artistas responden?

¿A qué motivos, necesidades, preocupaciones e intereses las instituciones responden? ¿Con qué se involucran, y cómo?

¿Cuáles son las formas que esas respuestas toman y cómo forman las relaciones y la comunicación establecida en el ámbito de los proyectos y sus participantes?

Aspectos que deben ser aprendidos:

- Preocupaciones subjetivas que crean formas particulares de diálogo y conexión con el público como colaboradores en correspondencia exacta de número, donde disposiciones jerárquicas son subvertidas y difieren radicalmente de la relación creada por cualquier institución y un individuo, y las implicaciones políticas involucradas.
- Proceso conceptual y creativo multi-capas, orgánico, horizontal, complejo, de trabajo sensible y en red.
- Construcción de comunidades, identidad basada en grupos en vez de una implantación vertical, jerárquica y paternalista.
- Un potencial creativo que responda al significado sucinto, en vez de responder a una preocupación más política, general y sistémica.
- Un potencial crítico que incorpore y comprenda valores más allá de las zonas de comodidad de lo políticamente correcto, y que enfatice la presencia del objeto cultural.

Wendy Woon

Mi esperanza es que con serias consideraciones esas prácticas puedan iniciar el diálogo sobre la relación entre el arte, la interpretación y el espectador, y evolucionar para una noción de los aspectos públicos de “crear, exhibir e interpretar” obras de arte y el papel de los curadores, críticos, teóricos, artistas y educadores de los museos.

Sally Tallant

Muchas veces, cuando un proyecto es instigado por artistas, un conjunto de temas diferentes son planteados

– más en la línea de “Cómo debemos realizarlo” en oposición a “Por qué estamos (o deberíamos estar) haciendo esto” – También el apoyo del equipo de curadores en toda la institución puede significar que el trabajo reciba mayor visibilidad y se posicione como una actividad fundamental de la institución en vez de ser anexo a proyectos educativos, como muchas veces ocurre.

Janna Graham

Si estuvieran prestando atención, las instituciones también aprenderían que las jerarquías disciplinarias y departamentales son cuestionadas por estas prácticas ya que las mismas exigen un conjunto mayor de habilidades interdisciplinarias (muchas veces valorizando las que están asociadas a los educadores).

3. ¿De qué forma las metodologías pedagógicas que tienen por objetivo la comprensión de las reacciones del público pueden beneficiar la práctica del arte (en el caso de que esto suceda)?

Mark Allen

¿Puede el arte como pedagogía hacerse de alguna forma auto-reflexiva? ¿Es posible que estas prácticas le ofrezcan simultáneamente educación y crítica a la educación? Estoy interesado en proyectos que mantengan aspiraciones utópicas al mismo tiempo que actúen dentro de la esfera de la posibilidad y de la practicidad inmediatas.

Qiu Zhijie

Los proyectos pedagógicos realizados por artistas tienen una astuta capacidad interpretativa de la reacción y participación de su receptor. Cualquier reacción del receptor, incluyendo el rechazo, puede ser interpretada como un buen resultado. Es difícil decir si esos proyectos pedagógicos tienen un objetivo claro. En ese sentido, instituciones como los museos deberían precaverse ante proyectos pedagógicos realizados por artistas. Por otro lado, los artistas deberían repensar y reevaluar esa interpretación, que deja mucho espacio para la interpretación. Deberían intentar establecer ciertas directrices de

referencias cruzadas. Sólo así podrían utilizar la ventaja de que sus proyectos son experimentales y similares a juegos, y ofrecer nuevas ideas para métodos pedagógicos que ya existen en el sistema. Para mí, la posibilidad de que se realice esto en el mundo de hoy es muy pequeña.

Tania Bruguera

Que el público no es un mero accidente sino su razón de ser.

Que el conocimiento y su efecto tienen fechas de vencimiento.

Que el tiempo es necesario para la transformación social.

Que la creatividad no es un objetivo sino una herramienta.

Que la utopía es una práctica accesible de la realidad y no su fatalidad.

Que todos quieren entender.

Bernardo Ortiz

La importancia del juego y de la dimensión performativa de la pedagogía debe ir en los dos sentidos. Yo detesto la idea de que el arte, sólo por llamarse "arte", sea automáticamente un medio de transformación, como si hubiera una propiedad mágica grabada en esa palabra. Al mismo tiempo que desafía la estabilidad de lo institucional, el juego también cuestiona el papel del artista y su relación con el público. Si lo que se quiere decir con la comprensión de los espectadores y el estudio de sus reacciones es algún tipo de tarea administrativa realizada por medio de estadísticas y recolección de datos, no hay mucho que aprender. Pero si eso significa dejar que la interacción implícita en una performance pedagógica transforme la obra, entonces lo que ha sido dicho sobre lo institucional sería también verdad para el artista. En este sentido la práctica pedagógica se transforma en una posición política. Está arraigada en el pensamiento y en el discurso pero significa una verdadera transformación de los espacios e individuos.

Sofía Olascoaga | Carolina Alba

- Proyectar una estructura que pueda auxiliar para la articulación de la continuidad.

- Ejercitar la localización del papel del mediador y de su función más allá del espectáculo.

- Incorporar participantes de forma activa.

- Cuestionar el papel del artista en la sociedad y su posición ante el mapeo social complejo.

- Establecer objetivos que puedan ayudar a guiar el proceso artístico hasta determinados fines (o no).

- Sin embargo, a partir de esta perspectiva, las prácticas artísticas pueden también considerar la importancia del posicionamiento subjetivo, y de la búsqueda subversiva, por una construcción más compleja de significado que evite el riesgo de volverse programas instrumentalizados de coletividad.

4. La pedagogía convencional definió metas y parámetros para su público. ¿Cuáles son los beneficios/trampas al establecer una estructura similar en los proyectos artísticos que se involucran con prácticas de este tipo?

Grant Kester (Profesor Asociado de Historia del Arte y Coordinador, Ph.D. Program in Art History, Theory and Criticism por la Universidad de California, San Diego)

Necesitaríamos comenzar problematizando el término "pedagogía", o al menos llegar a una definición del término. Me gustaría sugerir que la pedagogía "convencional" tiene poca relevancia para la mayoría de las prácticas del arte contemporáneo, especialmente las que se vinculan con el intercambio y el aprendizaje colaborativos (Cátedra Arte de Conducta, de Tania Bruguera, en Cuba; el trabajo del Mapa Teatro, en Bogotá; el Rural Studio, en Alabama; Temescal Amity Works, en Oakland; Can Masdeu, en Barcelona, etc.). Una fuente más relevante de influencia, inspiración y diferenciación vendría de la tradición de la pedagogía "radical" o "crítica" que creció a partir de los escritos de Paulo Freire (con propuestas de los EEUU, incluyéndolas de Bell Hooks, Henry Giroux y Peter McLaren), así como el trabajo de Ivan Illich y Augusto Boal. En esa tradición la pedagogía convencional se identifica con la educación de tipo "negocio

bancario” en el cual el profesor posee una sabiduría a priori que es “depositada” en las conciencias de los alumnos. Una pedagogía radical involucraría formas de participación que desestabilizarían la jerarquía entre el profesor y el alumno (el artista/público, para nuestros propósitos). Esto también llevaría a una interrelación entre la pedagogía experimental y el discurso del pragmatismo (Mead, y principalmente, Dewey). Hay también otras tradiciones de pedagogía alternativa en las artes que se extienden hasta Joseph Beuys, la “Universidad Libre” situacionista, Black Mountain School, Vkhutemas, etc.

Qiu Zhijie

Los artistas aprendieron el modelo del establecimiento de metas para grupos específicos de personas con la tradición de recibir comisiones, entonces está claro que es importante para ellos estudiar estos grupos específicos. De modo similar, cualquier proyecto pedagógico específico también se basa en el estudio de un grupo específico de personas. Además, mientras la pedagogía desarrollada por artistas tiene en vista a esos grupos específicos, a la vez, define su meta en dirección a un futuro imaginado o a un grupo diferente de público. Es decir, un artista define su objetivo en dirección a un público específico pero también va más allá de esto; parámetros y métodos específicos deberían también ser adecuados a las observaciones y estudios de UN objetivo más amplio. Esto es algo que va más allá de la pedagogía convencional sistematizada y bien definida. Proyectos pedagógicos sistematizados, en general, establecen objetivos concretos, con normas de evaluación específicas, y así ignoran los niveles simbólicos.

Tania Bruguera

Si por pedagogía estamos refiriéndonos a un proceso de aprendizaje para adquirir un conocimiento palpable / comprensión de las cosas, entonces los principales beneficios son:

- Las posibilidades de presentar el arte para la sociedad como algo útil en términos prácticos, y que la misma comprenda la idea de un resultado tangible, donde lo sensible ve a través del comportamiento.

- La dimensión política de las acciones sociales.
- La necesidad de construir la idea de un ser humano mejor.
- Prefigurar lo que se puede hacer con el conocimiento y el arte transformándose en el lugar donde se pueden proponer usos para ese conocimiento.

Pero será una celada si las personas piensan sobre el arte como una estructura, un estilo, y no como un lugar para también encontrar conocimiento, y también si hubiera un enfoque mimético de las estructuras de poder tradicionales involucradas en el proceso de aprendizaje. Otra trampa podría ser la creación de grupos homogéneos donde el conocimiento sea un área gris y signifique el encuentro de la comunidad por medio de referencias en común. Olvidando el importante papel de quien está por fuera, del marginado, de aquellos que no tienen memoria o no consiguen concentrarse, de los que no comprenden. Y la trampa principal para mí, sería la pérdida de la condición doble y simultánea de observador y participante; hacer algo y a la vez criticarlo.

Mark Allen

Las prácticas artísticas que se dedican a la pedagogía tienden a ser más experimentales, divagadoras y menos orientadas hacia los resultados. Raramente hay un currículum específico como en los programas educativos formales. En realidad, muchas escuelas de arte no usan el sistema de puntuación tradicional (A-F), pues parece inadecuado para la medida de evaluación.

En Machine nuestra programación está basada en los placeres intrínsecos del aprendizaje y de la información, y no en objetivos extrínsecos pre-determinados de la habilidad o de la adquisición del conocimiento. Tenemos el compromiso de la educación por el conocimiento en sí mismo, y no por lo que se puede hacer con el conocimiento. Esto es semejante a la tradición del modelo de las artes liberales, excepto por el hecho de que ese compromiso con la educación permite correcta fluidez en la duración y en la profundidad de la investigación, y adicionalmente, carece de una estructura para la validación institucional.

Como una práctica abierta, se permite que los objetivos y parámetros de la práctica permanezcan emergentes. Aprender sobre lo que los objetivos y parámetros pueden ser es uno de los muchos tópicos a ser explorados. Esto abre espacio para que nuevas trayectorias y métodos de investigación sean desarrollados de formas que simplemente no son mencionadas por la academia tradicional.

Claire Bishop

Mi instinto me dice que imponerles objetivos a los proyectos artísticos pedagógicos (resultados de aprendizaje, criterios de evaluación, etc.) sería una sentencia de muerte. Sin embargo, muchos de los mismos pueden generar frustración entre los educadores institucionalizados: el uso aparentemente superficial de formatos pedagógicos (seminarios, conferencias, salas de lectura, etc.); una confusión ambigua entre estudiantes y espectadores; una falta de objetivos, resultados o especialización claramente definidos (frecuentemente derivados del hecho de que el artista es un autodidacta). Añádale a esto los acuerdos que se realizan cuando la educación (un proceso esencialmente cerrado) es hecha para atender las exigencias de la accesibilidad abierta y supuestamente “universal” del arte, y uno comienza a sospechar que – a pesar de las tendencias predominantes – la educación y el arte tienen cada vez menos en común.

Tom Finkelpearl

Los tipos de objetivos establecidos por los departamentos de educación deben ser evitados en proyectos de arte educativos. La evaluación y criterios están volviéndose una fuerza destructiva en los museos americanos – el mismo tipo de mentalidad que nos trajo el “no dejar ningún niño para atrás” –. En ciertos casos estuvimos interesados en crear mapas de redes sociales para evaluar proyectos patrocinados por el Queens Museum – pero esos mapas eran proyectos sociales que incluían el arte –. Nunca establecimos “metas y parámetros para los espectadores” en proyectos artísticos. No me mal interprete, no soy tan contra la “instrumentalización” como lo son muchos críticos, pero soy realmente contra los tipos de

evaluación que he visto que les han sido impuestos a los museos por funcionarios públicos tecnócratas responsables por las subvenciones en las fundaciones.

Wendy Woon

Yo creo que las metas y parámetros pueden ser complicados para esos proyectos y volverse internamente demasiado direccionadas y limitantes. Sin embargo, considero que la discusión sobre las expectativas razonables y consideraciones éticas podrían ser muy útiles si fueran realizadas antes, durante y después de los proyectos como una forma de desarrollar nuestra comprensión acerca de esas prácticas emergentes.

Janna Graham

Yo creo que es triste cuando los proyectos artísticos adoptan las estrategias de la pedagogía tradicional. Es mucho más interesante cuando abordan historias pedagógicas críticas.

5. ¿Cómo podemos caracterizar el tipo de participación que se da en trabajos con un componente pedagógico central?

Claire Bishop

Si no se somete el trabajo a modos tediosos y burocratizados de criterios de evaluación estandarizados, eso no es posible. Y mientras ese trabajo exista en un espacio limítrofe – comparable a las formas híbridas de arte y terapia de Lúgia Clark – está todo bien.

Sofía Olascoaga | Carolina Alba

- Podemos caracterizarlo como algo que busca una construcción de sentido basada en el diálogo. Algo que estimula la construcción colectiva del conocimiento. Como participación activa y constructiva, vinculada a una distribución activa y transformadora del conocimiento, en oposición a su acumulación.
- Como una creación artística vital, conectada a la necesidad de relaciones subjetivas potenciales con el mundo y no como una práctica instrumentalizada o un modelo predeterminado de consumo de información y productos culturales.

Dominic Willsdon

Me gustaría incluir en esta categoría (del arte-como-educación) trabajos que no son participativos. No pienso sobre esto como un subconjunto de arte participativo o de Práctica Social, o como una conexión necesaria con la Estética Relacional.

Qiu Zhijie

Lo que caracteriza la participación en el arte contemporáneo es la ausencia temporal de autoridad. Ni el modo de interpretación del artista, ni el modo ideal de participación definido por él son considerados la única voz autorizada. Hay siempre espacio para otras interpretaciones.

Tania Bruguera

En realidad, si es arte, debería proponer de forma precisa un nuevo modo de participación, un modo que no sea claro para cualquiera y que sea creado en medio de interacciones. La falta de claridad es un elemento útil porque ofrece la posibilidad no temida de participación y cambio. O sea, donde muchas veces el arte político ha fallado, en mi opinión, una vez que han reconocido el lado educativo de los gestos políticos se apropiaron de expresiones literales de aprendizaje en vez de crear nuevas maneras de involucrarse, maneras cuya distribución de poder fuera negociada, donde las personas tuvieran que repensar su lugar, donde la política fuera representada por los participantes. Es importante que el proyecto planee parar en diversas ocasiones (especialmente cuando tenga éxito) para volver a crear cierto caos o un tipo de desorganización de sus estructuras para que nuevas distribuciones puedan reaparecer así como un giro en las posibilidades que deben aceptarse y el espacio para validar nuevas propuestas. El proceso de aprendizaje, si usado en el arte, no debería ser apropiado para justificar un sentido de veracidad.

También en el uso de la educación en el arte se debe negociar el lugar de las estrategias desestabilizadoras utilizadas en el arte.

Hay una diferencia fundamental entre la educación y el arte. La educación gira en torno a la transmisión de elementos

de consenso; el arte es la ruptura de los mismos. La educación es la transmisión y memorización de elementos que nos transforman en un colectivo basado en un sentido de veracidad que fue previamente decidido, antes, incluso, de la transmisión de la información. El arte es un espacio que lleva a una nueva organización de significados y que a veces se realiza a través del caos o a través del enfrentamiento con un sentido preestablecido de verdad. La diferencia es que aunque ambas sean actividades ideológicas, la educación tiene el objetivo claro de construir una identidad definida relacionada a su función en la sociedad y a las expectativas con el papel del individuo y del colectivo. De alguna forma lo único que veo como una semejanza entre el arte y la educación es el hecho de que ambas sean procedimientos para convencer a las personas sobre algo que creemos (información o ideas). En la educación, la demanda de creatividad y la demanda de enfrentamiento a la norma parecen ser más bien un proceso de entrenamiento donde el estudiante aprende a comportarse y a crear una estructura para trabajar con eso, de preferencia, a crear un sistema para introducir (e imponer) su punto de vista. La educación ofrece una plataforma común para la comprensión, un mundo de referencias comunes que nos hace fundamentalmente iguales (en un nivel muy básico). En el arte se nos fuerza a entrar en el mundo del artista y es responsabilidad del público encontrar puntos en común con él (y volverse su igual).

Parece posible que una disciplina se apropie de elementos de otra, pero debe quedar claro que las expectativas son diferentes. Lo ideal sería hacer que todas las expectativas se encontrasen en un punto central donde el colectivo reconozca la legitimidad de los otros puntos de vista; donde el camino para acumular conocimiento y el camino para crear conocimiento se encuentren.

Existe una diferencia entre el entusiasmo con lo "nuevo" en la educación y en el arte. En la educación lo nuevo está relacionado con el entusiasmo que ocurre en el momento en que se encuentra algo que se entiende, que fuimos capaces de comprender. En el arte lo nuevo es el hallazgo de lo que no sabemos, de lo que no comprendemos (y, a

veces, el descubrimiento de que no tenemos seguridad de que realmente queramos comprender).

Mark Allen

No creo que el modo de participación pueda ser caracterizado de un modo específico. Las actividades que incluyen un componente pedagógico pueden variar desde conferencias únicas hasta talleres prácticos, grupos de discusión o “escuelas” de larga duración, voluntarios trabajando en proyectos en gran escala o involucrándose en un proyecto práctico.

Muchas personas con quienes conversé en esa área expresaron interés en el aprendizaje lateral que puede darse entre los participantes, y en la manera en que el conocimiento es vagamente compartido en redes en vez de ser absorbido de arriba hacia abajo. Estos trabajos funcionan a menudo dentro de una estructura social entre iguales, en la cual los papeles de profesor y alumno son frecuentemente invertidos.

Yo dudo que muchas de las actividades sean cualitativamente diferentes de lo que podría estar sucediendo en un programa educativo innovador. En su lugar, estas acciones se caracterizan por el uso de una estructura diferente para hablar sobre lo que está sucediendo. El contexto social del espacio de arte crea un significado diferente que en una facultad; similar al que Bourriaud discute en *Relational Aesthetics*.

Grant Kester

Todo el arte es pedagógico, en la medida en que busca informar, inspirar o iluminar al espectador. El tema es: ¿cómo esa experiencia es divulgada o producida para el público? El significado original de pedagogía es literalmente “conducir al niño”. Aquí reside una de las tensiones fundamentales de la vanguardia modernista, basada en la oposición entre la dominación y la subordinación, la ceguera y el entendimiento, la ignorancia y la revelación. El espectador infantil (poseedor de una conciencia aún no desarrollada) es conducido por el artista para captar la plena complejidad del mundo sensual o natural, de la

identidad, etc. Es importante tener en mente la presencia central y continua de Friedrich Schiller (más recientemente a través de Ranciere) en la teoría del arte en general. Con Schiller encontramos un aparato judicial que posiciona al espectador ‘filieste’ (la ‘plebe’ que es incapaz de apreciar propiamente el arte avanzado) como impío e inhumano (esclavo de las seducciones fáciles de los romances e historias de fantasmas), y el arte como el instrumento para su salvación. El artista, que posee la habilidad divina de trascender la influencia debilitante de la literatura popular banal y de una sociedad cada vez más materialista, consigue sanar la ignorancia ciega de las masas a través del proceso de “educación estética”. La obra de arte nos entrena para interacciones sociales para las cuales aún no estamos preparados en la vida real, habituándonos a lo indecible de todo el conocimiento. Para Schiller, cualquier cambio social o político es prorrogado para un futuro idealizado, donde la estética habrá finalmente completado su misión civilizadora.

Serpentine Gallery

Eso cambia según el contexto y contenido específicos, de modo que es difícil generalizar.

6. ¿De qué forma la relación que se ha establecido entre el arte de la performance y la pedagogía performativa ha sido útil y de qué forma no lo ha sido en la comprensión de esa práctica?

Mark Allen

No lo sé, pero me encantaría oír más sobre este tema de los otros participantes.

Sofía Olascoaga | Carolina Alba

Como una relación que podría ser útil para entender ambas prácticas si tuviera conexiones recíprocas. Por otro lado, la pedagogía performativa puede contribuir para el arte de la performance por medio de la inclusión de metodologías y dinámicas que dan espacio a un enfoque más experimental para la construcción individual y colectiva del conocimiento, posiciones subjetivas y críticas en

relación a nuestro medio ambiente y procesos vitales. Por otro lado, el arte de la performance como proceso artístico puede desarrollar el foco en ese aspecto desde un punto de vista individual que valore la creación de significados subjetivos más allá de las convenciones, papeles y funcionalidad efectiva en la sociedad.

Serpentine Gallery

Las historias de performances han tenido enorme influencia en el desarrollo de la programación. La naturaleza colaborativa y el equipo de base de esas intervenciones exigen un enfoque de la producción que perturba, inherentemente, el *status quo* de la institución y esa relación polémica produce la posibilidad de ruptura, cambio y reinención.

Nicola Lees (Curador de Programas Públicos, Serpentine Gallery, Londres)

El programa *Serpentine Park Nights* y la serie *Marathon* se han dedicado históricamente a las prácticas interdisciplinarias invitando a algunos de los principales académicos, filósofos, arquitectos, dramaturgos, poetas, directores de teatro y actores a participar tanto en los proyectos liderados por artistas como en los proyectos colaborativos, tal vez siguiendo una antigua tradición londinense, o sea, las exposiciones del Independent Group, la discusión en el ICA y *This is Tomorrow* en las galerías Whitechapel, creando nuevas historias más allá de su ámbito.

7. ¿Cuál es la diferencia de los enfoques que usan el arte como vehículo para la enseñanza del arte en relación a las que usan estrategias artísticas para crear una mejor comprensión de los asuntos fuera del arte (sociales, políticos, etc.)?

Wendy Woon

Yo creo que la “enseñanza” es una idea superada en los museos. Creo que facilitar las experiencias que ayudan al público a hacer conexiones entre el arte y la vida (social, política, histórica, contextos personales), buscando nuevas perspectivas por medio del intercambio, provocando

reacciones emocionales, creativas o intelectuales más allá de las zonas de comodidad y fomentando la tolerancia de la ambigüedad, sería un enfoque más relevante y que mantendría el respeto por el público.

Tania Bruguera

Es útil usar el arte como un vehículo para la enseñanza del arte si uno cree que el arte es una experiencia en sí misma. Si uno cree que el arte – no importando lo que otra persona diga sobre él – es siempre el arte.

Defiendo más la enseñanza del no-arte (temas fuera del arte) sirviendo los intereses del arte. La enseñanza de filosofía, ingeniería, etnografía, sociología, derecho, ciencias, etc., prepara mejor al artista para cuando tenga que usar esas referencias. Entonces él mismo realmente sabrá de qué está hablando y tendrá un espectro mayor y enfoques actualizados para los temas, lenguajes y estrategias de esas disciplinas. Además, de ese modo, podemos evitar en el futuro temas artísticos que sean casi totalmente auto-referentes (si yo quisiera ser realmente fatalista).

Usar estrategias artísticas para comprender temas de fuera del arte da la sensación de libertad que puede ser necesaria para perder el miedo, para sentirse fortalecido y alterar las dimensiones de las cosas.

8. ¿Cómo puede la pedagogía, a través del trabajo de los artistas, contribuir para reinventar las prácticas de las galerías y de los museos?

Sally Tallant

La noción de galería como un “museo vivo” propuesta por Alexander Dornier, o “palacio divertido” (Cedric Price) propone el espacio de la galería y del museo como un espacio que abarca la experiencia y el aprendizaje. Discusiones curatoriales recientes se han concentrado en el “nuevo institucionalismo”. Caracterizado por la apertura y el diálogo, y conduciendo a trabajos basados en eventos y procesos. El mismo utiliza algunas de las estrategias inherentes a la manera como muchos artistas contemporáneos trabajan. Desde la década de 1990 muchos artistas y curadores

adoptaron la idea de la creación de plataformas flexibles para la presentación de trabajos, ampliando la institución y sus funciones y absorbiendo la crítica institucional propuesta en los años setenta. La “nueva institución” da igual énfasis a todos los programas y crea espacios y modos de exhibición que lo reflejan, incluyendo archivos, salas de lectura, programas de residencia, conferencias y eventos, así como exposiciones.

Las implicaciones para la galería como plataforma para la experimentación y laboratorio de aprendizaje han sido adoptadas tanto por curadores como por artistas, y la educación y el aprendizaje están en el centro de ese proceso de reinención. Lo que el nuevo institucionalismo requiere es un enfoque integrado a la programación y la integración de los equipos de programación de forma que la educación, exposiciones, desempeño, y programas públicos sean concebidos como parte de un programa de actividades en vez de una departamentalización más tradicional y territorial de esas áreas de trabajo. Ese enfoque interdisciplinario se vincula a un cuadro amplio de plazos y a la flexibilidad para trabajar en los cruces de las líneas de programación.

Janna Graham

Yo diría que eso depende de la pedagogía que están empleando. La Pedagogía – o Educación – queda en una especie de encrucijada. Por un lado puede ser usada para perturbar la rígida diferencia de desempeño entre la ‘institución de arte’ y el ‘mundo’, invitando a una gama mucho mayor de personas a involucrarse, y dificultando dinámicas más reificadas entre las instituciones, y las que tienen lugar entre los funcionarios de las instituciones de arte (o sea, en dirección a la democratización de la cultura), o para centralizar las instituciones culturales, sus conocimientos y su capacidad de ofrecer conocimiento especializado y productos de experiencia (es decir, en dirección a la Democracia Cultural).

Tania Bruguera

Depende del control que el museo quiera tener, la idea que ellos tienen acerca de la situación demográfica de su público y de cuál es la misión de la institución (pues

la pedagogía tiene siempre una misión). La pedagogía trata de la autoridad y de la autenticidad, así como los museos, pero mientras la pedagogía trata de la ética y del deseo, el museo trata de la apreciación, de un modelo que no debe ser relacionado a las cuestiones morales. Mientras la educación trata de ofrecer el conocimiento que podría y sería usado en la vida diaria (uso práctico), el punto de vista del museo sobre la utilidad del modelo artístico no es tan claro (ni aún cuando las obras expuestas son, de hecho, útiles). Mientras la educación quiere crear un concepto de ciudadanía / ser social (papel activo esperado) el museo quiere crear un concepto de espectadores (de los cuales tradicionalmente se espera que tengan un papel pasivo).

9. En el ámbito del activismo, ¿de qué maneras los proyectos artístico/pedagógicos pueden causar un impacto en el público de un modo que el simple activismo no sea capaz? ¿Por qué es importante mantener esas prácticas dentro de la esfera de las artes (si hubiera alguna importancia)?

Grant Kester

Esta es una pregunta difícil de responder sin comenzar con una discusión sobre semántica. ¿Qué es exactamente un “ámbito” artístico? ¿Se refiere a un espacio físico? ¿Un conjunto de instituciones? ¿Un sistema de discurso? ¿Un modo particular de conocimiento? ¿Y qué es un “simple” activismo? ¿La acción reciente en la conferencia sobre racismo de la ONU en Ginebra en la cual manifestantes vestidos de payasos le tiraron sus narices falsas a Mahmoud Ahmadinejad? ¿Que un miembro del *Yes Men* fingiendo ser un representante de la Dow Chemicals acepte responsabilidad por el desastre en Bhopal en red nacional de televisión? ¿El *Clandestine Insurgent Clown Army*? ¿Las ridiculizaciones de la H.I.J.o.S y del Grupo Etcétera? Yo diría que estamos viviendo un momento en que las fronteras entre “arte” y “activismo” (así como muchas otras prácticas culturales adyacentes o paralelas, como la planificación participativa, etnografía, trabajo social radical, y ciencia ambiental) están siendo reconsideradas.

Tom Finkelpearl

Proyectos artísticos/pedagógicos tienen la posibilidad poco usual de estudiar la relación entre profesores y alumnos – que es uno de los ámbitos más controvertidos del arte cooperativo/interactivo – y por ello uno de los más interesantes, en mi opinión. No creo que sea importante mantener esa práctica dentro de un “dominio artístico” ya que ese tipo de dualidad tiende a ser improductiva.

Qiu Zhijie

Si pensamos en la creación como un tipo de trabajo que puede influenciar los modos de pensar, la educación es, sin duda, parte de ese trabajo. Otro objetivo de la creación es la provocación de sentimientos y de modos de pensar. Un activista-artista siempre va a incluir objetivos pedagógicos en esa creación; es la manifestación de su naturaleza de activista. En ese sentido, el componente pedagógico siempre es importante para la creación artística.

La misión de un activista, por lo menos en su práctica inicial, siempre será marginalizada por el sistema social establecido. La creación artística tiene la capacidad de crear un debate y su naturaleza experimental es capaz de liberarse de las restricciones. Así, la creación artística puede ofrecer una mejor forma de involucrarse con el activismo. La sociedad tiene la tendencia de rechazar el activismo, pero con la ayuda de la creación artística, con su calidad lúdica, por ejemplo, más personas pueden vincularse al activismo. La expresión de ideas activistas en el ámbito del arte debe ser abierta y estimulante, en vez de una declaración directa, con el fin de evitar cualquier tipo de rechazo previo.

Tania Bruguera

Nuevamente, es una cuestión de énfasis, de voz, el sentido de claridad del mensaje y las maneras como se usa lo ideológico. Tiene que ver también con el desgaste del lenguaje utilizado, así como con el modo como se quiere entrar en la discusión. Hay muchas diferencias entre comenzar cuestionando, ofreciendo informaciones, o haciendo algo emocional. Depende también de lo que

se espera en términos de procesamiento de información por el público, si el objetivo es crear un efecto a corto o largo plazo, si se quiere tener una reacción inmediata al problema o crear una atmósfera para algo menos reactivo y más reflexivo. Creo que todas las opciones (activismo, arte, pedagogía) son estrategias y no fines en sí mismas. No son sólo lenguajes o formas sino recursos adaptables para formar la conciencia y maneras de activar la acción (tanto las reflexivas como las acciones propiamente dichas). Todas trabajan con la configuración de estados de espíritu y con el sentido de apreciación de una situación. Todas exigen algo de uno. La diferencia entre esas herramientas es lo que exige cada una: enfrentamiento (activismo), institucionalización (pedagogía) o negociación (arte). Otra diferencia es cuándo quieren los resultados (resultados concretos) y con qué rapidez; cómo se concibe el tiempo en respuesta a una situación. Activismo, educación y arte tienen cada uno su propio ritmo por causa de su recepción y técnicas de implicación. Otra diferencia es el modo como se quiere usar un sentido de proximidad y trabajar con criterios autorizados.

Mark Allen

Las prácticas artísticas vinculadas a objetivos activistas cubren un espectro que va desde las rigurosamente basadas en resultados hasta las altamente especulativas y discursivas. Creo que lo importante no es que existan prácticas específicas que deberían ser mantenidas dentro o fuera del ámbito del arte, sino que el ámbito del arte incluye muchos métodos para analizar o activar esas prácticas. Cualquier actividad puede ser vista como activismo o estética dependiendo de qué tan analítica sea la estructura que se pretende aplicar.

El hecho de que la obra sea vista como activismo o arte puede variar en función de cómo uno se considera: público o participante. Las personas que participan en el trabajo pueden considerarlo activismo, el público puede considerarlo arte, todo depende de la posición del sujeto.

Siento que es importante permitir que por lo menos algunos de esos proyectos existan en el ámbito de las

artes, lo que les proporciona un mayor espacio para posibilidades quijotescas / poéticas / filosóficas fuera de la estructura basada en los resultados para la evaluación de calidades de eficacia política.

Carin Kuoni (Directora de Programas Públicos, New School, Nueva York)

Me parece incorrecto distinguir entre dominios artísticos y activistas como una cuestión de principio. Cada proyecto, ya sea artístico, activista, o ambos, está relacionado a condiciones, estrategias y nociones diferentes de resultados u objetivos, pero siempre vinculado a una manifestación pública. El valor político o social del gesto artístico reside en su proximidad y apertura lo que puede, sin embargo, darse a costa de un objetivo o misión específica. En las manos de artistas y otros pensadores creativos, la especulación sobre misiones específicas o más generales pueden volverse una tarea mucho más inclusiva donde los visitantes/espectadores/participantes de los museos son directamente llamados a contribuir con su propia imaginación y deseos. Ese sentido de comunidad temporal en el cual cada participante puede insertar su propio conjunto de prioridades puede ser una de las contribuciones de las intervenciones artísticas basadas en la pedagogía. El pertenecer no está definido en términos de objetivos políticos específicos sino en términos de una participación potencial.

10. ¿Cuánto de esas prácticas actuales se debe a la crítica institucional y cuánto a la estética relacional, y cómo se contrastan?

Mark Allen

La crítica institucional central era un proyecto sobre la revelación de las estructuras de poder subyacentes y la ideología embutida en las instituciones culturales. Creo que actualmente las personas saben bastante sobre las influencias desagradables en los museos y están menos interesadas en mencionárselas a otras personas. Dicho esto, el nivel de crítica que tiene la mayor parte del público tradicional como resultado del legado de la crítica

institucional permite que proyectos pedagógicos de arte operen con un nivel de crítica auto-reflexiva que puede de otra forma ser difícil de discernir.

La estética relacional es más valiosa en su articulación de lo social como material y local de investigación estética. La idea de arte como un espacio abierto en la producción cultural, un modelo para otras formas de vida, y la idea de una experiencia colectiva y socializada de arte son aspectos de la estética relacional que acabaron influyendo en los proyectos pedagógicos.

Otro texto influyente sería *Fragments of an Anarchist Anthropology* de David Graeber.

Tom Finkelpearl

¡Por lo menos tres de nuestro grupo están escribiendo libros que creo que van a responder esta pregunta!

Claire Bishop

Creo que las prácticas artísticas de hoy están sólo indirectamente preocupadas con la crítica institucional, con la institución. En este caso la educación se considera en el sentido más amplio (como producción de conocimiento, control de información) en lugar de los museos de arte. El impulso es mucho más dirigido a la creación de una dinámica social colectiva. Si reaccionan a la estética relacional, eso sucede en la medida en que sus espacios participativos, de convivencia, son frecuentemente vacíos de contenido sustancial. Hoy vemos un alto nivel de contenido intelectual/didáctico y mucho menos atención a la estética (o sea, realización física).

Tania Bruguera

Estoy más interesada en la 'para-institución' – la idea de que se pueden construir instituciones paralelas, instituciones que propongan y muestren en su operación otros sistemas en funcionamiento –. Estoy interesada en una estructura temporal de acción donde el arte entre como una herramienta auto-reflexiva y auto-crítica y que vaya siendo simultáneamente concebida y realizada, una 'para-institución' que se vea de afuera, desde el punto de vista del público.



**Arte como
práctica social**

Educación para un arte de interacción social¹

Pablo Helguera

Definiciones

¿Qué significa arte de interacción social?

Como la terminología utilizada en esta práctica aún no está bien definida, es necesario crear una definición provisoria del tipo de trabajo que será discutido.

Todo arte, cuando se crea para comunicar algo o para ser experimentado por alguien, es social. Sin embargo, para afirmar que todo arte es social, es preciso comprender la diferencia entre la obra estática, como la pintura, y la interacción social, que se auto-declara como un arte de interacción social.

Podemos distinguir una serie de obras de arte cuyo elemento central es la experiencia de la propia creación. Una pintura de acción es un registro de las pinceladas gestuales que la han producido; sin embargo, el acto de ejecución de esas pinceladas no es el objetivo principal de su creación (de lo contrario, la pintura no sería eternizada). La acuarela china o mandala, por otro lado, enfoca prácticamente sólo el proceso de creación, y su eventual desaparición está relacionada a su identidad efímera. El conceptualismo introdujo el proceso de reflexión como obra de arte, y la materialidad de ésta pasa a ser opcional.

El arte de interacción social queda así, abarcado por la tradición del arte de proceso conceptual. Sin embargo, esto

no significa que todo arte basado en un proceso sea también socialmente comprometido. Si así fuera, una escultura de Donald Judd se encuadraría en la misma categoría que, por ejemplo, una performance de Thomas Hirshhorn. El minimalismo, por su parte, depende de procesos que garanticen la exclusión del artista de la producción, eliminando el “compromiso”, elemento esencial del arte de interacción social.

Mientras no hay un acuerdo total sobre lo que constituye una interacción significativa o un compromiso social, lo que caracteriza el arte socialmente comprometido es su dependencia de las relaciones sociales como un factor esencial para su existencia.

El arte de interacción social, como una categoría de la práctica, es aún un trabajo en construcción. Sin embargo, en muchas descripciones, éste comprende una genealogía que remonta a la vanguardia y se expande de manera significativa durante el surgimiento del post-minimalismo.² Los movimientos sociales de los años 1960 llevaron a un mayor compromiso social en el arte y al surgimiento del arte performativo y de las instalaciones artísticas, centrándose en el proceso y en la ciudad específicos del lugar cuya influencia en la práctica artística socialmente comprometida de hoy es amplia. En décadas

1 Capítulo extraído de HELGUERA, Pablo. Education for Socially Engaged Art, Jorge Pinto books, New York, 2011.

2 En este libro, no fue posible (ni era nuestro objetivo) trazar un histórico del arte socialmente comprometido; sin embargo, nuestro foco estaba, principalmente, en cómo se practica hoy y en cómo determinados artistas, movimientos y eventos consiguieron comunicarlo de manera significativa.

anteriores, el arte basado en la interacción social era identificado como “estética relacional” y como arte “comunitario”, “participativo”, “colaborativo”, “dialógico” y “público”, entre otras denominaciones. (Sus redefiniciones, como las de otros tipos de arte, se originaron en la necesidad de esbozar líneas entre generaciones y liberarse del bagaje histórico). La “práctica social” aparece con más vigor en publicaciones, simposios y exposiciones recientes, transformándose en el término más ampliamente utilizado por el arte de interacción social.

Este nuevo término, excluye por primera vez la referencia explícita a la producción de arte. Su precursor inmediato, la estética relacional, conserva el concepto en su principio fundamental: la estética (que, irónicamente, se refiere más bien a valores tradicionales; o sea, a belleza, en vez de a “arte”). La exclusión del término “arte” coincide con la creciente incomodidad global en relación a sus connotaciones. La “práctica social” evita hacer alusiones al papel moderno del artista (como un visionario iluminado) y a su versión post-moderna (que es la del artista como un ser crítico y autoconsciente). Este término, al contrario, democratiza la construcción, haciendo del artista un individuo cuya peculiaridad es trabajar con la sociedad con profesionalismo.

En el intervalo de las disciplinas

El término “práctica social” acaba por oscurecer la disciplina en la cual el arte de interacción social se originó (o sea, el arte). De esta forma, se percibe un distanciamiento crítico de otras formas de hacer arte (centradas y construidas esencialmente a partir de la personalidad del artista), inherente al arte de interacción social, el cual, por definición, depende de la vinculación de otros, además de la de quien promueve la obra de arte. También se plantea el tema de si esta actividad pertenece, de hecho, al campo del arte. Esto es importante, ya que los estudiantes de arte atraídos por este tipo de arte se preguntan frecuentemente si no sería más útil abandonar el arte de una vez por todas y volverse agitadores comunitarios profesionales, activistas, políticos, etnógrafos o sociólogos. En realidad, además de estar posicionado de manera inexacta entre y más allá de estas áreas

y de minimizar el papel del artista individual, el arte de interacción social está específicamente enfrentado con la infraestructura del mercado capitalista del mundo del arte. No se encuadra apropiadamente dentro de las prácticas del arte contemporáneo y el predominante culto al artista individual es problemático para aquellos cuyo objetivo es trabajar de forma colectiva, normalmente, en proyectos colaborativos con ideales democráticos. Muchos artistas buscan maneras de renunciar no sólo a la realización del objeto, sino también a la autoría de un modo general, en una especie de práctica artística “reservada”, defendida por el filósofo Stephen Wright, en la cual el artista es un agente secreto en el mundo real con una agenda artística.³

Aún así, la posición incómoda del arte de interacción social, identificado como un arte aún localizado entre formas de arte más convencionales y disciplinas relacionadas a la sociología, política y otras, es exactamente el espacio que debe ocupar. Las conexiones directas de la práctica con el arte y la sociología y sus conflictos con ambos deben ser abiertamente declarados y las tensiones deben ser discutidas, pero no resueltas. Los artistas de interacción social pueden y deben desafiar el mercado artístico en la tentativa de redefinir la noción de autoría, pero, para ello, deben aceptar y afirmar su existencia en el área del arte como artistas. Y los artistas que son activistas sociales deben aprender a no importarles las acusaciones comunes de que no son artistas, y sí antropólogos, sociólogos aficionados. El arte socialmente comprometido trabaja vinculado a sujetos y problemas que, normalmente, pertenecen a otras disciplinas, colocándolos temporalmente en un espacio de ambigüedad. Y es justamente en esa ubicación temporal de los sujetos en el mundo de hacer arte donde se alcanza la percepción de determinado problema o condición, haciéndolos visibles para otras disciplinas. Por esta razón, creo que

3 Consultar *Por un arte clandestino*, una conversación del autor con Stephen Wright en 2006, en: <<http://pablohelguera.net/2006/04/por-un-arteclandestino-conversacion-con-stephen-wright-2006/>>. Wright later wrote a text based on this exchange>, <http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/153624936_2.html>.

el mejor término para este tipo de práctica es el que he usado hasta ahora para describirlo genéricamente; o sea, "arte de interacción social" (o SEA, *socially engaged art*). Este término surgió a mediados de los años 1970, cuando se reconoce inequívocamente su conexión con la práctica del arte.⁴

Práctica real y simbólica

Para comprender el SEA, debe realizarse una importante distinción entre dos tipos de práctica de arte: la simbólica y la real. Como será demostrado, el SEA es una práctica real, y no simbólica.

Veamos algunos ejemplos:

- Digamos que un artista o un grupo de artistas crea una "escuela independiente de artistas", proponiendo un nuevo enfoque radical de enseñanza. Este es presentado como un proyecto de arte, pero también como una escuela funcional (ejemplo relevante, dado el surgimiento reciente de proyectos semejantes). La "escuela", sin embargo, dentro de los cursos que ofrece, se asemeja a una facultad normal, ligeramente ortodoxa. En lo que se refiere al contenido y al formato, la estructura de los cursos no difiere de la mayoría de los cursos de educación continuada. Además, las lecturas y la carga horaria estimulan la auto-selectividad debido a los caminos por donde son conducidas y por ofrecer un muestreo que es propio de un público específico del arte, de modo que los estudiantes que frecuentan los cursos no son adultos comunes, sino estudiantes de arte o con alguna inserción en el mundo del arte. Es discutible, por lo tanto, si el proyecto constituye un abordaje radical para la educación; pero tampoco hay riesgo que se abra para un público que vaya más allá de un pequeño núcleo de entendidos.
- Un artista organiza un mitin político para tratar de un problema local. El proyecto, mantenido por un grupo de artistas locales en una ciudad de porte medio, no consiguió atraer a muchos habitantes locales. Sólo se

presentaron algunas personas, siendo que la mayoría de las mismas trabajaba en el centro de artes. El evento fue documentado en vídeo y presentado como parte de la exhibición. En realidad, ¿un artista puede requerir la organización de un mitin?

Los ejemplos anteriores son de obras cuya motivación fue política o social, pero que actuaron a través de la representación de sus ideales o problemas. Son obras que fueron creadas para enfrentar temas políticos y sociales en un nivel simbólico, metafórico o alegórico (por ejemplo, una pintura sobre cuestiones sociales no es muy diferente de un proyecto de arte público, cuya intención es ofrecer una experiencia social, pero de una manera simbólica, como las descritas anteriormente). La obra no manipula una situación social de una forma instrumental y estratégica para alcanzar un fin específico.

Esta distinción estuvo parcialmente basada en el trabajo de Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa* (1981). En el mismo, Habermas supone que la acción social (un acto construido por las relaciones entre los individuos) es más que la mera manipulación de circunstancias por un individuo para alcanzar el objetivo deseado (o sea, es más que sólo usar la razón estratégica e instrumental). Él defiende lo que describe como acción comunicativa, un tipo de acción social orientada hacia la comunicación y la comprensión entre los individuos que puede tener un efecto duradero en las esferas política y cultural como una fuerza realmente emancipadora.

La mayoría de los artistas que producen obras de interacción social está interesada en crear un tipo de arte colectivo que tenga impacto en la esfera pública de manera profunda y significativa, y no una representación, como una obra de teatro, sobre un tema social. Con certeza, muchos proyectos de SEA están en sintonía con los objetivos de la democracia deliberativa y de la ética del discurso, y la mayoría cree que el arte de cualquier tipo puede evitar tomar un posicionamiento en lo que se refiere a cuestiones sociales y políticas. (El contra argumento es que el arte es, en gran medida, una práctica simbólica y, por lo tanto, su impacto en la sociedad no

4 De aquí en adelante, usaré este término para referirme al tipo de obra de arte que es el tema de este libro.

puede ser medido directamente. Sin embargo, nuevamente, este arte hipotético y simbólico no sería considerado de interacción social, sino que estaría localizado en otras categorías familiares, como instalaciones, vídeos, etc.) Se puede decir que el SEA, en su mayoría, está compuesto por acciones y gestos simples que pueden ser percibidos como simbólicos. Por ejemplo, la obra de Paul Ramírez-Jonas, *Key to the City* (2010) [Llave de la ciudad] gira en torno a un acto simbólico, que es darle a una persona una llave como un símbolo de que puede entrar cuando quiera a la ciudad. Aunque la obra de Ramírez-Jonas contenga un acto simbólico, no se trata de una práctica simbólica, sino de una acción comunicativa (o práctica “real”); o sea, el acto simbólico forma parte de un gesto conceptual significativo.⁵

La diferencia entre la práctica simbólica y la real no es jerárquica. Su importancia está en permitir que haya cierta distinción. Por ejemplo, es esencial que se comprenda e identifique la diferencia entre un proyecto en el cual establezco una campaña de salud para niños en un país devastado por la guerra y un proyecto en el cual imagino una campaña de salud y produzco un material para la misma en el Photoshop. Este material puede resultar un trabajo fascinante, pero sería una acción simbólica que dependería de mecanismos de relaciones públicas y literarias para alcanzar la verosimilitud y la credibilidad.

En síntesis: la interacción social ocupa una parte central e inextricable en una obra de arte socialmente comprometida. El SEA es una actividad híbrida y multidisciplinaria que existe en algún lugar entre el arte y el no arte, y cuya condición puede quedar permanentemente sin solución. El SEA depende de la acción social real, y no de la imaginada o hipotética.

A continuación, abordaremos como el SEA puede reunir, involucrar e, incluso, criticar a un grupo específico de personas.

Comunidad

En esta sección, consideraremos algunos de los elementos definidores de las relaciones en grupo del SEA. Entre los cuales están: a) la construcción de una comunidad o grupo social temporal a través de una experiencia colectiva; b) la construcción de estructuras participativas con varios niveles; c) el papel de los medios sociales en la construcción de la comunidad; d) el papel del tiempo; e) suposiciones sobre el público.

a. La construcción de una comunidad

“Comunidad” es una palabra normalmente asociada al SEA. Cada proyecto de SEA no sólo depende de una comunidad para existir sino que los propios proyectos son, y la mayoría de las personas está de acuerdo, los mecanismos que construyen esa comunidad. ¿Pero qué tipo de comunidad el SEA pretende crear? Las relaciones que los artistas establecen con las comunidades en que trabajan pueden variar bastante. Los proyectos del SEA, normalmente, no tienen nada en común.

Shannon Jackson compara y contrasta proyectos de SEA en su estudio *Social Works: Performing Art, Supporting Publics*. Ella yuxtapone el proyecto de arte comunitario, *Touchable Stories* (con inicio en 1996), de Shannon Flattery, cuyo objetivo es ayudar a las “comunidades individuales a definir su propia voz”, como afirma la artista, y el trabajo de Santiago Sierra, en el que les paga a trabajadores de grupos con menos recursos y marginalizados para que ejecuten tareas humillantes.⁶ Ambos proyectos son considerados SEA, aunque no podrían ser más diferentes uno del otro.

El proyecto de arte comunitario típico (por ejemplo, un proyecto de pintura mural para niños) puede atender al objetivo de fortalecer la auto-imagen de una comunidad por la reducción o exclusión de la criticidad en relación a la forma y al contenido del producto, frecuentemente, ofreciendo valores sociales positivos que “hacen sentirse

5 Proyecto de Paul Ramírez Jonas, producido por *Creative Time*, ocurrió en Nueva York en el verano de 2010.

6 Shannon Jackson, *Social Works: Performing Art, Supporting Publics* (Londres: Routledge, 2011), p. 43.

bien⁷. El trabajo de Sierra, en el extremo opuesto del espectro, explora a los individuos con el objetivo de denunciar la explotación, un gesto conceptual eficiente que incluye abiertamente la contradicción ética de denunciar lo que se está cometiendo. La comunidad de participantes de Sierra es financieramente contratada. Ellos participan a fin de recibir su pago, y no por interés, por amor al arte.

Para complicar aún más, digamos que el SEA tiene más éxito en la medida en que se construyen lazos con la comunidad. Con esa lógica, el trabajo de Sierra no obtendría éxito, a diferencia del proyecto del mural infantil, que ayudaría a construir la comunidad. Este pensamiento no sería verdadero para los estándares mundiales de arte, que consideran los gestos conceptuales de Sierra, aunque cuestionables, más sofisticados y relevantes para los debates sobre performance y arte que el mural de la comunidad. Además, ¿tendría éxito un SEA en el que la comunidad adoptada por una obra de arte fuera un grupo racista? Esto señala un tema más global y aún sin solución: el SEA, por definición, ¿posee objetivos definidos cuando se trata de involucrar a una comunidad?

Todo arte provoca la interacción social; sin embargo, en el caso del SEA, es el proceso en sí – la producción de la obra – lo que es social. El SEA, también, se caracteriza a menudo por la actuación de miembros del público en papeles que van más allá del de receptor pasivo. Mientras muchas obras de arte producidas a lo largo de las últimas cuatro décadas incentivan la participación del observador (puntuaciones e instrucciones del grupo Fluxus, instalaciones de Félix González-Torres y la mayoría de las obras asociadas a la estética relacional, como las comidas compartidas de Rirkrit Tiravanija), esa participación, en su mayoría, se vincula a la ejecución de una idea (seguir una instrucción del grupo Fluxus, por ejemplo) o la participación libre en determinado trabajo

7 No se pretende hacer una crítica al arte comunitaria, que, como todas las formas de arte, existe en las interacciones que más e menos han tenido éxito. Ni pretende ser una crítica a la práctica de Sierra. Se presentan los ejemplos simplemente para ilustrar el espectro a lo largo del cual operan la colaboración y el confronto.

y ambiente social durante un tiempo indeterminado (cómo compartir una comida).

El SEA, como se manifiesta hoy día, mantiene la misma conciencia de esas prácticas, pero, a menudo, expande la profundidad de las relaciones sociales, promoviendo, algunas veces, ideales, tales como: capacitación, criticidad y sostenibilidad, entre los participantes. Como el arte activista y político inspirado por la política de identidad y la feminista de los años 1970, el SEA normalmente posee una agenda abierta, pero su énfasis está menos en el acto de la protesta, y más en transformarse en una plataforma o red para la participación de otros, a fin de que los efectos del proyecto puedan durar más que su presentación efímera.

La performance de Sierra y el proyecto de mural infantil ejemplifican los extremos del SEA, ya que estos adoptan estrategias de interacción social de confronto total y de armonía total, respectivamente. Ninguno de estos extremos llevan fácilmente a, o son el resultado de, un diálogo críticamente auto-reflexivo comprometido con una comunidad que es, como intentaré demostrar, la búsqueda principal de la mayoría de los trabajos en esta práctica.

Un factor del SEA que debe entrar en consideración es su expansión para incluir participantes de fuera de los círculos normales del arte y del mundo del arte. La mayoría de las artes participativas históricas (desde la vanguardia hasta el presente) han sido organizadas en los límites del ambiente artístico, ya sea en una galería, museo o evento, a los cuales los visitantes llegan predispuestos a tener una experiencia artística o que ya pertenezca a un conjunto de valores e intereses que los conecten al arte. Al mismo tiempo que muchos proyectos de SEA siguen ese mismo enfoque conservador o tradicional, los proyectos más ambiciosos y osados se involucran directamente con la esfera pública – con las calles, el espacio social abierto, la comunidad no artística – siendo una tarea con tantas variables que solamente algunos artistas pueden emprenderla con éxito.

Actualmente, tal vez la descripción más aceptable que el SEA comunitario ha creado está “emancipada”; o sea,

en las frecuentemente citadas palabras de Jacques Rancière, “una comunidad de narradores y traductores.”⁸ Así, se presume que la búsqueda de los participantes es involucrarse en un diálogo del cual puedan extraer informaciones críticas y empíricas a fin de poder seguir sus caminos enriquecidos; tal vez, incluso, reivindicando alguna propiedad por la experiencia o la posibilidad de reproducírsela a otros.

Para comprender cómo se puede componer ese diálogo, es importante saber lo que se entiende por interacción. Como la división entre el arte interno y externo y la definición de comunidad, no hay ningún acuerdo general sobre lo que sea participación, implicación o colaboración. Como ha sido mencionado anteriormente, en algunas artes conceptuales, el papel del participante es nominal; él o ella pueden ser un instrumento para la conclusión del trabajo (para Marcel Duchamp, por ejemplo) o un intérprete dirigido (en una obra del grupo Fluxus). Hay tantas formas de participación como proyectos participativos, pero la interacción nominal o simbólica no puede equipararse al intercambio en profundidad y a largo plazo de ideas, experiencias y colaboraciones, ya que sus objetivos son diferentes. Permítanos ofrecerle una noción de las posibilidades de realización de cada uno de los mismos para mejor comprender esos diferentes enfoques.

b. Estructuras participativas en varios niveles

La participación, por ser un término general, puede perder fácilmente su significado vinculado al arte. ¿Estoy participando al simplemente entrar en una galería de exposiciones? ¿O sólo estoy participando cuando esté involucrado activamente en la realización de la obra? Si yo estuviera en medio a la creación de una obra de arte, pero rechazo involucrarme, ¿estoy participando o no?

La participación presenta el mismo problema que el SEA, tal como ha sido discutido anteriormente. Todo arte, de manera indiscutible, es participativo, porque requiere la presencia de un espectador. El simple acto de estar frente

a una obra de arte es una forma de participación. Las condiciones de participación del SEA, muchas veces, son más específicas, y es importante comprenderla en el período de tiempo en que ocurre.

Algunos de los proyectos de SEA ofrecen importantes niveles de participación, que se manifiestan en consonancia con el nivel de implicación que un observador demuestra. Podemos establecer una taxonomía bastante experimental:⁹

1. *Participación nominal.* El visitante u observador contempla el trabajo de una manera reflexiva, que, aunque en un distanciamiento pasivo, es una forma de participación. El artista Antoni Muntadas colocó este aviso en una de sus exhibiciones: “Atención: percepción requiere participación”.

2. *Participación dirigida.* El visitante realiza una tarea simple para contribuir con la creación del trabajo (por ejemplo, *Árbol de los deseos* de Yoko Ono [1996], en el cual los visitantes son instigados a escribir sus deseos en un pedazo de papel y colgarlo en el árbol).

3. *Participación creativa.* El visitante ofrece contenido para un componente del trabajo en una estructura establecida por el artista (por ejemplo, el trabajo *The Muster* de Allison Smith [2005], en el cual 50 voluntarios, usando uniformes de la Guerra Civil en una representación, declaran las causas personales por las cuales estaban luchando).

4. *Participación colaborativa.* El visitante divide la responsabilidad por el desarrollo de la estructura y del contenido del trabajo en un diálogo directo y colaborativo con el artista (el proyecto en marcha de Caroline Woolard, *Our Goods*, en el cual los participantes ofrecen mercancías o servicios, basándose en el interés y las necesidades, es un ejemplo de este tipo de trabajo).

Normalmente, la participación nominal y la dirigida suceden en un único encuentro, mientras la participación creativa y la colaborativa tienden a desarrollarse después

8 Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator* (Londres: Verso, 2009), p. 22.

9 Suzanne Lacy delinea estructuras participativas de otra forma en su libro *Mapping the Terrain: New Genre Public Art* (Seattle: Bay Press, 1995), p. 178.

de largos períodos de tiempo (desde un único día hasta meses y años).

Un trabajo que incorpora la participación nominal o dirigida no es necesariamente más o menos exitoso o conveniente que uno que incorpora la participación creativa o colaborativa. Sin embargo, es importante tener en mente sus distinciones, debido a, por lo menos, tres razones: en primer lugar, éstas nos ayudan a delinear la variedad de objetivos posibles en una estructura participativa; en segundo lugar, como mostraremos a continuación, a través de éstas, se puede crear un cuadro útil de referencias para evaluar la intención de un trabajo en relación a su realización; y, en tercer lugar, considerar el grado de participación que un trabajo implica está íntimamente relacionado a cualquier evaluación del camino que el mismo ha recorrido para construir una experiencia comunitaria.

Además del grado de participación, también es importante reconocer la predisposición en cuanto a la participación que los individuos demostrarán en un proyecto específico. En un trabajo social, los individuos o las comunidades (normalmente llamadas "clientes") con los cuales el asistente social interactúa, están divididos de tres grupos: los que se involucran activamente y con ganas en una actividad o, aún, voluntariamente (como *Flash mob*, tipo de acción que será discutido a continuación); los que son coaccionados o impelidos a involucrarse o no voluntariamente (por ejemplo, una grupo de enseñanza media que está colaborando con un proyecto activista); y finalmente, los que se deparan con un proyecto en un espacio público o se involucran en una situación sin tomar conocimiento de que se trata de un proyecto de arte o lo hacen involuntariamente.¹⁰ Ser conscientes de la predisposición voluntaria, no voluntaria o involuntaria de los participantes en determinado proyecto nos permite elaborar un enfoque certero en relación a un individuo o una comunidad, ya que ésta puede variar bastante

dependiendo de las diferentes predisposiciones de los participantes. Por ejemplo, si un participante está involucrado activamente y con entusiasmo como un voluntario, puede ser interés del artista darle garantías que lo incentiven a involucrarse. Si un participante fue forzado a participar en un proyecto por motivos externos, puede ser ventajoso para el artista reconocer el hecho y, si el objetivo es la implicación, tomar medidas para que la persona cree un mayor sentido de propiedad. En el caso de participantes involuntarios, el artista puede optar por esconder la acción de los mismos o informarles sobre su participación en el proyecto de arte en algún momento.

Instituciones, como Machine Project en Los Angeles, Mildred's Lane de Morgan J. Puett y Mark Dion en Pensilvania o Trade School de Caroline Woolard en Nueva York, ofrecen ambientes en los cuales los visitantes desarrollan gradualmente redes de relaciones que les permiten contribuir significativamente en la construcción de nuevas situaciones, volviéndose no sólo interlocutores, sino verdaderos colaboradores en un emprendimiento común.

c. Participación virtual: Medios sociales

En este texto no se tiene la intención de comprender el mundo *on-line*, pero se pretende tratar de la relación entre la sociabilidad virtual y la presencial. Es relevante que el uso de la "práctica social" como un concepto sea redefinido en una sintonía casi perfecta con los nuevos medios sociales *on-line*. Ese paralelismo puede ser interpretado de varias formas. Tal vez, la nueva iteración del SEA haya sido inspirada por la fluidez de la comunicación de hoy o, de otra forma, sea una reacción contra la naturaleza etérea de los encuentros virtuales, una afirmación de lo personal y del lugar. Existe la posibilidad de que las formas recientes de SEA sean una respuesta para la interconectividad del mundo de hoy y el resultado del deseo de hacer esas conexiones de manera más directa y menos dependiente de una interfaz virtual. De cualquier forma, las redes sociales probaron ser maneras bastante eficaces para instigar la acción social.

En un *flash mob*, un grupo de personas, normalmente extraños, se reúnen de repente, se dirigen hacia un mismo

¹⁰ Consultar: John Pulin y colaboradores, *Strengths-Based Generalist Practice: A Collaborative Approach* (Belmont: Thomson Brooks/Cole, 2000), p. 15.

lugar a través de la comunicación de un líder por una red social *on-line*. Los *flash mobs* normalmente no se declaran obras de arte, pero se encuadran perfectamente en la categoría de participación dirigida que se ha descrito anteriormente. Además, las redes sociales *on-line* han demostrado ser plataformas útiles para la organización de acciones políticas planeadas con cuidado. Recientemente se ha hablado mucho sobre las maneras como *Twitter* y *Facebook* han ayudado a reunir a grandes grupos de personas en eventos conectados a la Primavera Árabe de 2011, y la importancia social de esas aglomeraciones no puede ser considerada meramente simbólica. Proyectos de arte que, de forma mucho más modesta, ofrecen un tiempo y un espacio para la congregación y desarrollo de relaciones, también pueden tener un importante papel para ayudar a los diversos grupos de personas – vecinos, estudiantes, un grupo de artistas – a encontrar semejanzas en las actividades.

Las redes sociales y otras plataformas *on-line* pueden ser instrumentos bastante provechosos para el trabajo continuo iniciado por personas. Las plataformas de aprendizaje *on-line*, como *Blackboard* y *Haiku*, ofrecen espacios en los cuales los miembros de la comunidad pueden interactuar e intercambiar informaciones sobre la ejecución de un proyecto. Estas plataformas tienen sus propias idiosincrasias y formatos, pero se aplican a la mayor parte de las reglas generales de la interacción social.

d. Tiempo y esfuerzo

Si hay algo en común en todo enfoque pedagógico, es la necesidad de invertir tiempo para alcanzar un objetivo. Algunas metas educativas simplemente no pueden ser alcanzadas si no se pretende invertir tiempo: tú no consigues aprender un idioma en un día; no consigues hacerte un especialista en artes marciales en un taller los fines de semana. En consonancia con Malcolm Gladwell, lleva cerca de 10 mil horas para que alguien se haga especialista en cualquier cosa.¹¹ Un museo puede realizar un taller de arte para una escuela, pero ésta debe comprometerse

por un período de tiempo de, digamos, por lo menos, tres horas si se desea que la experiencia tenga éxito. Incluso períodos de tiempo cortos de dedicación pueden ser productivos cuando las metas están claramente definidas: una hora de debate en la galería de un museo para un público especializado no puede transformar a los visitantes en especialistas de arte, pero puede ser eficaz para despertar el interés en determinado asunto y para realizar una observación sobre un tipo de arte o artista específico.

Muchos problemas en los proyectos comunitarios se deben a metas no realistas en relación a la inversión de tiempo planeado. Un proyecto de SEA puede demandar mucho tiempo y esfuerzo de un artista, a pesar de que las bienales y otros eventos de arte internacionales establezcan restricciones de tiempo, además de la presión por el producto y por la respuesta casi inmediata del mercado de arte. Esta puede ser tal vez la única gran razón por la cual los proyectos de SEA no tengan éxito. Un artista puede ser invitado para una bienal con algunos meses de antelación al evento para realizar una colaboración en una comunidad específica. Hasta la fecha, el artista habrá formado un grupo de personas con las cuales trabajará (lo que no siempre es fácil o posible). Y existe la posibilidad de que el tiempo para el desarrollo del proyecto sea limitado y que haya presión por el resultado final. La mayoría de los proyectos de SEA es desarrollada por artistas que trabajan en una comunidad particular por un largo período de tiempo y que tienen un conocimiento profundo de los participantes. Este también es el motivo por el cual proyectos de SEA, así como las frutas exóticas, normalmente no tengan la misma calidad cuando son “exportados” para otros lugares para ser reproducidos.

Raramente, los artistas o curadores se dan el lujo de dedicarse un largo tiempo en un lugar específico, obteniendo resultados bastante enriquecedores. Un buen ejemplo es el proyecto en marcha de France Morin, *The Quiet in the Land*. Ésta es una serie de proyectos de SEA, que llevaron años para ser realizados. La determinación notable de Morin le permitió (y al equipo de artistas) que se involucrara con éxito con comunidades tan diferentes como los Shakers de

11 Consultar el Capítulo 2 de Malcolm Gladwell, *Outliers* (Nueva York: Little Brown & Co., 2008).

Sabbathday Lake, Maine, y los monjes, novicias, artesanos y estudiantes de Luang Prabang, Laos. Morin actúa como una catalizadora en el desarrollo de proyectos de artistas, moviéndose por las regiones donde está interesada en trabajar por largos años antes de iniciar el trabajo para ganarse la confianza de la comunidad. Su interés radica en crear proyectos que “ambicionen activar ese ‘espacio entre’ grupos e individuos como una zona de potencialidad, en la cual las relaciones entre el arte contemporáneo y la vida puedan ser renegociadas”.¹² Los proyectos de Morin son referencias esenciales para comprender grandes demandas – de grande potencial – para artistas profundamente involucrados en un ambiente social.

e. Cuestiones relativas al público

“¿Quién es el público?” Esta es la pregunta más común realizada por los educadores sobre cualquier actividad pedagógica en su planificación. En el campo del arte, por el contrario, preestablecer un público es visto por algunos como una restricción a los impactos posibles del proyecto, siendo éste el motivo por el cual muchos artistas se resisten a dar una respuesta a esa pregunta cuando se trata de sus trabajos. Las respuestas más comunes son: “No pensé en ningún público-objetivo” o “Mi público son todos aquellos que estén interesados”.

Para algunos, la idea de establecer un público para una obra de arte en construcción es una contradicción. Si la obra de arte es nueva, ¿cómo puede ya haber un público para la misma? Según esta lógica, las nuevas ideas – y los nuevos tipos de arte – crean sus propios públicos después de realizadas. Yo, sin embargo, consideraría que las ideas y las obras de arte poseen públicos implícitos, lo que es verdadero específicamente para el caso del SEA, en el que el público está relacionado con el trabajo.

En la película *Campo de Sueños* (1989), un estanciero de Iowa (interpretado por Kevin Costner) mientras camina por un maizal, oye una voz que dice: “Si tú construyes, él vendrá”. Él imagina un campo de *baseball* y es fuertemente

impelido a construirlo. La frase se trata de un juego de palabras en la variante “construya, y ellos vendrán” como si fuera un proverbio antiguo de sabiduría, y no producido por el bolígrafo de un guionista de Hollywood. El mensaje implícito es que construir viene primero, y el público viene después. Pero lo opuesto también es verdadero. Nosotros construimos porque el público existe. Construimos porque buscamos alcanzar a los otros, y ellos vendrán porque se reconocen en lo que construimos. Después de la interacción inicial, los espacios inician un proceso de auto-identificación, propiedad y evolución basado en los intereses y en las ideas del grupo. Estos no son espacios estáticos para observadores estáticos, sino comunidades siempre en constante evolución, en crecimiento o en descomposición que se construyen, desarrollan y finalmente, se deshacen.

Varios sociólogos, principalmente David Berreby, argumentaron que cómo humanos estamos predispuestos a expresar una mentalidad tribal de “nosotros contra ellos”; y cada afirmación que hacemos está orientada en relación a un conjunto de códigos sociales preexistentes que incluyen o excluyen sectores de personas.¹³ El medio del arte contemporáneo es más característico en relación a la exclusión que en relación a la inclusión, porque la estructura de las interacciones sociales dentro de sus límites está basada en un repertorio de códigos culturales o contraseñas, que proporcionan un status y un papel en una conversación dada. Las prácticas radicales, contra-culturales o alternativas también emplean esas contraseñas excluyentes a fin de mantener una distancia de las principales corrientes.

Muchos proyectos participativos que en teoría están abiertos para el público en general, de hecho sirven muy bien para públicos específicos. Se puede decir que el proyecto de SEA opera en tres registros: el primero es el círculo inmediato de participantes y apoyadores; el segundo es el mundo del arte crítico, al cual normalmente se recurre en búsqueda de validación; y el tercero es la sociedad en general, englobando estructuras gubernamentales, los

12 Cita extraída del sitio Web *The Quiet in the Land*: <http://www.thequietintheland.org/description.php>.

13 David Berreby, *Us and Them: The Science of Identity*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

medios y otras organizaciones o sistemas que pueden absorber y asimilar las ideas u otros aspectos del proyecto. En algunos casos – en programas de residencias, por ejemplo – los artistas visuales son contratados para trabajar con un público predeterminado. A la vez que esas iniciativas normalmente tienen como resultado proyectos de arte interesantes y con éxito, estos corren el riesgo de limitar el apoyo que se le podría ofrecer al artista a través de la prescripción de parámetros definidos para públicos y espacios, posiblemente intentando atender condiciones establecidas por los financiadores. Los espacios y las instituciones en esta situación normalmente se encuentran entre la espada y la pared, intentando vender un producto bastante hermético – un arte de vanguardia auto-referencial – para comunidades (normalmente no artísticas) con intereses y preocupaciones bastante diferentes.

Los públicos nunca son los “otros”; siempre poseen una identidad bastante concreta. O sea, es imposible planear una experiencia participativa sin tomar medidas para hacerla pública, sin hacer suposiciones sobre quienes participarán en la misma. ¿Ellos leen la revista *Artforum*? ¿Ven CNN? ¿Hablan inglés? ¿Viven en Idaho? ¿Votan por partidos de izquierda? Cuando nos organizamos y promovemos una exhibición, o creamos un programa público, tomamos decisiones referentes a un público o públicos hipotéticos, aunque más no sea intuitivamente. La sociolingüista Allan Bell cuñó el término “*audience design*” [diseño de público] en 1984, para referirse a las formas como los medios atienden a los diferentes tipos de públicos con “cambios de estilo” en el discurso. Desde entonces, la disciplina de sociolingüística definió estructuras a través de las cuales podemos reconocer que los hablantes normativos acostumbran comprometerse con públicos en ambientes sociales y lingüísticos a través de los diferentes registros y dialectos sociales. Entonces, si una organización artística debe ser pensada como un “hablante”, es posible imaginarla operando – a través de sus programas y actividades – en diversos registros sociales que pueden o no incluir una “intelectualidad” artística, un público más próximo al arte contemporáneo con sus códigos y referencias internos, y el público en general.

La mayoría de los curadores y artistas expresó desconfianza en relación a la idea de un público preconcebido cuando propuse observarlos. Para ellos, parecía algo reduccionista y propenso a errores. Creían que identificar un grupo demográfico o social específico como el público para determinado trabajo podría significar simplificar su individualidad e idiosincrasia, un pensamiento que puede haber surgido de críticas del “esencialismo” al comienzo de los años 1980. Yo suelo invertir el tema: ¿es posible no concebir un público para su trabajo, para crear una experiencia que pretende ser pública sin el más pequeño vies en dirección a determinado tipo de interlocutor, sea un productor de arroz en Laos o un profesor de filosofía en la Columbia University? El debate puede reducirse a la propia práctica artística y a la afirmación común de que los artistas no poseen un observador en mente al realizar sus trabajos; en otras palabras, realizarían sus trabajos para sí mismos. Lo que normalmente no se pone en duda, sin embargo, es cómo se crea la noción de identidad de alguien. Es la construcción de una vasta colectividad de personas que han influido en los pensamientos y valores de alguien, y hablar consigo mismo es más que un ejercicio de solipsismo; es una manera de hablar con una parte de la civilización que está sintetizada en nuestro pensamiento. Es correcto afirmar que ningún público puede ser construido con precisión. Todos son, en verdad, grupos ficticios que construimos con base en suposiciones parciales. No obstante, ellos representan aquello que tenemos que experimentar, y la experiencia en una variedad de áreas ha probado que, mientras más inexacta sea la construcción del público, el trabajo será más productivo que si se hace sin ninguna presuposición.

El problema no está en decidir si se pretende o no alcanzar públicos grandes o selectos, sino en comprender y definir con qué grupos deseamos hablar y tomar medidas conscientes para alcanzarlos de manera metódica y constructiva. Por ejemplo, un artista que busca encontrar un público puede no sacar provecho de métodos experimentales. Su público sería mejor atendido por marketing tradicional. Para alcanzar los resultados que desean, los artistas deben ser claros consigo mismos al articular los públicos para los cuales pretenden hablar y comprender el contexto en el que están trabajando.

¿Qué hay de “social” en la práctica social?: experimentos comparativos en performance¹

Shannon Jackson

En lo más íntimo de mi corazón soy un minimalista con complejo de culpa.

Santiago Sierra²

Touchable Stories (Historias Tangibles) comenzaron en 1996 con la idea de usar talentos de artistas contemporáneos para ayudar a comunidades individuales a definir su propia voz y darle expresión pública.

Shannon Flattery, Página del *Touchable Stories* en Internet (itálicos en el original)³

Las citas anteriores provienen de dos artistas cuyos trabajos difieren enormemente. Sin embargo, el trabajo de ambos ha sido llamado “práctica social”. Como mencioné recientemente, en la edición especial “Lexicon” del periódico *Performance Research* (Pesquisa de Performance), práctica social es un concepto que está conectado a un gran número de movimientos dentro del estudio del arte experimental y performance.⁴ Estas conexiones traen a la mente otros conceptos que tienen algún parentesco con

la práctica social: arte activista, trabajo social, performance de protesta, etnografía de performance, arte comunitario, estética relacional, investigación de acción y otros conceptos que indican un cambio social en la práctica artística, así como recuerdan la dimensión representacional de las formaciones políticas y sociales. Sin embargo, la “práctica social” también forma parte de una historia más larga de conceptos que no siempre disfrutaron de mucho prestigio en la historia de la estética. Son ellos: arte literalista, arte funcionalista, arte embrutecida, arte social realista, arte víctima, arte consumible y conceptos relacionados, que han sido acuñados para lamentar las pérdidas a la accesibilidad e inteligibilidad que pueden ocurrir cuando la práctica artística y la práctica social (estética y política) se combinan. ¿Cómo podemos aceptar esta diferencia? ¿Los instrumentos que evalúan la innovación estética difieren tanto de los que evalúan la innovación social?

Las tensiones y las oportunidades en la conducción de un análisis interdisciplinar de la práctica social, una interdisciplina que integra movimientos de estética experimental con las tradiciones de la ciencia social y teoría social, frecuentemente se perciben en el campo de los estudios de performance. El espacio interdisciplinar de estudios de performance proporciona un foro para que se hagan algunas preguntas puntuales sobre diferentes indicadores críticos. Por ejemplo, ¿la percepción social del artista visual dentro del arte conceptual es comparable a la percepción social del artista popular? ¿Tienen el mismo compromiso con la contextualización histórica? ¿Están interesados, de manera

1 Texto extraído de: JACKSON, Shannon. *What is the social in social practice?: comparing experiments in performance*. In: DAVIS, Tracy C. *Performance Studies*. New York: Cambridge Press, 2008, pg. 136-150.

2 Citado en Eckhard Schneider, *300 Tons*, em Schneider, *Santiago Sierra: 300 Tons and Previous Works* (Alemania: KUB, 2003), 33.

3 *Touchable Stories*, www.touchablestories.org. Acceso el 7 de septiembre, 2007.

4 Shannon Jackson, *Social Practice*, *Performance Research* 11.3 (septiembre de 2007), 113-18.

similar o diferente, en los medios de incorporación, voz, gesto y montaje colectivo? Del mismo modo, podríamos preguntar si compartir un interés por participar plantea un vínculo entre un teórico de movimientos sociales y un teólogo del Boalian forum. ¿Ellos tienen los mismos indicadores para medir eficacia? ¿Para entender la acción humana?

Alguien como yo, cuyo primer libro estudió la reforma social en las performances culturales del movimiento de asentamientos y que ahora está dando clases regularmente en cursos de arte contemporáneo experimental, está continuamente presionado por tensiones y cuestiones interdisciplinarias.⁵ Muchas veces las mismas me confunden. Al explorar diferentes técnicas y efectos presentes en la “práctica social”, este capítulo busca explicitar algunas de las contradicciones y conflicto de intereses entre el conocimiento interdisciplinar y la práctica artística experimental, en estudios de performance. En primer lugar, hago una consideración sobre el debate contemporáneo y el pasado dentro de la teoría estética vinculada a lo social en la práctica artística, defendiendo la utilidad del término “heteronomía” para la comprensión del arte experimental y de las identidades sociales. Reflexiono entonces sobre cómo dos artistas, Santiago Sierra y Shannon Flattery de *Touchable Stories*, ofrecen diferentes modelos de vinculación con los legados y los debates de la práctica social.

La estética social y sus debates

El ensayo de la crítica de arte Claire Bishop *Antagonism and Relational Aesthetics*, (El antagonismo y la estética relacional), publicado en octubre de 2004, inició una gran discusión en el mundo del arte experimental, incluyendo una reacción muy fuerte de uno de los artistas que ella criticó, Leïan Gillick. La continua reflexión de Bishop apareció más tarde en *Artforum* junto a varias reacciones explícitas e implícitas, en aquella publicación y en otras.⁶

Sus preocupaciones son sintomáticas del tipo de discurso y confusión que emergen todas las veces que hay una discusión sobre sistemas políticos y estética, principalmente considerando de qué formas una discusión así provoca y es provocada por una fuerte crisis de la performance como una forma estética y también social.

El ensayo *Octubre* de Bishop y su artículo en *Artforum* se expresan de maneras sutilmente diferentes, pero juntos crean contrastes entre algunos paradigmas críticos y movimientos de la práctica artística. Generalmente, Bishop busca apoyar lo que llama posibilidades “antagónicas” de práctica artística. Antagonismo es el término que ella usa, en realidad, para argumentar a favor de la necesidad de una acción crítica y de una resistencia a la inteligibilidad, necesarias, desde su punto de vista, para la estética y, también desde su punto de vista, neutralizadas cuando el arte comienza a caminar hacia el territorio social. Las prácticas artísticas en que se busca crear un espacio armónico de encuentro inter subjetivo, o sea, que nos hace “sentirnos bien”, arriesgan neutralizar la capacidad de reflexión crítica. Además, las prácticas artísticas que buscan ayudar a curar problemas sociales, o sea, las que “hacen el bien” se arriesgan a instrumentalizarse demasiado, neutralizando las complejidades formales y las posibilidades interrogativas de un arte que queda bajo el resguardo homogenizador de un objetivo social. A medida que sus argumentos se revelan, algunos artistas, como Rirkrit Tiravanija y Leïan Gillick, acaban quedando del lado “malo” de ese “sentirse bien” en esta ecuación crítica. El renombrado uso del espacio de una galería de arte para la preparación de comida y alegre circulación, por parte de Tiravanija, no deja lugar para un antagonismo crítico. A la vez, el impulso de “hacer el bien” de otras prácticas artísticas en Liverpool, Los Angeles, San Sebastián, Rotterdam y Estambul es criticado por sus gestos sin sentido crítico de “responsabilidad”. Las críticas de Bishop son más pesadas en relación al *Oda Projesi*, un colectivo de artistas turco que se mudó para un apartamento de tres habitaciones en Estambul y comenzó a frecuentar a sus vecinos e invitarlos para visitas, patrocinando más tarde talleres de arte para los niños, además de desfiles,

5 Shannon Jackson, *Lines of Activity: Performance, Domesticity, Hull-House Historiography* (Ann Arbor: University of Michigan, 2000).

6 Claire Bishop, *Antagonism and Relational Aesthetics*, *Octubre* (otoño de 2004), 51-79; Liam Gillick, *Contingent Factors: A Response to Claire Bishop*, *Octubre* 115 (invierno 2006), 95-107; y Claire Bishop, *The Social Turn: Collaboration and its Discontents*, *Artforum* 44 (Febrero 2006), 178-83.

cenas comunitarias y otros eventos que buscaron crear un contexto de diálogo e intercambio. Ciertamente, su práctica podría ser considerada un ejemplo contemporáneo de trabajo de colonización. A la vez, otros artistas, como Santiago Sierra, Thomas Hirschorn, Francis Alys y Alexandra Mir, terminan situándose en el lado antagonista “bueno” de Bishop. Ella reconsidera la bien divulgada contribución de Hirschorn para “Documenta XI” en 2002, *Bataille Monument* (Monumento de Batalla), una obra que fue exhibida en un bar local y en el espacio compartido por dos proyectos de vivienda en Norstadt, un suburbio a millas de distancia de “Documenta”, en Kassel. Defendiéndolo de acusaciones de apropiación del espacio local sin procurar enterarse más profundamente de las políticas locales, Bishop coloca en primer plano el grado en el cual las decisiones y estructuras de Hirschorn crearon un espacio de desorientación para el público de “Documenta”, que impedía la formación de cualquier noción de “identidad comunitaria” y, simultáneamente, “readmitía un grado de autonomía para el arte”?

Al crear un indicador crítico para hacer estas determinaciones, Bishop recurre a Chantal Mouffe, cuya teoría social defiende la necesidad de antagonismo dentro y entre sectores sociales en gran escala. Bishop, de esta forma, aborda una teoría (post) socialista de antagonismo con el antagonismo sentido por un espectador al depararse con material artístico propiamente perturbador.⁸ Al colocar frente a frente arte antagonista y no antagonista, Bishop busca destacar el motivo por el cual “juicios éticos” y un “conjunto generalizado de preceptos morales”, en lugar de los criterios estéticos, gobiernan los objetivos y el análisis de ese trabajo.⁹ Además, la propia misión del arte social determina demasiado su estructura, creando un afán de funcionalidad y eficiencia que neutraliza la capacidad del arte de mantenerse al margen de las prescripciones que

instrumentalizan lo social. Mientras los argumentos de Bishop no son exactamente iguales – a veces no le gusta el arte que hace sentirse bien y a veces no le gusta el arte que hace el bien –, juntos, los ensayos reorganizan un léxico familiar para comprender (y opinar sobre) la práctica social. Tal indicador crítico evalúa el lugar de una obra de arte entre una serie de polarizaciones: 1) celebración social contra antagonismo; 2) legibilidad contra no legibilidad; 3) funcionalidad radical contra no funcionalidad radical; y 4) heteronomía artística contra autonomía artística. Lo que motiva el “descontento” de Bishop es que la “inclinación hacia lo social” en la práctica artística, trae el peligro de enfatizar los primeros conceptos de esta serie de contrapuntos en detrimento de las áreas críticas, ilegibles, inútiles y autónomas por las que el arte necesita transitar para poder ser arte. Bishop diseña algunas líneas nuevas en el terreno de debates muy antiguos sobre estética y política. Ella condena el arte que usa referencias que son fácilmente consumibles y accesibles y clama por objetivos sociales que aspiren a un cambio social “efectivo” y que colabore para invertir con fuerza en una “ética cristiana del alma buena” para involucrarse en un “auto-sacrificio autoral” para las comunidades y sociedades. En su lugar, cree que “las mejores prácticas colaborativas de los últimos diez años abordan esta atracción contradictoria entre la autonomía y la intervención social y se reflejan en esta oposición recíproca de la estructura del trabajo y las condiciones de su recepción.”¹⁰

Para mí es difícil discordar de lo que dice la última afirmación. Con seguridad, el hecho de que Bishop, en otro punto, defienda las prácticas artísticas que “intentan pensar la estética y lo social/político *juntos*, en vez de subordinarlos ambos a la ética” parece combinar con el tipo de coincidencia entre lo social y lo estético que estoy permanentemente buscando. En realidad, imagino que muchos lectores de este artículo declaran que están en la misma búsqueda. Entonces, ¿de dónde vienen estas opiniones? ¿En qué lugar se polarizan los conceptos de

7 Bishop, *Antagonism and Relational Aesthetics*, 74, 75.

8 Chantal Mouffe, ed., *Deconstruction and Pragmatism* (Londres: Routledge, 1996).

9 Bishop, *The Social Turn*, 181.

10 *Ibid.*, 183.

inteligibilidad y de ininteligibilidad? ¿Por qué es el otro trabajo dirigido al arte social el que se configura como una rendición a la “ética cristiana del alma buena alma” (una ecuación religiosa que es ciertamente el camino más rápido para el infierno, en consonancia con los círculos críticos de ciencias humanas)? Finalmente, ¿qué significan las ideas de autonomía y heteronomía en todos esos debates estéticos sobre la práctica social?

Imagino que la descripción anterior del trabajo de Bishop, pueda despertar curiosidad a un estudiante de estudios de performance, entrenado en las áreas de los movimientos sociales, o a alguno que trabaje con folclore o incluso a otro que sea experto en la práctica de etnografía crítica. Todos podrían considerarse especialistas en lo “social” y todos podrían considerarse interesados en intervenciones artísticas dentro de lo social. A la vez, todos estos estudiantes podrían estar menos inclinados a ver algo radicalmente recompensador en los artistas que hacen “sentirse mal” que Bishop defiende.

Permítame por un momento intentar sugerir una línea para debates como el que estoy describiendo; haciendo esto, espero poder reorientar y revisar una crítica de artes visuales como la de Bishop, y más aún, mostrar cómo el lenguaje social del campo de las artes visuales ofrece a los estudios de performance un correcto tipo de tracción crítica en la comprensión de la práctica social como una forma expandida.

Incluso el uso de la frase “forma expandida” recurre a un vocabulario estético, que ha intentado, a lo largo de los siglos XX y XXI comprender cómo las demandas sociales han alterado los parámetros convencionales del objeto de arte. Está claro que las convenciones de la estética del siglo XIX defendían que el arte alcanzaba su grandeza en la medida en que sus representaciones transcendían su substrato material, pasando muy por arriba de su materia prima y de su aparato social de producción. Esta es una manera de moldear una oposición estética inicial entre “autonomía” y “heteronomía”. Ambos conceptos tienen una etimología variada, pero para los propósitos de esta discusión la etimología que parece más útil es la que alinea

la autonomía con la “condición de ser auto gobernado” y la heteronomía con la “condición de ser gobernado por una fuerza exterior”. El arte transcendental alcanzó la autonomía por parecer existir, independientemente de su material, o sea, parecía existir de modo autónomo de las condiciones de cómo era realizado. De muchas maneras los debates sobre la estética del siglo XX giraron en torno a si una forma de arte podría tener ese status y/u obtener ese efecto autónomo, además de cómo y en qué medida. Para algunos, la conquista de la transcendencia era sólo una sublimación; la conquista de la autonomía sólo un repudio al “control externo” que estructuraba perpetuamente toda la vida social, incluyendo la vida social de la estética. Los movimientos de los trabajadores a inicios del siglo XX fueron sólo algunos de los muchos espacios donde el papel social del arte fue reinventado en términos heterónomos, en la apropiación de formas vernáculos, la institución del realismo social como una estética progresista, o la re-inención Constructivista de la afinidad entre la labor artística y la labor social.

Luego de la Segunda Guerra Mundial, sin embargo, al ver como el uso estético fascista de lo vernáculo y el fortalecimiento estalinista del realismo estético habían racionalizado una variedad de purgaciones, Theodor Adorno cuestionó los efectos sociales del llamado arte heterónimo. En ensayos como *Commitment* (Compromiso) y *The Autonomy of Art* (La autonomía del arte) la figura más condenable, según Adorno, no era un héroe famoso, ni los regímenes fascista o stalinista, sino (episodio que se hizo famoso) el dramaturgo izquierdista de vanguardia Bertold Brecht.¹¹ Adorno criticó vehementemente el “didacticismo de Brecht” y argumentó que el deseo del teatrólogo de ser comprometido socialmente debilitó su eficacia.¹² El deseo de Brecht de ser útil había producido una instrumentalización de la estética. Su deseo de ser accesible

11 Theodor Adorno, *Commitment*, en Andrew Arato y Eike Gebhart, eds., *The Essential Frankfurt School Reader* (Nueva York: Continuum, 1982), 300-18, y Adorno, *The Autonomy of Art*, en Brian O'Connor, ed., *The Adorno Reader* (Oxford: Blackwell 2000), 239-63.

12 Adorno, *Commitment*, 306.

condujo a una lectura de enredo y personaje que sólo “trivializó” la política, simplificándola a “posiciones buenas y malas”.¹³ En la opinión de Adorno, toda la obra de Brecht fue una rendición a las “crudas exigencias heteronómicas” de lo social que desnudó completamente a la estética de su razón de ser. Es importante destacar que Adorno (y Brecht) eran ambos igualmente pasibles a críticas pero en sentidos opuestos. Diferentemente de Adorno, Georg Lukács, así como una variedad de camaradas izquierdistas, no consideró el trabajo de Brecht “demasiado inteligible”, al contrario, creyeron que él no era “lo suficientemente inteligible” como para ser socialmente útil. Por otro lado, Walter Benjamin argumentaba que Brecht era el ejemplo máximo de una práctica estética a la vez socialmente comprometida y formalmente innovadora, y no una instrumentalización de la estética.

A pesar de esta variación de interpretaciones, se debe notar que la defensa de la autonomía de Adorno fue hecha en términos, de alguna forma, nuevos. Él se preocupaba con cuánto la demanda por arte socialmente inteligible racionalizaba la capacidad de conclusión intelectual.

Actualmente, los cascarrabias, que no consiguen destruir bombas, se han aliado a los filisteos que se levantan contra la alegada ininteligibilidad del nuevo arte... Es por eso es que hoy trabajos de arte autónomos y no los comprometidos deben ser incentivados en Alemania. Los trabajos comprometidos ganan muy rápidamente los créditos de todos los valores nobles y entonces los manipulan a gusto.¹⁴

En lugar de la celebración de la estética trascendente, la autonomía estética fue crucial para preservar un espacio de crítica, un signo de interrogación en medio a la religiosidad, justicia y (casi) dualismo del arte “comprometida”. Incluso en la obra de arte más sublimada existe un “debería ser diferente” escondido.¹⁵ Esta disposición de ocupar una postura negativa era, para Adorno, el objetivo

más importante de la práctica estética. Esto significaba un cuestionamiento de la presión social para “acomodar el mundo”, rechazando convenciones sociales de inteligibilidad y utilidad, por mejor intencionadas y moralmente justas que sus causas parecieran. A pesar de eso, gran parte del legado de Adorno para la estética modernista fue celebrado o repudiado, en la mitad final del siglo XX. Su lenguaje se repite en varios círculos de críticos. Temas acerca de inteligibilidad e ininteligibilidad persisten en círculos que trabajan con las preocupaciones modernistas en la adopción post-moderna de la ambigüedad. Cuestiones relacionadas a la autonomía y heteronomía persisten en círculos que buscan la extensión del arte hacia el interior del espacio social. Finalmente, cuestiones sobre la utilidad y la futilidad del arte persisten en círculos que trabajan con la dimensión formal y social de la práctica artística social.

Tipos similares de preocupaciones han impulsado subsecuentes prácticas en arte experimental del siglo XX. Marcel Duchamp ganó fama al entrar con un enfoque político diferente para levantar una cuestión de este tipo sobre la autonomía del objeto de arte; instalando objetos del día a día en museos para exponer arte como un efecto heterónimo al producido por las convenciones del museo. Tal vez el movimiento más significativo que recibió crédito y acusaciones de haber vaticinado la discusión sobre el arte social haya sido el Minimalismo y toda la variedad de extensiones post minimalistas. Artistas como Donald Judd, Sol LeWitt, Tony Smith y Robert Morris fueron considerados “padres” de ese movimiento y fueron, es claro, las figuras más vehementemente criticadas en el notorio ensayo de Michael Fried de 1967 sobre la “teatralidad” minimalista, *Art and Objecthood* (Arte e Objetualidad). Empleando un vocabulario escultórico reduccionista, que rechazaba lo figurativo tanto como lo abstracto para utilizar formas geométricas específicas como el cubo, la línea, el poliedro, el paralelepípedo y la repetición en serie de esas formas, artistas minimalistas crearon esos “objetos específicos” para exponer, de cierta forma, las condiciones de visión para el espectador que los recibía. Como legiones

13 *Ibid.*, 308.

14 *Ibid.*, 316, 317.

15 *Ibid.*, 317.

de críticos notaron a seguir, el impulso de Fried de darles a esas técnicas el nombre de “teatrales” tenía que ver con su disgusto con tales formas autoconscientes de acción del espectador y con la duración de la experiencia que ellas producían. Por ejemplo, “la sensibilidad [l]iteralista es teatral porque, para comenzar, se preocupa con las reales circunstancias en las cuales el espectador se depara con el trabajo literalista... la experiencia del arte literalista es la de un *objeto en una situación*, que virtualmente, por definición, *incluye al espectador*.”¹⁶ Fried fue más lejos al citar al escultor Morris acerca de *Objetos específicos* para comentar sobre el deseo del artista de transformar la experiencia estética en una experiencia espacializada autoconsciente para el espectador:

*El mejor trabajo nuevo saca las relaciones para fuera de sí y los transforma en función del espacio, de la luz y del campo de visión del espectador. El objeto es sólo un elemento en la más nueva estética. Es de alguna forma, más reflexivo porque la conciencia de cada uno sobre sí mismo, coexistiendo en el mismo espacio que el trabajo artístico, es más fuerte que en trabajos anteriores, con sus varias relaciones internas. El individuo está más consciente que antes de que se está estableciendo las propias relaciones al aprehender el objeto desde varias posiciones y bajo varias condiciones de luz y contexto espacial.*¹⁷

Mientras Morris deseaba dejar claro el grado hasta el cual tales situaciones descentralizaban al espectador, “Quiero enfatizar que las cosas están en un espacio con las personas, en vez de ... estar en un espacio rodeado de cosas”, Fried se resistía a aceptar la importancia de esa diferencia:

Repito, no hay distinción clara o sólida entre los dos estados de cosas: siempre estamos, finalmente, cercados de cosas. Pero las cosas que son trabajos literalistas de arte deben de alguna forma confrontarse con el espectador, ellas deben, se puede decir, ser colocadas no sólo en ese espacio, sino de esa manera... Pienso que merece la pena mencionar que “toda la

*situación” significa exactamente eso: todo esto – incluyendo el propio cuerpo del espectador –... Todo cuenta, no como parte del objeto, sino como parte de la situación en la cual su objetualidad está establecida y de la cual ésta depende, por lo menos en parte.*¹⁸

Aunque Fried no use la palabra “heteronomía” en su ensayo, lo que impresiona es como le desagradan las exigencias que vienen de afuera de la “situación”. Exigencias que colocan demandas de orden externo que sólo podrían ser experimentadas como confrontación o inconveniencia (“a su manera”). Lo “todo” que “cuenta” saturaba la experiencia del espectador, provocando no sólo la conciencia de un nuevo medio – el *cuerpo* del espectador –, sino dando como resultado, una conciencia del objeto como “dependiente”. La interdependencia entre el arte y el espectador, entre un objeto y una situación, no permitía, de este modo, una experiencia de autonomía estética. Es interesante que, tanto Fried como Adorno, y no es diferente con Bishop, se volvieron hacia el teatro y hacia un vocabulario teatral para criticar las obligaciones e interdependencias sociales del arte heterónimo.

Mucho ha sido hecho a partir del legado del Minimalismo para el arte performático emergente. Mientras sus técnicas se desviaron dramáticamente de la forma reductiva del Minimalismo, la performance muchas veces experimental, basada en galerías de arte, comparte el objetivo de producir este tipo de autoconsciencia del espectador en un espacio mayor. El reconocimiento de la incorporación por parte del espectador se extendió al propio objeto artístico y, al fin de cuentas, al cuerpo del artista que desestructuró un poco más las fronteras de la práctica del arte visual al insertar el cuerpo del artista visual (por ejemplo, Vito Acconci, Chris Burden y Karen Finley). Mientras ocasionalmente las preocupaciones formales por detrás de esta extensión son olvidadas en el sensacionalismo que cerca algunas performances e intervenciones, mucho del arte performático de fines del siglo XX es entendido como experimentación post minimalista. El arte performático ha

16 Michael Fried, *Art and Objecthood*, *Artforum* 5 (junio de 1967), 152.

17 *Ibid.*, 153.

18 *Ibid.*, 154-5.

sido considerado como una “ruptura en las estructuras” del arte visual, lo que no sólo declara un impulso general de rebeldía, sino que también sugiere que tal ruptura expone la estructura, haciendo que los participantes se conscienticen del aparato de apoyo de la experiencia estética por no permitir sus obscuridades delimitadas.

Yo espero que, en este punto, el lector haya entendido mi interés por revisar algunos episodios en la historia de la estética del siglo XX. Historias así nos ayudan a navegar en las diferentes disciplinas que contribuyen con este diálogo. Este tipo de experimentación en la auto-reflexión dentro de la práctica artística y la crítica de arte, se desarrolló en las mismas décadas en las cuales otras áreas académicas comenzaron a trabajar con el aparato de producción y de escritura doctas. Aunque muy diferentes en sus políticas, gestos y estilos, los impulsos de la etnografía crítica, la promoción del conocimiento situado y la auto-reflexión en la escritura transcultural compartieron un deseo similar de entender las convenciones por las cuales nuestras experiencias, placeres e ideas más preciosos son hechos. Cuando el siglo XX dio lugar al siglo XXI, las prácticas artísticas y el nuevo conocimiento en humanidades y ciencias sociales lucharon con una variedad de cuestiones “sociales” que volvieron necesaria esta auto-consciencia particularmente urgente. Movimientos por los derechos civiles por todo el mundo, feminismos occidentales y transnacionales y la reflexión post-colonial y anti orientalista sobre la representación de la conciencia del otro, promovió no solamente un mayor conocimiento y nuevas maneras de hacer arte, sino formas de práctica que le pedían al participante que reflexionara sobre cómo ellos supieron y que prestaran atención en los conceptos asumidos y las convenciones que los mantuvieron sin poder conocer ni experimentar de un modo diferente. En otras palabras, en las últimas décadas, el arte y el cuestionamiento social habían sido inducidos a reconocer su heteronomía, a un nivel que su práctica y su pensamiento estaban “gobernados por reglas externas”, o sea, contingentes e interdependientes de un mundo que ellos no podían fingir trascender. Es en reconocimiento a este impulso compartido que estoy muy interesada en

intentar ver cómo podemos amoldar el tema de la “práctica social”, en la estética, las humanidades y las ciencias sociales, como una búsqueda heterogénea por un problema formal que compartimos.

Práctica social: dos casos

He abierto este capítulo con epígrafos de dos artistas que son “muy diferentes”, pero conectados por la transformación social de su práctica estética. Santiago Sierra, un artista español actualmente viviendo en la Ciudad de México, tiene una reputación internacional en el mundo del arte contemporáneo. Él ha participado en eventos anuales y bienais y ha recibido importantes pedidos de una gran variedad de organizaciones de arte en ciudades cosmopolitas de élite así como en galerías y museos localmente comprometidos, en Latinoamérica. Shannon Flattery es fundadora y directora artística de *Touchable Stories*, un grupo comunitario de artistas basado en Boston que crea instalaciones site-specific plurianuales interactivas y de historia oral, en espacios comunitarios del barrio. Según sus curadores, espectadores y críticos, los dos artistas abordan problemas sociales de marginalização, principalmente de pobreza, trabajo, inmigración, exilio, urbanización e injusticia ambiental. Sin embargo, comparar a un artista que se denomina “un minimalista con complejo de culpa” con otro que busca darle a sectores margináis de la sociedad la oportunidad de “definir su propia voz”, es comparar diferentes métodos artísticos de compromiso social, incluso si los dos producen una conscientización de heteronomía artística e interdependencia social. Como voy a sugerir luego, Sierra produce tales efectos a través de una estética de reducción, al tiempo que Flattery lo hace por una estética de expansión. Mientras la práctica de Flattery ejemplifica una ética de etnografía crítica en sus métodos de colaboración extensiva e incorporación intermedia, el comprometimiento social de Sierra es de alguna forma, “anti-social”, exponiendo las operaciones reductoras de iniquidade social al imitar sus formas. A la vez, los dos artistas cultivan una conciencia en los espectadores sobre su relación sistémica con los temas sociales abordados y las estructuras duracionales, espaciales e incrustadas en las cuales ese enfoque ocurre.

Permítame considerar primero la experiencia de duración, cómo vino de experiencias minimalistas y cómo ha sido revisada en el trabajo de Sierra. La conciencia duracional producida por el objeto minimalista fue un efecto menospreciado en el ensayo de Fried y celebrado por proponentes minimalistas. Mientras Fried condenó la “infinitud” de la escultura minimalista, Morris llevó la experimentación duracional hasta tal punto que acabó colaborando con artistas de performance rimada e incluso añadiendo otro ensayo firmado, *Notes on Dance* (Notas sobre la danza), a su trabajo de crítico. En este último ensayo, Morris enfatizó la naturaleza estructural del tiempo. La duración es menos algo a ser manipulado y más una estructura a ser expuesta; silencios se usaban no tanto como “puntuaciones”, sino “para hacer la propia duración palpable”.¹⁹ Sierra utiliza la duración de una manera que extiende la técnica minimalista y la desenmascara. Considere, por ejemplo, su obra de 1999 *Paid People*, (Personas Pagas) creada para el Museo Rufino Tamayo en México. En esa ocasión, 465 personas fueron contratadas para permanecer de pie sobre toda la extensión del piso del espacio principal de exposición del museo (cinco personas por metro cuadrado). Mientras la multitud de personas permaneció de pie, esperando recibir un pago mínimo por hora de trabajo por su esfuerzo, los espectadores vinieron a mirar los cuerpos intentando mantenerse parados mientras a la vez estaban conscientes del tiempo corriendo. La estructura básica de la obra, por lo tanto, aborda las convenciones por las cuales el trabajo es organizado bajo la frase “tiempo y materiales”. En una estructura en la que el único material son los cuerpos de los trabajadores contratados, la noción de tiempo como algo que se compra, aparece con mucha más fuerza en el campo de la visión. Sin embargo, esto también muestra el grado hasta el cual el interés minimalista en la “palpabilidad del tiempo” tiene una base de clase. La obra expuso hasta que grado el tiempo es ya muy palpable para los que viven a merced del reloj. Por lo tanto, la obra no sólo admite la duración como una influencia estructuradora

en el trabajo artístico, sino que también expuso la duración en sí misma, gobernada por las reglas externas del sistema laboral. Obras siguientes como *Eight People Paid to Remain Inside Cardboard Boxes* (Ocho personas pagas para quedarse dentro de cajas de cartón) (Guatemala, 1999), *A Person Paid for 360 Continuous Working Hours* (Una persona paga por 360 horas de trabajo continuo) (Nueva York, 2000), o *430 People Paid 30 Soles* (430 personas pagas con 30 soles) (Lima, 2001) reusaron una estructura básica similar, mientras otros proyectos como *250cm. Line Tattooed on Six Paid People* (Línea de 250cm. tatuada en seis personas pagas) (La Habana, 1999) o *160cm. Line Tattooed on 4 People* (Línea de 160cm. tatuada en 4 personas) (Salamanca, 2000) aumentaron los desafíos del intercambio al contratar personas para ser tatuadas. Con certeza, en la abierta reutilización de trabajo pago por parte de Sierra como base para sus obras, el tiempo emerge no sólo como una fuerza natural que el trabajo ya no trasciende (como en el Minimalismo), sino como una fuerza social heteronómicamente dependiente de las asimetrías de la economía capitalista. La duración es más palpable en la medida en que se intercambia por un salario.

La reducción – algunos van a decir seguramente, la humanización replicada – de la práctica de Sierra es casi lo opuesto al tipo de impulsos que rehumanizan y que están presentes en obras de *Touchable Stories*. Mientras las obras de Sierra transforman la “colaboración” en una relación de trabajo y poco menciona sobre las historias de sus participantes – y nunca sus nombres – *Touchable Stories* conduce aproximadamente dieciocho meses de investigación haciendo reuniones con vecinos, yendo a encuentros cívicos, organizando cenas comunitarias y recolectando centenas de horas de historias orales para servir como inspiración para una exposición y como sonido usado en una instalación. El proceso de vivir entre las personas que se intenta representar ofrece apoyo a la creación de grandes instalaciones de site-specific que son llamadas “laberintos vivos”, colocadas en sótanos de iglesias, centros comunitarios y antiguos espacios comerciales donados durante dos años por individuos y grupos que viven en barrios marginalizados de Dorchester, Central

19 Robert Morris, *Notes on Dance*, *The Tulane Drama Review* 10.2 (1965), 183.

Square, y Allston, Massachusetts y, más recientemente, en Richmond, California.²⁰ En cada uno de esos “laberintos vivos”, pequeños grupos se mueven por las instalaciones interactivas, escuchando las voces de historias orales grabadas mientras abren cajones, giran pestillos, extienden cortinas y se detienen sobre cojines para encontrar historias de migraciones, desplazamientos, elitización, violencia y pérdida.

Incluso siendo esta acción muy diferente al trabajo de Sierra, podríamos decir que la “duración” es aún una estructura integral en la práctica de *Touchable Stories*. Sin embargo, comprender sus dedicación duracional requiere que miremos hacia lugares diferentes. Con seguridad, “tiempo” es una palabra que emerge repetidamente en gran medida de la documentación de *Touchable Stories*, pero el énfasis aquí es en la voluntad del artista de gastar tiempo en entender cuestiones y mundos de gran complejidad. Aquí el compromiso duracional de compartir el tiempo y el espacio es, de hecho, la estructura por debajo de la práctica de *Touchable Stories*, una disposición que compromete tiempo – realmente que compromete tiempo – como hace Flattery, al punto de mudarse para una nueva vivienda durante años, para permitirse cambiar conceptos predeterminados sobre cuestiones y argumentos tanto como para crear una colaboración con miembros de la comunidad con la que tiene una relación provisoria de confianza. *Touchable Stories*, por lo tanto, comparte una ética de etnografía participativa como tantos de sus practicantes han teorizado, comprometiéndose a lo largo del tiempo hasta el punto de un conocimiento sensorial. Lo interesante es que este compromiso con el tiempo y el espacio son lo que un crítico como Bishop cree antiestético en grupos como *Oda Projesi* y otros “transformados en sociales” con los cuales está “descontenta”²¹. Adorno, también podría

haber hallado este compromiso duracional una rendición a las “groseras exigencias heterónomas” de lo social, pero me parece que el desafío aquí es permitir que la duración tenga un diferente tipo de palpabilidad estética.²² Aunque la ética de participación de Flattery pueda ser considerada análoga a las prácticas del etnógrafo, del trabajador de un asentamiento o del activista, parece importante notar la especificidad de su deseo de llevarlo a cabo bajo su auto-identificación como artista. Mientras su tentativa de conocer otros con más complejidad e intimidad puede ser interpretada por algunas personas como una instrumentalización del proceso artístico, podemos también notar en qué grado esta forma de participación es “interminable” de un modo diferente en un proyecto de *Touchable Stories*. Las colaboraciones plurianuales parecen no terminar ni aún cuando las instalaciones son desmontadas. De igual manera que podemos analizar las estructuras experimentales de duración de las performances de persistencia de Marina Abramovic o Linda Montano, podríamos notar que el compromiso duracional de espacio y tiempo compartidos es una *técnica* del artista social, que es un compromiso firmado y cuyas consecuencias son previstas y, por fuerza de un contrato social implícito, será recibido e incorporado por el proceso y sus estructuras. Además, esta experiencia de duración forma parte de un gesto mayor de colaboración que no es sólo uno “auto-sacrificio autoral” como Bishop diría, sino también un experimento más radical en descompromiso autoral en relación a las exigencias externas de otros, que podría hacer una pregunta básica sobre hasta dónde la confesión de heteronomía estética puede ser buscada.

Tipos similares de ejercicios en reorientación serían necesarios para comparar otros elementos en el trabajo de Sierra y *Touchable Stories*. Sierra trabaja con formas minimalistas como el cubo, la línea y el paralelepípedo, pero los sitúa de modo diferente por la incorporación de trabajadores contratados. En una obra que parecía hablar sobre la forma minimalista y el deseo de “hacer el bien”, *90 cm*

20 Shannon Jackson, *Touchable Stories and the Performance of Infrastructural Memory*, en Della Pollock, ed., *Remembering: Oral History Performance* (Nueva York: Palgrave Macmillan, 2005), 45-66.

21 Bishop, *The Social Turn*, 178.

22 Adorno, *Commitment*, 312.

Bread Cube (Cubo de pan de 90 cm), (2003) mostraba un sólido cubo de pan asado en dimensiones específicas y ofrecido como caridad en un abrigo para gente que vive en la calle en la Ciudad de México. La documentación muestra a las personas reuniéndose para repartir partes del cubo y colocarlas en platos de papel, la geometría del cubo deshecha por las exigencias de sus consumidores marginalizados. Sierra también trabaja con el deseo minimalista de admitir la fuerza de la gravedad; seguramente, su trabajo puede ser colocado en una genealogía directa con el énfasis minimalista de la escultura, y no de la pintura y de la tendencia de aquel movimiento de privilegiar trabajos artísticos orientados para el plano bajo del piso en vez del plano antigravitacional de la pared. La orientación para el suelo, sin un pedestal, fue vista como una confesión de la relación de los objetos de arte con la regla natural externa de la gravedad, oponiéndose a la tentativa de la pintura de vencer la gravedad con ganchos, alambres y molduras en la pared. En obras como *Object Measuring 600 x 57 X 52cm. Constructed to be Held Horizontally to the Wall* (Objeto midiendo 600x 57x52cm. construido para ser prendido horizontalmente en una pared) o *24 Blocks of Concrete Constantly Moved During a Day's Work by Paid Workers*, (24 bloques de cemento movidos constantemente durante un día de trabajo por trabajadores asalariados) Sierra evoca el impulso minimalista en la dirección de la admisión gravitacional heredada por las instalaciones geométricas, grandes y pesadas de Donald Judd, Sol LeWitt, Richard Serra y otros.

No obstante, el comprometimiento de Sierra con las políticas de la gravedad es diferente. Con certeza, al contratar trabajadores para mover formas minimalistas grandes y pesadas, él expone el trabajo antigravitacional requerido para instalar una intervención estética gravitacional. Aquí, lo gravitacional, como lo duracional, tiene una base de clase, forzando el reconocimiento de la larga historia de clases que gobierna la gestión social de la gravedad. Como la duración, la gravedad fue siempre palpable para la clase históricamente contratada para hacer el trabajo más pesado. Finalmente, podemos ver una relación semejante de reutilización y revisión cuando se trata de otro

concepto minimalista: reproducción en serie. Como un concepto que expone el funcionamiento constante del tiempo y que usa la repetición para cuestionar el mito de la originalidad, la reproducción en serie de formas semejantes aparece por todo el trabajo de Sierra. Otra vez, sin embargo, lo “constantemente movido” de las repeticiones expone así la “serialidad” como enredada en las formas repetitivas de trabajo a las cuales les fue dado el status de “autoría”, para comenzar.

Encontrar esos tipos de genealogías minimalistas en la práctica de *Touchable Stories* requeriría un re-orientación y una disposición para buscar en diferentes lugares por un comprometimiento con la gravedad, la serialidad, la futilidad y los límites de lo inteligible. Podría comenzar con una forma – una colección suspendida de potes de vidrio – que se hizo un motivo repetido en todos los proyectos de *Touchable Stories*. Potes que quedan colgados en serie a niveles sutilmente diferentes del punto de vista del espectador. Adentro, los espectadores encuentran fotografías en miniatura de edificios antiguos transferidas para hojas de papel transparente, generalmente iluminadas por una luz en el fondo que viene de una pared próxima. Mientras se oyen historias sobre espacios del barrio que ya fueron demolidos, los visitantes se quedan parados frente a los potes, tomándolos para identificar los marcos de las puertas, letreros y otras características que les informan qué edificio desaparecido están viendo. La instalación funciona en muchos niveles. Evoca los ritmos de encuentro que pueden ser vividos en una galería o museo, invocando el flujo constante de personas moviéndose de una imagen a otra en una fila. Sin embargo, las imágenes están suspendidas del techo, permitiendo el movimiento circular en torno a la imagen como cuando se mira una escultura. La suspensión antigravitacional desde lo alto enfatiza el espacio vacío por debajo y permite otro tipo de interacción – toque, el cuidadoso acto de tomar el propio objeto. No obstante, esta suspensión formal inicia y es iniciada por el contenido; el peso e inmovilidad aparentes del edificio, se ven contrariados por el hecho de su erradicación; una historia social de urbanización erradicada y de esta forma, hecha palpable por

una forma estética que se levanta demasiado fácilmente, presentada en un pote de vidrio que es a la vez precioso y fácilmente quebrable. Mientras este tipo de serialidad es con certeza sentimental, el efecto acumulativo crea una conciencia espacial elevada en varios niveles, permitiendo que las fronteras del objeto de arte se extiendan para dentro del espacio del espectador – su manera – mientras provocando simultáneamente una reflexión sobre la propia posición espacial del espectador en una historia urbana más larga, una historia de la cual aquella posición espacial “depende”.

Habiendo ofrecido algunos ejemplos de lectura del trabajo de dos artistas muy “diferentes”, es a la vez importante observar de qué modo esas lecturas podrían ser “diferentes”. Enfatizar este hecho no es simplemente refugiarse en un relativismo generalizado como crítico, sino también colocar en primer plano los diferentes tipos de precedentes e históricos de objetos que estructuran un encuentro con la práctica social. Tal variación parece afectar y afligir prácticas que buscan pensar “estética y política juntas”. Así como Brecht se transformó en una figura que recibió formas contradictorias de crítica, también los trabajos de Sierra y *Touchable Stories* tuvieron que aguantar todos los tipos de críticas, que van de todas las posiciones de los polos a los que me referí anteriormente: celebración social /antagonismo social, radicalmente disfuncional /radicalmente funcional, ininteligible /inteligible, autónomo /heterónimo. Para algunos, la división y distribución del *Cubo de pan de 90cm.* de Sierra fue una tentativa de ser funcional; para otros fue una parodia de ese gesto. El contraste levanta el tema de cómo podemos comparar esa comida con los tipos de “cenas comunitarias” que *Touchable Stories* patrocina como parte de su proceso. Para algunos, la exposición de potes de vidrio de *Touchable Stories* transmite la historia literal de un barrio de modo demasiado explícito. Para otros, la miniaturización y ausencia de explicación no transmiten información suficiente. ¿Demasiado inteligible? ¿Demasiado ininteligible? Para algunos, Sierra es un defensor de los pobres, para otros es sólo un cínico. Para algunos, *Touchable Stories* instrumentaliza la estética a servicio del progreso

social. Para otros, su compromiso en mantener un espacio estético por dos años en un lugar que podría ser colocado para “uso real” sólo confirma la futilidad estética. Tales diferencias demuestran los parámetros y medidores muy diferentes que los críticos y espectadores traen para la práctica social, en una forma excepcionalmente híbrida. Pero esas diferencias también pueden ser el riesgo ocupacional del compromiso heterónimo. De mi parte, yo creo útil mantener los ojos y el corazón entrenados en las maneras especiales en que esta conjunción puede formar y transformar, las numerosas maneras por las cuales la admisión de heteronomía puede tener simultáneamente precisión estética y efectos sociales. Tal enfoque, sin embargo, significa reconocer el grado hasta donde el arte y los seres humanos no “se gobiernan”. Y significa decidir creer que una conciencia de esta interdependencia puede producir formas estéticas innovadoras y también una política social innovadora.

Coro de Quejas de Teutônia

El Proyecto Coro de Quejas, de la pareja finlandesa Tellervo Kalleinen y Oliver Kochta-Kalleinen consiste en reunir personas de diferentes orígenes y lugares para que expresen sus reclamaciones. Presentamos aquí una breve descripción del proyecto por parte de la pareja; el testimonio del músico que coordinó el proyecto en la ciudad de Teutônia, Lucas Brolese; y la letra de las quejas cantadas por los habitantes del municipio.

Según los artistas, “todo comenzó durante una caminata de Tellervo Kalleinen y Oliver Kochta-Kalleinen un día de invierno en Helsinki. Tal vez por causa del frío de aquel día, acabaron discutiendo sobre la posibilidad de transformar la enorme energía que las personas invierten en reclamaciones en algo diferente. Probablemente no directamente en calor – pero de cualquier forma en algo poderoso –. En el vocabulario finlandés existe la expresión “valituskuoro” que significa “Coro de Quejas” y se usa para describir situaciones donde muchas personas reclaman simultáneamente. Kalleinen y Kochta-Kalleinen pensaron: “¿No sería fantástico llevar esa expresión al pie de la letra y organizar un Coro de Quejas de verdad!?”

Como reclamar es un fenómeno universal, el proyecto podría ser organizado en cualquier ciudad del mundo. Kalleinen y Kochta-Kalleinen propusieron el proyecto en diferentes eventos a los que fueron invitados como artistas, pero fue sólo después que el Instituto Springhill de Birmingham se entusiasmó con la idea, que el primer Coro de Quejas se volvió realidad. Luego de Birmingham, el Coro conquistó un éxito sorprendente, y Kalleinen y Kochta-Kalleinen fueron invitados a iniciar Coros de Quejas por todo el mundo.¹

En Brasil, el proyecto fue presentado por primera vez en la 8ª Bienal del Mercosur, en Porto Alegre. Aquí se llama Coro de Quejas de Teutônia², haciendo mención al municipio donde fue realizado: Teutônia.

Testimonio de Lucas Brolese

Para comenzar mi relato, considero importante contar un poco mi historia relacionada a la música y, posteriormente, al trabajo en Teutônia. Nací en Caxias do Sul en 1980. Vengo de una familia descendiente, en parte, de italianos y, en parte, de portugueses. La apreciación musical estuvo presente en mi infancia. En 1988 me mudé con mis padres a Santa Cruz do Sul y en esta ciudad empecé mi aprendizaje musical autodidacta y, a mediados de 1995, comencé a tocar contrabajo en bandas de rock locales.

En 1997, mis padres decidieron vivir en Teutônia, un joven y prometedor municipio desde el punto de vista agroindustrial. Casi me deprimí; de hecho, creo que me deprimí. En Santa Cruz, tenía una barra de amigos a los que les gustaba el arte y la música y, en Teutônia, parecía que yo no hablaba la misma lengua de los jóvenes de mi edad.

Una vez allá y sin opción, tuve que adaptarme. Afortunadamente, descubrí que el municipio tenía una tradición musical muy fuerte en virtud de la colonización alemana. A pesar de que, en esa época, no era yo un apreciador de la música folclórica alemana y, por eso, no compartía el gusto musical local, descubrí que había clases de canto y teoría musical de diversos instrumentos de sople subsidiadas por la alcaldía en el Centro Cultural 25 de Julho, donde actualmente coordino los talleres.

1 Disponible en <http://www.complaintschoir.org/history.html>

2 El registro videográfico del Coro de Quejas de Teutônia está disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=1Z28tJuCWM>

Empecé a estudiar teoría musical y canto y, al año siguiente, comencé a dar clases de guitarra eléctrica y a tocar en una banda de rock local. Fue incluso en esa época que visité la primera edición de la Bienal con una excursión de Teutônia. Desde entonces, estimulado por las actividades profesionales que me proporcionaba la ciudad, decidí estudiar música formalmente fuera de Teutônia y, entonces, concluí un curso técnico en dirección musical y canto y, luego, el grado en Música.

En 2008, creé un espacio cultural alternativo con estudio para ensayos, clases, exposiciones y presentaciones, donde actuaban profesionales de la región. Un año después surgió la invitación para recibir en ese espacio el Taller de Canciones, con Rosário Bléfari, que formó parte del proyecto de residencias de artistas de la 7ª edición de la Bienal del Mercosur. En esa época, yo también actuaba en otras ciudades, lo que me posibilitó divulgar el proyecto y garantizar un público interesado y apto para las actividades propuestas. Esa alianza fue un éxito.

En 2010, recibí la visita de Gabriela Silva, actual coordinadora operativa del proyecto pedagógico de la 8ª Bienal. Ella y un curador que la acompañaba parecían sondar la región para analizar la posibilidad de un nuevo proyecto por aquí. Así, visitamos espacios culturales en Teutônia y Estrela.

En 2011, recibí una llamada telefónica de Gabriela en la que me habló del trabajo del dúo Kochta-Kalleinen. Investigué sobre el trabajo de estos artistas, vi los vídeos y la idea me fascinó. Me sentí feliz de poder contemplar Teutônia bajo el registro de ese proyecto tan interesante.

La idea de acercar diferentes individuos de una cultura local semejante para que, juntos, cantasen sus quejas y, así, pusiesen de manifiesto sus angustias, deseos y sueños, posibilitando la visualización de un panorama cultural específico, me motivó mucho y se convirtió en una propuesta tentadora, pues aprecio la cooperación en la creación poética. Acepté la invitación y empecé a divulgar el proyecto. Se lo comuniqué a mis casi 70 posibles cantantes, entre coreutas y alumnos de canto e instrumentos de la región en la que actuó y me pareció que faltarían vacantes en la edición teutoniense del Coro de Quejas.

Sin embargo, algún tiempo después, la producción de la Fundación Bienal entró en contacto conmigo diciendo que no había llegado ninguna queja y eso me preocupó con respecto al curso del proyecto. Además, el período elegido para el desarrollo del proyecto era justamente el período de vacaciones escolares y yo sabía que muchos buenos cantantes estarían viajando en esa época. No obstante, en mi contacto semanal con los posibles participantes, estos, aunque todavía no habían mandado las quejas, me aseguraban que participarían y que, así como algunos saldrían de vacaciones, otros estarían de vacaciones en Teutônia en ese período. Así, fui empezando a confiar que todo saldría bien.

Sugerí que la producción proporcionase subtítulos en portugués para los vídeos de los coros del mundo y que elaborase un material que explicase detalladamente qué es la Bienal y qué son el arte contemporáneo y el arte conceptual, ya que, en el contacto con las personas, me di cuenta de que mucha gente desconocía ese tema. La realidad cultural de la valoración de la educación y de las artes, desafortunadamente, no forma parte del país del fútbol y, así, aun quien tiene empatía por el arte en Brasil, acaba teniendo un acceso limitado, sobre todo en el interior. A pesar de esas conclusiones que iban surgiendo, de a poco algunas quejas iban llegando por e-mail. En ese momento, yo ya me estaba comunicando con Oliver, que también parecía preocupado por la falta de voluntad de quejarse de los brasileños.

Fui a la radio local, que solo pasa música de bandas folclóricas alemanas, y a la Secretaría de Cultural del municipio. Entré en contacto por teléfono con los directores de los tradicionales coros de Teutônia y con profesores de música y de teatro de la ciudad. A todos les parecía interesante la idea, pero no confirmaban su participación, manteniendo la tensión de la expectativa.

El 08 de julio, conocí a Oliver personalmente y conversamos cerca de una hora sobre el funcionamiento del proyecto. En ese momento ya teníamos, en mi opinión, un número adecuado de quejas, pero, para él, aún eran pocas. Las personas tenían dudas de cómo componer su queja. Algunas hacían versos rimados; otras enviaron cuatro estrofas. Tuve

muchas dudas sobre el proceso de composición: ¿debía usar las rimas o no? ¿Las quejas de los niños las cantarían todos o solo los niños? A lo largo de la conversación, iba reeducando mi oído en el nuevo idioma que se adoptaría durante nuestra comunicación. Recibí instrucciones de mantener el sentido de la frase lo máximo posible, aunque no rimara, y de que todos deberían cantar las quejas de todos. Eso me ayudó a organizar la adecuación del texto de las quejas, facilitando el proceso de composición.

Las semanas anteriores habían sido de mucha ansiedad para mí, pero esta al fin se amenizó con el encuentro de los aspirantes a quejosos el sábado 09 de julio, un día frío, pero soleado. Allá había cerca de 40 personas dispuestas a comprometerse en un proyecto que, como yo, aún no sabían exactamente en qué resultaría.

Tras la presentación de Oliver y de mi intervención, di inicio a un calentamiento vocal para evaluar a los cantantes y, así, analizar las posibilidades composicionales del grupo. En seguida, Oliver coordinó el proceso colectivo de recolección de nuevas quejas, clasificación de las quejas y, por último, exposición de los resultados. En dos horas, teníamos la materia prima para la composición y los posibles cantantes para nuestro coro. Ese día también contamos con la presencia de la emisora RBS TV y del diario Zero Hora, que hicieron la cobertura del evento y dieron un gran apoyo moral al evento y al grupo en formación.

Llegué a casa aliviado, pero pensando en cómo musicalizar aquellas quejas sin forma poética ni rima y lograr incluir voces de niños y de adultos, cuando algunos, incluso, nunca habían cantado. Tuve una primera idea musical, una armonía y melodía de samba, y la grabé para no olvidarla. Después, fui teniendo otras ideas y logrando visualizar una suite con tres movimientos basados en aquellas quejas. Cuando llegó la mitad de la semana, la idea musical estaba casi concluida, pero aún no había empezado el arreglo y la escritura de las melodías y del texto. La noche anterior al primer ensayo, dormí menos de cuatro horas.

A las siete de la mañana fui hasta la radio, al programa de mayor audiencia local, e invité por última vez a la comunidad a participar del Coro de Quejas. Valió la pena:

logramos incorporar los dos únicos cantantes tradicionales de coros de Teutônia, una pareja de sesenta y pocos años y que, bien dispuestos, se presentaron en el local a la hora marcada.

Esa tarde hice la clasificación vocal de los cantantes. Muchos de los que estaban en el taller no siguieron participando. No supe bien a qué atribuir ese desánimo. ¿Sería falta de sensibilidad artística? ¿Faltaba coraje para cantar un texto tan raro? Lo importante es que nuevos y decididos cantantes iban llegando a nuestro grupo. Les presenté la canción a los cantantes en el primer ensayo, la tarde del 16 de julio. A todos les pareció divertida y se sorprendieron con las quejas musicalizadas, pero la encontraron difícil de cantar.

De noche, tras el balance del primer ensayo, formé parte del jurado de un festival de canto que ocurre hace 23 años en una sociedad de descendientes de inmigrantes alemanes, en Linha Clara, Teutônia. Oliver fue conmigo y quedó encantado y curioso con la semejanza de aquella comunidad del interior del Sur de Brasil con su tierra natal. Era una legítima micronación. Oliver sacó muchas fotos esa noche. El edificio que ellos suelen llamar *salón*, en estilo *fachwerk* (en Brasil, llamado *enxaimel*), albergaba a unas 500 personas.

Oliver y yo fuimos mencionados por el vicealcalde y ovacionados por la platea. Después, él bebió cerveza de la botella, como se hace en Alemania, y comimos piñón cocido, vendido en la fiesta. Él me contó que, el día anterior, había comprado una especie de castaña en el almacén que estaba cerca del hotel, que había intentado comerla, pero no lo había logrado. Dicha castaña era el piñón crudo. Después de casi 6 horas de entretenimiento, volvimos exhaustos al hotel.

Al día siguiente, un poco más descansado, logré enseñarles al grupo la introducción de la canción y la primera parte. Les pedí a los músicos lectores de partituras que llevaran un instrumento y nos repartimos las tareas. Al final, ensayamos con todo el grupo. El ensayo transcurrió bien, pero empecé a creer que tendríamos poco tiempo para obtener un resultado final maduro.

Durante la semana, escribí la pieza en partitura, pero, debido al extenso texto, la letra quedaba muy chica. Oliver y Ricardo vinieron a Estrela y trabajamos en mi casa. Oliver sugirió que yo escribiera solo la letra para los cantantes, en vez de la melodía escrita en partitura con letra.

Demoré mucho tiempo para lograr formatear el texto pegando la escritura musical, pero, por suerte, obtuve un resultado satisfactorio adaptando archivos de los gráficos del programa de edición de partituras y pegando todo en el editor de texto.

Como dos días antes del siguiente ensayo, Oliver entró en contacto pidiéndome que reemplazara algunas frases que le parecían demasiado construidas y me pidió también que agregara algunas que habían quedado afuera. En ese momento, me di cuenta de que el plazo de tres semanas para obtener el resultado final era corto, pero era de lo que disponíamos. Así, corriendo contra el tiempo, tras muchos intentos, agregué dos estrofas nuevas en el tercer movimiento y logré sustituir los versos de modo tal que la frase textual no perdiera la naturalidad del discurso del individuo que se queja.

Así, el texto estaba finalmente concluido y, en el ensayo del miércoles 20 de julio, podríamos por fin ejecutar toda la pieza. Lo que pasó es que muchos cantantes no pudieron ir. Yo ya estaba tenso debido al corto plazo para finalizar la composición y el arreglo y la falta de cantantes me preocupó más aún, pues eso podría desmotivar al grupo y atrasar nuestro plazo. Ensayamos muy lentamente esa noche y terminamos no ejecutando toda la canción.

Dos días después, el viernes 22 de julio, el coro estaba completo nuevamente, entonces fue posible ensayar toda la obra definiendo detalles de la actuación, cómo diálogos y posicionamiento. Las melodías aún no estaban bien afinadas y muchos cantantes no articulaban bien las palabras, pero debíamos hacer la grabación al día siguiente.

El sábado soleado y de viento minuano del 23 de julio, hicimos un breve calentamiento y ensayamos una vez la pieza del comienzo al fin. Después, fuimos hasta el lugar de la actuación, que quedaba a 100 metros del lugar de

los ensayos. Algunos todavía un poco inseguros y todos ansiosos, nos ubicamos en el lugar indicado por Oliver para la actuación.

Ya en nuestros lugares, a mí me preocupaba la simetría del coro, la acústica, la expresión corporal, mientras las mujeres se quejaban de que el tacón de sus zapatos se estaba hundiendo en el césped y que de no podían moverse, pues, si lo hicieran, se caerían. Otros se quejaban del sol. Entre quejas y más quejas, el público empezaba a llegar al lugar, el camión de bomberos estaba en su puesto y, entonces, empezamos con nuestra lamentación. No pude observar la reacción del público durante la actuación, pues quedo de espaldas a la platea, pero los aplausos confirmaron la expectativa. Después, grabamos las escenas del Laguinho y, antes de la noche, grabamos en el Salón del *Grémio Recreativo Teutoniense*.

El domingo 24, último día de grabación, fuimos hasta la terminal de ómnibus y nos quedamos allí buena parte de la tarde. Fue muy divertido e imaginé que aquel escenario, que forma parte de la vida de los habitantes de Teutônia, quedaría interesante en la película. Después, fuimos al centro administrativo de Teutônia. Allí había una cebrá peatonal con un cantero en el medio. Al comienzo de la noche, fuimos hasta el último lugar, un bar de comida rápida con paredes de plástico, muy exótico para Oliver, pero muy común por aquí. Grabamos la parte del samba y confraternizamos.

Al final de todo, Oliver me pidió que grabara solo con la guitarra en un lugar específico llamado Teutocar. Él no sabía dónde era y ya era de noche. Encontramos el lugar y grabamos a la luz del faro del auto la escena de la fachada de un taller mecánico. Al llegar a casa, vi la nota recién salida del horno de la emisora RBS en el programa Tele Domingo y me fui a dormir con una gran sensación de alivio.

A partir de la semana siguiente, fue como si saliera de un trance placentero y angustiante por el que había pasado durante 15 días. Placentero, por la posibilidad de hablar de cosas tan serias y pertinentes de una forma bien humorada y musical; y angustiante por haber tenido que cumplir un plazo corto y hacer un buen trabajo manteniendo

a un grupo de cuarenta personas unidas con el mismo espíritu: quejarse con buen humor.

A partir de ese momento, pude recordar y evaluar mejor todo lo que había sucedido y lo que el Coro de Quejas representaba para mi trabajo y para Teutônia. Además de ser el primero de Latinoamérica, había sido concebido en un tiempo récord.

En un momento de transición de mi carrera, este trabajo cambia mi perspectiva sobre la música y el arte contemporáneo y mi trabajo adquiere nuevas perspectivas, con más ánimo e irreverencia. Oliver me autorizó a formar nuevos coros de queja por Latinoamérica y estoy dispuesto a hacerlo.

Para los cantantes del Coro de Quejas, la experiencia quedará marcada en la historia de vida de cada uno. Algunos nunca habían ido a la Bienal; otros ni siquiera habían oído hablar de ella. Conocieron sobre arte, fueron coautores de la obra, ampliaron su capacidad de visión del mundo, dejaron los prejuicios a un lado y, con mucho coraje, fueron fieles al proyecto y se divertieron mucho. Me deja muy feliz la intervención del arte en la vida de esas personas y el coraje que demostraron al participar.

Para Teutônia, la peculiaridad de su cultura quedará registrada en esta producción poética de gran importancia, lo que posibilitará que futuras generaciones vean este registro histórico, divertido y de vanguardia que revela las aspiraciones de los ciudadanos que vivían allí a comienzos del siglo XXI.

Las actuaciones de los días 11 de setiembre frente a la Casa M y en el Cais do Porto (Muelle del Puerto) fueron muy emocionantes y simbolizaron la madurez mayor del coro. Además, la gran presencia y apreciación del público nos sorprendió muy positivamente.

La producción de la Fundación Bienal fue fundamental para el éxito del Coro de Quejas. Les agradezco a todos y, especialmente, al dúo Kochta-Kalleinen, creadores del concepto que movilizó nuestras vidas durante el último semestre.

Nuestras Quejas

Coro de Quejas de Teutônia

Quejas, quejas, quejas
Chucrut da gases, no me gustan las cercas
Y el arroyo Boa Vista está tan contaminado
Filas me irritan, yo tengo mal hábito
Me gusta la chica y ella ni sabe que existo
Yo no sé hablar alemán, por eso siempre me excluyen
Quiero estar perfumada, pero está frío para un baño
Odio dibujos japoneses
No tengo una buena barba todavía
Quiero más acción y menos reunión
Me parece tan idiota la dictadura de la delgadez
Y quién dijo que la belleza sigue una norma
Mi vecino tiene unos perros furiosos
Cuando se escapan salto la cerca para huir
Allá en mi escuela no hay clases de música
Pero para compensar hay de religión
Mi novia no dice que me ama
Odio también a quien maltrata a los animales
No existen trenes en Brasil
Los jóvenes no cantan más en coros
No pasé cinco veces en el examen de conductor
Vino un camión de Alemania
Para el Cuerpo de Bomberos de Teutônia
Pena que no pasa los 40 kilómetros por hora
Hay muchos pillos en este país
De los de corbata hasta los de zapatillas
La cerveza está cada vez peor
¿Por qué el tren no para en Canabarro?
El mal humor es aburrido y quien se queja sin ton ni son
El jefe de la firma solo quiere ver producción
Hacerse viejo duele, tengo una pata de palo
Tengo un vecino que tocar horriblemente el acordeón
El gobierno construye estadios, emergencias están repletas
Y mis perros mean afuera del periódico
Mi vecina odia a mis gatos
Skatistas sufren prejuicios
¿Por qué el fútbol atrae tanto al brasileño?
¿Por qué en la ciudad que canta y encanta
sólo hay espacio para orquestas y coros?
Mi novia usa mi afeitadora

Unos pesados oyen tuntz allá en la laguna de Harmonia
 ¿Por qué la policía me para en toda blitz?
 Empiezo a creer que tengo cara de bandido
 Es feo cuando el asiento del váter está frío
 Mi padre se queja de tener dolor de cabeza
 Las cárceles están llenas y el pueblo bobo pagada por ello,
 pero hay criminales que no van para la cárcel
 La gasolina está muy cara, es un verdadero robo
 De regalo te dan un paquete de yerba mate
 Me irrita la falta de educación
 Si esto sigue así me voy para Afganistán
 Odio racistas, robaron mi coche
 Tengo SPM, profesores ganan mal
 Radios de Teutônia sólo tocan bandas alemanas
 Tanta gente tiene mi mismo nombre
 Algunos teutonienses se llaman importados
 quienes vienen para acá en busca de algún empleo
 Falta semáforos sonoros para quien no puede ver
 Mi madre escoge mi ropa para salir
 Altos impuestos sobre vídeo-juegos, tengo la cabeza grande
 Falta jóvenes interesados en tocar tuba
 Quiero Coca-cola en todas las comidas
 Mis padres sólo me la permiten los fines de semana
 Odio el invierno, paso tanto frío
 Me da tanta gripe y ni siquiera nieva para compensar
 Quejas, quejas, quejas, quejas
 Treinta mil habitantes y ningún cine en la ciudad
 Y el formato de las nubes en el cielo debería ser más nítido
 Ya estoy molesto pues todos me llaman pequeño
 Yo aún voy a ver a Galvão tragarse la propia lengua
 Mi profesor de guitarra y vocal llega siempre atrasado
 Esa basura que tiran en el suelo podrá ahogarnos
 Pagamos el triple por buenos instrumentos importados
 Odio a quienes chismean sobre la vida ajena
 Invertimos en estadios, dejando de lado la educación
 Creo que la TV Brasileña aliena al ciudadano
 Die Qualität der Holzschue ist nicht mehr die selbe so wie
 früher
 Los brasileños consiguen dejar todo para última hora
 Mis hijos no paran en casa, están siempre en la calle
 Esas motos que pasan y hacen tanto escándalo

No consigo cantar afinado y no creo que sea gracioso
 En la escuela no vemos temas que puedan sernos útiles
 Los cantantes locales no quisieron cantar en nuestro coro
 Quejas, quejas, quejas, quejas
 Yo trabajo tres meses al año para pagar impuestos para
 el gobierno
 En la escuela tengo un compañero que me dice gay
 Pagados mis impuestos, aún así tengo que pagar seguros
 y peajes
 Y los telefonistas de tele marketing te llaman justo a la
 hora del teleteatro
 Aló, me gustaría estar ofreciendo un regalo para usted
 No aguanto más oír a mi madre decir que yo no hago
 nada para ayudar
 Estoy cansado de despertarme con el perro del vecino
 ladrando sin parar
 Tanto ardid en el Planalto Central
 Se llevan el dinero en los calzoncillos
 Estoy cansado de tocar en el bar y oír
 Siempre un lamento para pagarme
 En la democracia sólo sabe gobernar quien está en la
 oposición
 Mi cama golpea en la pared, hace ruido para
 comprometerme
 En mi ciudad no hay un estudio
 para tocar con mi banda
 Mi madre me dijo que no corriera, pues voy a transpirar
 y oler mal
 Todo tipo pesado y los hay muchos
 Un día fueron niños pesados
 Hay gente que le gusta hablar mucho y monopoliza la
 conversación
 Tengo tendencia a engordar, no puedo comer todo lo que
 me da la gana
 Querría poder andar por la calle con mi bastón y no caer
 en un agujero
 Querría tener tiempo para hacer todo lo que me gusta,
 estar con quien nos hace bien
 Querría poder andar por la calle con mi bastón y no caer
 en un agujero
 Quejas, quejas, quejas, quejas



**Arte e
interpretación**

El peso del cuento: La narratividad como herramienta de mediación¹

Pablo Helguera

El Palacio Nacional de la ciudad de México se distingue por contener un grupo de murales pintados por Diego Rivera que narran la historia de México. Cuando yo era estudiante, al entrar a visitar los murales los visitantes solían encontrarse con un grupo de guías ‘informales’ a la entrada, insistentemente ofreciendo sus servicios (en años posteriores esta práctica desafortunadamente se ha formalizado y ahora se cuenta con guías “oficiales”). Las narraciones que éstos guías ofrecían competían entre sí en colorido y en detalles dudosamente veraces, unos más elaborados que otros, adentrándose en confabulaciones que hasta el turista más ingenuo miraría con incredulidad, identificando personajes, ideas y eventos que poco o nada tienen que ver con las imágenes pintadas por Rivera o con la historia documentada de México. Si bien las narrativas de los guías solían llegar hasta la fantasía pura, los mismos defendían ferozmente su especialidad ante la intervención de cualquier guía “principiante.” Recuerdo en alguna ocasión haber traído a algunos amigos turistas a ver los murales al Palacio. Al acercarse alguno de los guías locales a ofrecer sus servicios decliné cortésmente su oferta, explicando que yo le daría la visita a mis invitados. Ofendido y escéptico, el guía le siguió el paso a nuestro grupo, escuchando atentamente mi narración, aprovechando el final de cada frase mía interrumpía

para cuestionar mis descripciones. La visita se convirtió en un pequeño dúo con mi voz hablando de las varias secciones del mural contrapunteada por las múltiples protestas del guía local.

Los murales de Rivera, por sus características expresamente ilustrativas, se prestaban fácilmente a ser leídos tendenciosamente como un comic por los guías locales quienes además elaboraban sobre ellos toda una variedad adicional de teorías y narrativas, seguramente cada vez más complejas conforme las iban repitiendo. Fabricaban sus historias valiéndose de una combinación de datos dispersos que tenían a la mano sobre los murales junto con una interpretación altamente personal de estos hechos, y procedían a presentar su narración con voz autoritaria y definitiva.

Debido a que los espacios culturales como los museos suelen ser también espacios turísticos, el papel del mediador se suele confundir con el de guía de turistas – un oficio esencialmente de prestaciones de servicio que trata al espectador como cliente y no como interlocutor; proveyendo datos, a ratos entreteniéndolo y animándolo.

El problema, por supuesto, es que esta clase de comunicación tiene poco o nada que ver con la pedagogía. Desde el siglo dieciocho, la pedagogía ha reconocido la importancia de la experiencia personal como el motor principal para el aprendizaje, y la necesidad de activar al estudiante para que este llegue a asimilar el conocimiento. Y sin embargo continúa predominando la tendencia, tanto en

¹ El presente texto ha sido escrito para la guía de mediadores de la 8va. Bienal de Mercosur.

museos como en sitios arqueológicos y turísticos de todo el mundo, de proporcionarle al público una narrativa, una historia ilustrada. ¿Qué es lo que nos lleva a gravitar hacia esta narratividad, y qué efectos – positivos o negativos – tiene en un proceso educativo? ¿cómo se pueden emplear recursos narrativos para mostrar la complejidad de la obra en vez de simplificarla?

En este breve texto buscaré describir este mismo fenómeno narrativo en sus varias manifestaciones, algunas más sofisticadas que otras, describir cómo se manifiesta en el arte contemporáneo, argumentar el por qué es necesario resistirlo, y proponer algunas formas para utilizar la narración como aliada y no enemiga, de la interpretación. Como narratividad me referiré en este artículo a toda clase de hilación de datos que constituyen de una forma u otra, una pequeña ilustración de eventos o hechos.

Se suele afirmar que somos seres narrativos, que nuestra relación con el mundo se construye a través de la lógica secuencial que le podemos asignar a los eventos discontinuos y complejos de la realidad. Al no poder encontrar trazos de una narración, nuestra reacción es de extrañeza, e incluso de rechazo.

Este impulso de asignar narratividad a las cosas, que se remonta a los mitos de origen de la literatura antigua, es aplicable de igual manera al arte contemporáneo. Al encontrar una obra de arte conceptual, o una pintura abstracta, el visitante adulto neófito suele experimentar una cierta ansiedad: se le presenta un objeto cuyos referentes no le son familiares y por ello no le es posible elaborar una opinión, o un sentimiento, al respecto. El carecer de un vocabulario para describir, o justificar el objeto que se encuentra suele derivar en una serie de reacciones, de las cuales las más comunes son la vergüenza, por sentir que uno debería de “saber” lo que “significa” la obra, y que el no saberlo revela la “ignorancia” de uno, y la indignación, por sentir que el autor de la obra está probablemente jugando a confundir o a mofarse del espectador.

Esta ansiedad misma suele ser contagiosa, y el guía o mediador suele sucumbir a esta incomodidad ya sea de

un individuo o de un grupo. La tentación inmediata es la de encontrar un eje narrativo que opere como dispositivo para restaurar el aura de “familiaridad” de la situación y que ayude a racionalizar el “enigma” visual. El desafío que se encara con el recurso de la narrativa para iluminar el conocimiento de una obra es que, de no ser empleada adecuadamente, se puede caer fácilmente en el reduccionismo, ya sea generando la impresión que una obra puede ser “explicada” con una historia o que la obra no es sino un producto de una serie de anécdotas que justifican su existencia y su valor artístico.

Para ello es importante primero entender los tipos de narrativa que pueden emerger en una visita guiada. Estos de forma muy general se pueden clasificar en 1. Datos biográficos del artista; 2. Datos sobre el momento artístico o político en que la obra fue hecha; 3. Datos “curriculares” de la obra (donde ha sido expuesta antes, historia de su restauración, cuando fue coleccionada, etc) 4. Datos relacionados a su manufactura (materiales, el proceso de su creación, etc) 5. Comentarios, teorías, o citas sobre esta obra, ya sea del artista mismo, de estudiosos de la obra o de otros.

La incorporación de estos tipos de información en una visita guiada, si bien pueden ser relevantes en ciertos momentos, mal utilizados resultan en ofrecer una explicación determinista del contenido de una obra. Un ejemplo es la manera en que algunos han interpretado la trayectoria de la obra del pintor fotorrealista Chuck Close. En 1988, Close sufrió un accidente de la espina dorsal que le produjo una parálisis casi total. En una visita guiada de su obra, el error consiste en recurrir a la mención de este hecho como si fuera explicativo de la clase de pintura que Close produjo en los años subsiguientes de su carrera (el argumento aparente de esto es que la obra temprana de Close es de un fotorrealismo mucho más riguroso de la obra que hace ahora). En realidad, y en contra de la percepción general, la evolución de la forma de pintar de Close guarda muy poca relación con el evento físico que le produjo su parálisis, y el insertar este dato en una visita guiada sugiere una causa-efecto que de hecho impide ver la progresión natural de Close de una forma de pintar a otra.

Esto no quiere decir que la inserción de la anécdota en una visita guiada no sea útil o necesaria en algunos casos. En ciertas obras, las circunstancias anecdóticas de la realización de la obra son inextricables de la obra misma (por ejemplo, varios de los performances de Marina Abramovic, que directamente hacen referencia a momentos personales).

Otras clases de información, no solo biográficas, suelen ser socorridas por ser coloridas, atractivas, o simplemente entretenidas, pero sin guardar relevancia con la obra que se está interpretando.

Por ello, antes de insertar una línea narrativa en un ejercicio de mediación, el mediador debe de hacerse las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera esta información ayuda a complementar o contextualizar la experiencia de la obra que se está viendo?

Como guía, es importante para el mediador planear por adelantado los puntos esenciales que se buscan cubrir en la presentación de la obra y la manera en que estos puntos pueden aclarar recurriendo a una breve narración (por ejemplo, si uno habla de la obra del colectivo esloveno Irwin, cuyo trabajo consiste en generar una embajada de un país imaginario que expide pasaportes para quienes lo soliciten, es relevante mencionar que en Nigeria varios individuos obtuvieron el pasaporte para utilizarlo con fines migratorios, y en ocasiones cruzando fronteras entre diversos países. El dato es ilustrativo del impacto real que esta obra causó.

2. ¿En qué momento es más conveniente insertar este dato o anécdota en la conversación?

El mediador deberá de estar atento al proceso de análisis de la obra por la que está transitando el grupo. Es importante recordar que los visitantes requieren de tiempo para observar y hacer comentarios sobre lo que están observando, y el precipitar una gran cantidad de información sobre la obra inmediatamente al comenzar el encuentro con esta puede resultar contraproducente.

Por esta razón es pertinente insertar dinámicas dialógicas, invitando a reflexionar sobre ciertos aspectos de la obra, y gradualmente en lo que esta reflexión se va des-entendiendo ir insertando datos pertinentes que ayuden a avanzar esta reflexión.

3. ¿En qué punto se está proporcionando demasiada información?

Quizá la dificultad más común entre los mediadores con conocimiento de la historia del arte radica no en conocer la información pertinente sobre una obra, sino el poder limitar esta información a aquellos puntos o componentes que son los más vitales. El mediador inexperto se enfoca en narrar todo lo que sabe, mientras que el mediador experto se enfoca en presentar solo los aspectos más relevantes para ese momento en particular. Es importante recordar que el público se encuentra de pie, en un espacio abierto posiblemente con otras distracciones, y la posibilidad de concentración total es limitada, por lo que conviene no adentrarse en demasiados detalles o en temas que tengan interés demasiado especializado.

4. ¿De qué manera este dato es representativo o relevante para comprender los temas más amplios en torno a la obra que se está interpretando?

Como mencionamos en la sección referente a la biografía, cada artista y cada obra suelen venir acompañados de datos (históricos, biográficos, contextuales) que son irresistibles de comunicar dado su atractivo de entretenimiento o por otras razones. Sin embargo hay que asegurarse que estos datos o información efectivamente conducirán a una mejor comprensión de la obra en cuestión, y no simplemente existir como datos curiosos que acaben reemplazando las posibles lecturas de la obra.

5. ¿De qué forma este dato contribuye a mostrar la complejidad de la obra?

Como se mencionó en el punto anterior, una anécdota tiende al reduccionismo interpretativo. Por ejemplo, al citar la famosa frase de Duchamp "el espectador es el que completa la obra", podría tomarse literalmente como

una fórmula que explica el proceso artístico entero de Duchamp; en realidad, dicha frase se tiene que comprender dentro de un contexto más amplio en el cual el artista muestra la consciencia que tiene del papel del espectador, pero no hace dependiente la fabricación de la obra física a las manos del espectador. Al citar fuentes variadas sobre una obra, es importante que el mediador a) especifique adecuadamente el contexto dentro del cual dicha frase o cita existe, y b) pueda ofrecer a los visitantes varias perspectivas de la misma obra, por ejemplo citando a críticos, artistas o individuos con puntos de vista discrepantes en torno a una obra.

Es importante enfatizar en estos cinco ejemplos (aunque posiblemente se sobreentiende) que estas inserciones narrativas tienen que operar dentro de un campo dialógico, en el cual el mediador constantemente busca integrar a los visitantes en el diálogo y reflexión sobre la obra, y en base a sus comentarios y reflexiones, ir ofreciendo datos y otros tipos de información para así construir colaborativamente la interpretación de la obra.

* * *

La narratividad es un componente inevitable de cualquier visita guiada, por lo que el saberla dirigir de forma productiva y generativa es fundamental. Como mencioné al principio de este artículo, nuestro impulso humano es el de transformar toda ambigüedad en narrativa lógica, una fuerza de gravedad que nos jala constantemente. Es el oficio del mediador el resistir esta fuerza, que proviene del público y que se suele expresar a través de frases como “explique la historia de esta obra”, o “¿y esto qué significa?” o “¿cual fue la intención del artista?”. El mediador debe de tratar estas preguntas a través de proporcionar datos pertinentes acompañados de nuevas preguntas y comentarios que ayuden al espectador a comprender que no existe una simple explicación de una obra, sino una diversidad de componentes – formales, históricos, contemporáneos – que, en su conjunto, le otorga significado a la obra. Nuestra labor como mediadores no tiene por qué estar peleada con el espíritu animado del guía de

turistas de los murales de Rivera; pero en contraste sí tiene que establecer reglas estrictas para prevenir el derrame anecdótico y la dramatización. Es el poder dosificar estas fuerzas a través de comparaciones, diálogos, distancia crítica lo que puede llevar la verdadera reflexión y penetración con una obra.

El arte de enseñar en el Museo¹

Rika Burnham y Elliott Kai-kee

Un grupo de personas observa una pequeña pintura de Rembrandt en las galerías del J. Paul Getty Museum, en Los Ángeles. La educadora del museo propone que el grupo de visitantes observe detenidamente, guiándolo tanto para la comprensión de la pintura en sí, como en relación a los motivos para estudiarla. El grupo demuestra varios sentimientos, excepto pasividad – en realidad, todos se muestran bastante entusiastas –. La pintura es *The Abduction of Europa* (1632), una imagen que retrata en detalles delicados un pasaje de la mitología griega: el secuestro de la princesa fenicia Europa por Zeus, disfrazado de toro blanco.

Los visitantes comparten sus observaciones, especulaciones, ideas. Al terminar, la educadora del museo les pide que reflexionen sobre el significado profundo de la pintura, que digan, al final, ¿de qué trata la obra, exactamente? luego de la larga discusión que habían mantenido. La experiencia del grupo fue, claramente, más allá del mero contar una única historia. Un participante sugiere que la obra de Rembrandt trata de la osadía de viajar hacia lo desconocido. Otro dice que se trata de una narrativa sobre el alma que deja este mundo rumbo al Reino de los Cielos. Poco antes del final de la clase, las personas vuelven a acercarse a la pintura y continúan sus discusiones.

En el mismo museo, otro educador también conduce a un grupo de estudiantes por las galerías. Comienza con una estatua romana de Venus, seguida por un busto

francés en terracota de Madame Récamier, obra de Joseph Chinard. Ante cada escultura les pide a los alumnos que se concentren solamente en un detalle: las manos. Incentiva a los alumnos para que observen y tomen nota de los gestos de las figuras esculpidas, exactamente como lo harían si estuvieran observando a una persona. El tiempo parece extenderse a medida que la percepción se agudiza. El educador escucha pacientemente mientras los alumnos empiezan a “leer” las esculturas como un todo, a través de la expresividad de las manos. El grupo continúa hasta un misterioso retrato de Millet, a partir del cual discuten la naturaleza del amor y luego, se dirigen hacia la pintura de una princesa rusa, obra de Winterhalter, en la que el artificio de todos los detalles se vuelve repentinamente teatral, deslumbrante y encantador. Al final, nadie quiere salir.

Como educadores de museo enseñamos con varios tipos de métodos y lo hacemos de varias maneras. Todo educador de museo tiene un don único, don que acrecienta al arte de enseñar a través de obras de arte. Las dos categorías anteriormente mencionadas pueden parecer, a primera vista, bastante diferentes. La primera educadora del museo permanece con una única obra de arte a lo largo de todo el período, construye su clase basada en las observaciones e ideas de los alumnos y confía en que, por medio de sus propias experiencias los ayude a alcanzar un mayor entendimiento. El segundo educador inspira a sus estudiantes con confianza al orientar sus observaciones de una única característica común en varias obras, para luego permitir que surja la idea principal. Los dos grupos, sin embargo, también se parecen en ciertos aspectos esenciales. En ambos casos, los alumnos y el instructor están entusiasmados, abstraídos, concentrados y

¹ Texto extraído de: BURNHAM, Rika; KAI-KEE, Elliott. *The Art of Teaching in the Museum*. IN: *Journal of Aesthetic Education*, vol. 39, nº1, Spring 2005.

activos. Sus investigaciones están fuertemente centradas en las obras que examinan, y el grupo, en su conjunto, llega a la percepción de las obras de arte como un todo. Al final, cuando los participantes se reúnen alrededor de las obras de arte, aún queriendo continuar la experiencia del hallazgo, los instructores saben que sus alumnos comprendieron que el compromiso con una obra de arte es el inicio y no el final.

Las oportunidades que los educadores de museo tienen, tanto de enseñar como de aprender, se las garantizamos por medio de las colecciones de objetos que están al cuidado de las instituciones en las que trabajamos, así como por los alumnos y visitantes que invitamos para que aprecien esos objetos. Estas obras de arte nos imponen la gran obligación de darles vida al mostrárselas a los que guiamos a través de las galerías. Al fin de cuentas, es nuestra dedicada atención la que mantiene las obras de arte vivas generación tras generación.

Este ensayo es el resultado de nuestro trabajo como educadores de museo. Todo empezó con una discusión informal sobre cómo se debe realizar una buena enseñanza y qué podemos hacer para orientarnos y para orientar a nuestros colegas docentes sobre una enseñanza consistente e íntegra en nuestros museos. Sabemos que se puede posibilitar a los visitantes una mayor comprensión de las obras de arte, y que esas experiencias pueden ser transformadoras. Nuestra práctica de enseñanza se basa en la realidad del día a día de nuestro trabajo, en sus posibilidades ilimitadas y en los ideales que compartimos.

A lo largo de muchos años, hemos enseñado a alumnos de todas las edades en nuestros museos – y hemos enseñado a otras personas al respecto de cómo orientar en museos –. Compartimos la convicción de que la enseñanza es más eficaz cuando guiada por principios y metas. Esperamos definir aquí la fuente de una buena orientación, así como describir un abordaje para una enseñanza suficientemente amplia que abarque todos los modelos de prácticas de educación en el museo y capaz de ser útil

a una serie de programas educativos y de diferentes tipos de público. También queremos incentivar la reflexión en otros practicantes sobre nuestra propia forma de arte: por creer que la enseñanza en el museo es realmente un arte, una experiencia creativa.

La enseñanza en la que creemos se esfuerza por hacer posible determinado tipo de experiencia con objetos de arte. Una educación de calidad en el museo comprende muchas habilidades que permiten que los instructores involucren a los visitantes, incentivándolos a mirar de cerca y a comprender las obras de arte que están viendo. Es vital que conozcamos a nuestro público y los acervos sobre los cuales enseñamos. Debemos siempre ser capaces de ofrecer informaciones precisas y pertinentes sobre la historia del arte y otros contextos. Tenemos de ser bien instruidos en técnicas de aprendizaje interactivo. Además, tenemos que considerar tal conocimiento y tales técnicas no como fines en sí mismos, sino como herramientas a ser utilizadas para el propósito mayor de permitir que cada visitante tenga una experiencia profunda e inconfundible con obras de arte específicas. Ninguno de nosotros es capaz de conseguir cumplir el objetivo de facilitar esa experiencia transformadora para todos los visitantes en todas las clases. Sin embargo, la idea de mantener esas experiencias siempre en mente como nuestro objetivo, le dará a nuestra práctica consistencia y orientación. Esto puede volverse el centro de todo lo que hacemos.

En *Art as Experience*², John Dewey discute cómo las experiencias con el arte pueden ser distintas de la experiencia común por el sentido de integridad y unidad, y caracterizadas por su aproximación a los sentimientos de placer y satisfacción. Esas experiencias son ejemplos de lo que Dewey llama de “una experiencia”, diferente del flujo de experiencias comunes. En efecto, según Dewey, es nuestra experiencia con el arte lo que mejor ejemplifica el significado de tener “una experiencia”. Esas experiencias

2 Traducido al portugués por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme con el título de “*A arte como experiência*” (In: *Os Pensadores*, Abril Cultural, 1980).

deweyianas tienen una integración interna – un foco – que las une. E incluyen “un movimiento de anticipación y clímax, que finalmente llega a una conclusión”.

La teoría de Dewey describe bien el tipo de experiencias que queremos posibilitarles a los visitantes de nuestros museos. Deseamos que sientan que el tiempo que pasaron con nosotros en nuestras galerías les haya proporcionado experiencias especiales y diferentes de cualquier otra vivencia que hayan experimentado. Deseamos que comprendan una obra de arte, o varias, de manera satisfactoria y profunda. En las clases anteriormente comentadas, los visitantes se sintieron entusiasmados y centrados en “una experiencia” de una obra de arte que los transportó para fuera de sus vidas normales.

Dewey también observa que las experiencias de obras de arte se desdoblaron a lo largo del tiempo. Este elemento tiempo, importante en todos los contactos estéticos, obtiene un destaque claro en el contexto del museo. Observar es más que simplemente mirar, y mirar es más que echar un vistazo. “Una experiencia” de observación intensa y concentrada, no “acaba” simplemente, sino que se desarrolla hacia una conclusión satisfactoria. Lo que Dewey llama de “clímax” nos deja en un estado intenso de apreciación.

También queremos que los visitantes que invitamos a nuestras galerías tengan revelaciones, piensen por sí mismos y de forma creativa y se esfuercen para darles sentido, por medio del estudio visual prolongado, a las obras de arte sobre las cuales su atención recae. Esperamos que salgan de los museos con la alegría de una investigación que tuvo como resultado observaciones, pensamientos y sensaciones reunidos (aunque sea temporalmente), con la impresión de haber alcanzado algún grado de conocimiento y comprensión y con la impresión de algo realizado.

Los educadores de museo crean programas que invitan a las personas a reunirse en torno a obras de arte para apreciarlas con atención y cuidado. Conseguir la atención del visitante es nuestra primera tarea. Aún cuando las obras de arte estén montadas en pedestales, o colgadas en marcos elaborados, o incluso acompañadas de textos

explicativos – recursos planeados para dirigir la atención hacia las obras –, la mayoría de los visitantes casuales pasa solamente algunos segundos con cada una. Los ambientes de los museos son casi siempre bellos, pero, muchas veces, también son ruidosos y perturbadores. Las razones por las cuales las personas visitan museos son variadas. ¿Por qué deberían parar y observar los objetos?

Como educadores de museo, tenemos la obligación de crear una estructura de compromiso, una manera de invitar a las personas a apreciar y entender las grandes obras. Implícitamente, les prometemos a los visitantes que nuestro conocimiento los orientará en su búsqueda, y que, al mismo tiempo, vamos a respetar el conocimiento y experiencia de vida que traen consigo. Nosotros mismos también estamos siempre procurando aprender más. Tenemos de demostrar nuestro propio compromiso con el desafío conjunto de mirar – creemos que observar junto a los otros y hablar sobre arte también es una experiencia valiosa y significativa para uno –. Nuestros modos deben asegurarles a los visitantes que somos conocedores de las obras de nuestras colecciones y que tenemos la capacidad de reunir público y obras de arte de forma significativa. Lado a lado, el instructor y los alumnos van a analizar las obras de arte. Cada uno debe confiar en el principio de que su comprensión aumentará como resultado de esta experiencia.

Pedimos que los visitantes se reúnan en torno a un objeto, creando una especie de espacio cerrado en el cual la experiencia comienza. Les solicitamos que le dediquen una hora al estudio de un número limitado de objetos, o tal vez de uno solo. La separación física del flujo mayor del museo permite que el grupo se concentre. Hay un lugar para el silencio, así como para la palabra. Se les invita a observar durante un minuto. Para esta experiencia son fundamentales los momentos de contemplación, de meditación silenciosa de las obras de arte. Les pedimos a los visitantes que se olviden de sus asuntos cotidianos y se dejen absorber por el mundo del objeto. Nuestro foco puede ser reducido o amplio. En ese primer momento, a los visitantes se les podría solicitar, – aunque no se hace – que relacionen sus reacciones intelectuales o emocionales con cualquier

cosa fuera de la obra de arte. Pedimos solamente que le concedan algún tiempo a observar, considerar y estudiar la obra de arte que tienen ante ellos. Comenzamos en silencio, como una forma indirecta de tomar nota del trabajo en su totalidad. Cada participante tiene entonces la posibilidad de formar sus primeras impresiones e ideas y será a partir de las experiencias individuales que acontecerá el flujo de la experiencia colectiva.

Se le pide al grupo que está estudiando Rembrandt que comience simplemente observando el cuadro, en silencio. Un observador caminando por la galería vería veinte personas observando tan atentamente que podría pensar que están viendo algún juego deportivo. Sus ojos se dirigen de la galería hacia toda la pared, luego hacia la información al lado del portarretrato y en seguida hacia la propia pintura. De repente, el cuadro entra vívidamente en foco, como si fuese el único objeto en el ambiente. Luego de ese momento de silencio, la instructora solicita ideas y observaciones.

La otra clase comienza con un foco específico, un detalle: las manos de la estatua romana de Venus. Ese detalle, ¿sugeriría modestia o tal vez simplemente la sorpresa de depararse con algo inesperado? La instructora incentiva a todos a analizar la figura esculpida como si fuera una persona del otro lado de la sala. En ese momento, ella sugiere que, en virtud de vivir en el mundo, en virtud de las observaciones e interacciones entre las personas que conocemos, tenemos dentro de nosotros mismos el conocimiento esencial para interpretar esta escultura y, luego, la próxima obra de arte que encontremos y así en más.

En ambos casos, lo que puede parecer una conversación es, en verdad, una serie de observaciones, una investigación heterogénea. Empieza con una invitación abierta a pensamientos y observaciones. Los participantes expresan lo que están viendo y cómo están interpretando lo que ven. Esa discusión facilitada es diferente a una conferencia, que construye la experiencia para el público. Difiere mucho de los métodos de investigación pura, en los cuales el modo básico de disertación del profesor es

por medio de preguntas. En la investigación que estimulamos, el profesor a veces da respuestas. La charla es un dar y recibir; todos, profesor y alumnos, contribuyen. El instructor del museo reitera y reafirma las observaciones de los visitantes, con base en la voluntad de todos de conversar sobre los efectos que las obras de arte tienen y lo que en ellas hay de interesante. Todos son invitados a compartir sus ideas; algunos ven cosas que otros no ven. Casi todos tienen una opinión. Muchas voces son mejores que una. Todos deben sentirse bienvenidos a esta charla, pero la meta del instructor no es necesariamente que todos contribuyan activamente. El instructor puede hacer preguntas, solicitar comentarios, hacer una declaración o dar informaciones. Los participantes pueden hacer preguntas o meditar silenciosamente. Se desarrolla entre los miembros del grupo un vocabulario compartido. Algunas personas comienzan a reaccionar a las ideas de las otras y a comentarlas. La conversación expande la experiencia que cada uno tiene de los objetos, movida por una sensación de descubrimiento.

El instructor del museo estimula cuidadosamente la experiencia del grupo al incentivar y resumir los nuevos hallazgos y observaciones. Es importante notar que estas observaciones surgen en lo que parece ser un orden aleatorio. No hay guiones a ser seguidos, ningún conjunto de preguntas pre-formulado. No existen dos individuos que vean de la misma manera, y ningún grupo de personas observa obras de arte de la misma forma. El instructor manifiesta su aprecio por alguna percepción, o motiva al participante a desarrollar su raciocinio. A veces una observación lleva a otra, o abre una nueva área de investigación. A veces el instructor les pide a los participantes que aguarden para expresar consideraciones o hacer preguntas, con la intención de concluir una sugerencia, observación o idea. Los varios pensamientos son como balones en el aire, manipulados, por el instructor, que se mueve rápida y decisivamente para mantenerlos activos el máximo tiempo posible. El objetivo es seguir las observaciones, colocar frases descriptivas en juego, crear corrientes de pensamiento y responder preguntas

y comentarios todo el tiempo, desarrollando algunas ideas y guardando otras para repensarlas más tarde. El instructor del museo acompaña las complejas y diversas partes de una conversación en desarrollo. A veces, las observaciones son escuchadas e incrementadas con ideas semejantes de otras personas o del propio instructor, con el fin de construir un argumento más amplio sobre la obra de arte, o sobre el arte en sí. Una charla verdadera emerge como resultado de la sensibilidad y percepción del instructor del museo. Esto requiere práctica, habilidad y trabajo preparatorio que le permitan al profesor entender las ideas que surgen y hacer que la discusión avance. En toda obra de arte el significado cambia; en cada grupo, el diálogo es diferente. El orden, así como la forma, surge: es así que se construye el sentido.

¿Qué debe hacer el instructor para prepararse? Parte de la preparación del instructor es pasar siempre algún tiempo con la obra de arte, examinándola de cerca por largos períodos. La instructora que enseña sobre la pintura de Rembrandt pasa muchas horas en la galería, observando la pintura desde todos los ángulos, de cerca, de lejos. La ve, primeramente, como siempre vio esa pintura: una pequeña obra expuesta durante muchos años en las galerías del Metropolitan Museum of Art. En el Getty, la obra parece diferente, limpia recientemente y centellante. La instructora, entonces, se propone verla como si fuese la primera vez, así como alguien del grupo podría hacerlo. Y se sorprende con ese efecto, imaginando qué factor reúne a los personajes involucrados. La expresividad de los rostros y los gestos de las manos, todo sugiere una historia. También percibe la forma que Rembrandt le da a los colores primarios, el fantasmagórico fondo gris, el modo como la acción es retirada de la oscuridad y expuesta a la luz. Hace un esbozo, para pensar la estructura de la composición. La imagen de la pintura se implanta en su mente: la descripción y los elementos de la obra que cuentan la historia.

Los participantes comprenden desde el inicio que Rembrandt está contando una historia. Notan que el artista los orienta a ver a través de la elaboración de

pequeños detalles: las luces brillantes y los oscuros sombríos, la gentil distribución de los colores primarios por el misterioso escenario. La instructora no les revela a los alumnos el título de la pintura o la historia del rapto de Europa. En su lugar, los estimula a comprender el sentido de la historia por medio de la inserción en el mundo visual de Rembrandt, confiando en lo que ellos puedan ver y comprender a través de la propia observación. Afirma que va a informarles, al final, las especificidades de la narrativa y las informaciones relevantes de la historia del arte, pero se pregunta: ¿ellos no pueden confiar un poco en Rembrandt y en sus propios ojos?

Los trabajos preparatorios de la instructora continúan con la investigación. Lee los archivos de la curaduría del museo, consulta artículos y define los términos a usar. Conversa con sus colegas. El profundo conocimiento de las obras de arte es una parte importante de la enseñanza en la galería. La información, a la par de la observación, es la fuente de las ideas. La educadora del museo homenajea a los objetos y al público, reuniéndolos en una experiencia guiada por la sabiduría.

¿De qué forma usa el conocimiento adquirido a través de la investigación de la historia del arte? Lo utiliza para sugerir posibilidades, no para establecer interpretaciones conclusivas e imponérselas a sus alumnos. Sugiere las relaciones entre un trabajo y las circunstancias de su creación y recepción, proporcionándoles de este modo, a los visitantes, informaciones que indican cómo y por qué una obra surgió, cómo fue realizada y cómo fue recibida en su contexto artístico y social original, además de mostrar lo que la obra de arte ha significado para su público a lo largo del tiempo.

El grupo que observa la estatua de Venus demora poco tiempo para proponer varias explicaciones sobre la forma como la imagen usa las manos para cubrir y al mismo tiempo revelar su propio cuerpo. En respuesta a una sugerencia de que ese gesto puede significar modestia, el instructor pregunta: ¿por qué Venus, la diosa del amor y de la belleza, debería ser modesta? Claramente la pregunta

intriga a los alumnos y la discusión de explicaciones posibles se vuelve animada y más compleja. A esta altura, el instructor informa que la estatua es una versión de una estatua griega original hecha por Praxiteles, en el siglo IV AC, famosa en su época como la primera escultura en gran escala de Afrodita sin ropa. ¿Sería posible que Praxiteles estuviese haciendo una declaración sorprendente sobre la modestia femenina? ¿Podría estar afirmando que esa conocida emoción humana es tan poderosa que se extiende hasta las diosas, incluso hasta la propia diosa del amor? El instructor sugiere otra posibilidad: Praxiteles tal vez esté refiriéndose a la creencia griega de que era peligroso para los mortales ver a sus dioses desnudos. Entonces, retoma el instructor, la estatua podría estar ilustrando solamente el mito de que en un viaje de Chipre a Grecia, Afrodita paró en la isla de Cnido – donde fue erguida la estatua original – para lavar la espuma de su cuerpo. ¿Qué hace el grupo con esta información? El grupo es atraído por la emoción del nuevo descubrimiento y la discusión se anima. Los alumnos van a decidir por sí mismos qué significado van a adoptar. El instructor termina su consideración con su propia pregunta: ¿podría el escultor tener en mente todas esas historias e ideas al decidir colocar las manos de la diosa cubriendo estratégicamente un cuerpo bonito y peligroso de ser contemplado?

El instructor utiliza informaciones de la historia del arte para profundizar y enriquecer la experiencia de los visitantes de la obra. No les proporciona todas las informaciones que tiene a disposición desde el inicio porque no quiere que el grupo vea, en principio, la escultura como un artefacto de la historia: quiere que los visitantes miren la presencia física aquí y ahora delante de ellos. Quiere que sus informaciones sobre la historia del arte aumenten las posibilidades de interpretación y, de hecho, eso amplía la discusión. El instructor invita a sus alumnos a que se observen cuidadosamente a sí mismos y, en seguida, mientras indican detalles, hacen preguntas o tropiezan sobre las raíces de la ambigüedad, el instructor incrementa aún más la experiencia con sus propias observaciones, o con las informaciones que hacen que los alumnos vean más y de forma diferente.

El objetivo es extender la charla, profundizar el entendimiento de la obra, en parte por hacer que los alumnos sientan que se están aproximándose a la misma al comprender su contexto histórico. Pero la información histórica no sirve para decidir entre interpretaciones contrarias – para terminar a charla –, como si el profesor fuera a defender una única circunstancia, o, en respuesta a una pregunta sobre significado, confiar en la autoridad de su conocimiento para decir: “Esto es lo que Praxiteles quiso decir”. En su lugar, el uso habilidoso de la información alerta a los alumnos sobre las ambigüedades y, en última instancia, es esa consciencia y aceptación de las complejidades de su práctica lo que enriquece la experiencia.

Algunas veces, la historia del arte aumenta nuestra capacidad de comprender las obras de arte y de interpretarlas, como ha sido dicho anteriormente. Pero a veces una obra parece comunicarse directamente con uno. ¿Qué hace Rembrandt para mostrarnos tan vivamente la experiencia de ser raptado? ¿Qué sabe Rembrandt sobre nosotros al darle forma a la historia del rapto de Europa? Nuestro conocimiento puede formular una hipótesis sobre el significado del trabajo en sí, pero un sentido de urgencia inherente a la pintura también puede sugerir una idea poética sobre la búsqueda de Rembrandt de los límites de la experiencia del alma y sus pasiones.

Entonces alguien realiza una pregunta crucial: ¿por qué, al final, esa mujer está montada en un toro? La instructora dice que una pregunta como esa es una bendición que puede aumentar nuestra comprensión, nuestro entendimiento y, en ese momento, decide contar la historia del poeta romano Ovidio sobre cómo Zeus se enamoró de la hermosa Europa, cómo la sedujo al transformarse en un bello toro que corría velozmente por la costa, atrayéndola para que se subiera a su lomo para poder raptarla y violarla. El grupo reconduce el debate y empieza a notar más detalles que explican la historia y revelan cómo su narrativa hace que la pintura se vuelva aún más compleja. El grupo examina el rostro de Europa y le parece raro que ella no aparente ningún miedo, mirando hacia atrás, en

dirección a la playa, y dando a entender que sabía el significado de lo que estaba sucediendo. Un estudiante observa que aquel momento es primoroso. El grupo nota que la pintura incorpora un complejo de ideas que va mucho más allá del simple acto de contar historias. Es importante conocer la historia, pero conocerla no agota el significado de la pintura, ni la historia es absolutamente aquello de lo que trata la pintura.

Durante las clases en el museo, lo importante del análisis que realiza la instructora es que allí recoge algunas interpretaciones posibles. Ella comienza a formular ideas sobre la obra – qué tiene de importante o qué no es común a su respecto –. A partir de su propia investigación y experiencia, desarrolla un juicio sobre el posible significado, o significados, de la obra. Dentro de esas posibilidades, traza una especie de plan, una estructura de ideas que va a servir de soporte para analizar la obra de arte. La estructura puede ser más o menos elaborada, dependiendo de las obras de arte que el grupo va a estudiar, así como la cantidad de las mismas. La estructura puede incluir una dirección inicial de investigación y una secuencia de preguntas o ideas que puedan hacer que la charla siga determinadas direcciones. La educadora presenta sus propuestas de forma abierta a cambios y debe ser estimulada a considerar ese plan como algo experimental, abierto y flexible.

La percepción colectiva que la instructora tiene sobre las posibles interpretaciones de la obra es un componente esencial de la enseñanza en galerías, pues inevitablemente, aún cuando sea de forma sutil, va a afectar la orientación de las búsquedas de los visitantes. A medida que el análisis de los alumnos se va haciendo más profundo y se amplía su alcance, el grupo prueba continuamente las hipótesis que surgen en relación a nuevas observaciones. Esta es la parte más delicada del trabajo. Los instructores de museo deben siempre tener una orientación, una percepción del posible resultado del encuentro de un grupo cualquiera con determinada obra de arte; sin embargo, deben también cultivar su disponibilidad para oír y ceder a lo que se revela en las conversaciones. Las preguntas

y observaciones del instructor deben ser abiertas, sin limitaciones. Con preguntas verdaderamente abiertas, incentivamos y favorecemos la participación en debates reveladores, y los comentarios inesperados aumentan la toma de consciencia del grupo en relación a lo que es posible. Preguntas capitales, no obstante – preguntas con respuestas predeterminadas – no conducen, al final, a ningún lugar. Como educadores, debemos pensar en nosotros mismos como parte del grupo, aprendiendo junto a todos los otros. Usamos nuestras propias hipótesis sobre el significado de una obra para ayudar a orientar la experiencia del grupo. La observación atenta y la concentración profunda permiten que todo espectador construya su propio significado, dentro de los límites trazados por la propia arte.

De su propio estudio de la imagen, la profesora pasó a creer que el tema de *The Abduction of Europa* es la vida humana vinculada a los designios mayores de los dioses, el entrelazamiento de los destinos divino y mortal. Pero cuando alguien pregunta “¿por qué esta mujer está montada en un toro?”, la discusión cambia de forma inesperada. Los alumnos se concentran nuevamente en la pintura y ahora ven a Europa como una heroína, enfrentando su destino incierto con coraje y bravura. Si estuviésemos en su lugar, dicen, sentiríamos miedo. Pero ella no lo siente. Y así la charla cambia de Zeus y sus acciones para el significado universal de aquel extraño viaje: ¿Europa está en un viaje misterioso de la vida hacia la muerte? ¿Rembrandt está investigando un viaje para lugares desconocidos, para el Reino de lo Divino? ¿Europa representa a todas las personas en la misma situación? La propia hipótesis del instructor desaparece y se rinde a las sugerencias e interpretaciones del grupo.

Observar una obra de arte implica una serie de acciones: considerarla como un todo, reparar en los detalles, pensar y reflexionar sobre los mismos, parar para observar de nuevo y así en adelante. Interpretación y comprensión se alternan con momentos de emoción. Al final, todo se une, con la experiencia de la obra de arte unificada en un todo expandido. Dewey escribe sobre

cómo las emociones mantienen los elementos de la experiencia reunidos: “La emoción es la fuerza motriz y vinculante”³. Es, por sobre todo, a través de la emoción que involucramos a nuestro público. Aprovechamos el ímpetu de su emoción al encontrarse con las obras de arte – interés, gusto, aversión, perplejidad, curiosidad, pasión – y nos esforzamos para controlar la energía que esa emoción suscita mientras continuamos examinando las obras de arte. Las obras que observamos pueden ser poderosas, encantadoras, asustadoras, tristes, bellas. Los personajes y lugares dentro de las escenas representadas ganan vida y el espectador puede vivir un poco en ellos, con conmoción y arrebató.

Mientras examinan el retrato relativamente austero y simple de Louise-Antoinette Feuardent, los alumnos se detienen a observar la forma en que Millet pintó las manos, la posición enigmática del anillo en el dedo mayor, la forma como descansa los brazos, apoyándolos en el vestido y la expresión de su rostro. Alguien dice: “Es tan bonita”. Por un momento, parece que no hay nada más que decir.

La tarea del educador del museo es delicada. Por un lado, nuestra meta es hacer que las personas obtengan un mayor conocimiento y comprensión de una obra y por otro, vincular a esos individuos a la obra de un modo personal y directo. Una relación emocional es una precondición necesaria para el despertar de las posibilidades poéticas de una obra de arte. Sabemos que el encuentro con obras de arte es tanto un tema del corazón como de la mente, que el aprendizaje sobre las obras de arte es motivado y realizado conjuntamente por la emoción y por el intelecto.

Cada encuentro con una obra de arte termina de forma diferente, imprevisible. Como escribe Dewey, “tenemos una experiencia cuando el material analizado sigue su curso hasta la satisfacción”⁴. “Una experiencia” de una obra de

arte nunca termina, pero en el momento o después que los educadores están en un museo con un grupo, nuestro objetivo es ofrecer una experiencia que alcance un ápice, un punto en el cual las observaciones y pensamientos del grupo se reúnen. Debemos notar en qué momento esto sucede. La experiencia puede acabar gradualmente, con una lenta y creciente evaluación de todos los recursos que un artista usó para obtener determinado efecto. Puede terminar repentinamente, en un momento de hallazgo, como si la cortina fuera corrida hacia un lado revelando la capa final de significado de una obra. Puede terminar en una frase. O puede acabar en silencio y asombro.

Como el propio proceso de creación del artista, la experiencia con una obra de arte no es algo habitual y previsible. En los dos grupos que describimos, cada uno concentró su atención en la obra de arte agilizando su imaginación. Les permitimos a nuestras mentes divagar y especular; llegamos a un lugar de descanso y luego recomenzamos, a medida que la obra se revelaba gradualmente con el paso del tiempo. Intentamos, examinando desde uno y otro punto de vista, seguir las huellas de nuestras primeras impresiones, los comentarios de otros participantes o la hipótesis de un erudito. Nos desplazamos de la vida del objeto hacia nuestra propia vida interior – y volvimos, encajando las piezas de una en la otra –. Retornamos a una obra varias veces seguidas, porque cada vez que la examinamos, un entendimiento diferente se hace posible. Trabajamos juntos en este proceso creativo. Pasamos esos momentos juntos a fuerza de creer que saldremos de aquí con una comprensión de la obra de arte que no poseíamos al comienzo. Con nuestras percepciones y conocimientos, contribuimos con una experiencia colectiva que le ha permitido a cada uno comprender y apreciar la obra de un modo más completo.

Un instructor de museo que enseña, sea cual sea su tiempo de experiencia, sabe que los espectadores generalmente esperan o anhelan llegar “a lo que una obra de arte significa”, una única interpretación con algún sentido sólido y final. El instructor refuerza y cuenta con la confianza de los espectadores de que el significado es posible, al mismo tiempo

3 Ibid.

4 Ibid.

que enseña que la interpretación de las obras de arte, inevitablemente, va contra las complejidades y ambigüedades. Establecemos nuestros diálogos, añadimos conocimientos a las observaciones y desarrollamos una noción sobre posibles significados. Llegamos a una síntesis y a una posible comprensión de la obra que estamos estudiando. Pero también llegamos a la idea más amplia de que las obras sobreviven y permanecen importantes porque sus significados cambian. Éstas acumulan visiones del pasado y se ven afectadas por los recursos que cada nuevo espectador trae consigo. Siempre comenzamos por el objeto, pero el estudio del arte en el museo es un proceso creativo que transforma los objetos en algo nuevo. Dewey fue tan lejos al punto de decir que, en cierto sentido, la obra de arte no existe hasta hacerse viva en la experiencia de quien la ve⁵. Como hemos dicho, debemos agregar que es solamente nuestro continuo compromiso con las obras lo que las mantiene vivas.

Enseñar es el corazón de nuestra práctica. Pero muchos de nosotros pensamos que no tenemos tiempo para elaborar y preparar una clase de modo apropiado. Cuando observamos nuestros museos y otros de cualquier parte, percibimos que la enseñanza parece haber perdido su base, parece haberse vuelto mecánica e insegura de sus propósitos. Proponemos una práctica con grandes ambiciones, experiencias que transformen a nuestros visitantes.

Museos son lugares de posibilidades. Pero las posibilidades solamente se vuelven reales cuando los educadores usan hábilmente el amplio conocimiento y comprensión que tienen de los objetos de sus museos para inspirar, incentivar a las personas a soñar un poco con ellos y a apropiarse de los mismos. Lo que enseñamos no es solamente "cómo" observar, o para qué observar, sino, finalmente, las posibilidades de lo que el arte debe ser.

Enseñar en museos es un arte complicado. Requiere una preparación, conocimiento y planeamiento formidables.

Está motivado por el amor y el conocimiento de las obras de arte, pero también por la apreciación de las infinitas posibilidades de significado que se acumulan alrededor de las mismas. Requiere flexibilidad, equilibrio entre el deseo de compartir un conocimiento adquirido arduamente y la apertura para interpretaciones que vienen de lugares completamente nuevos. Es un arte delicado, que necesita la capacidad de movilizar, seducir y oír, de pasar de un punto de vista al otro y al mismo tiempo, orientar, acumular y construir. Es un arte esencialmente comprometido con la expansión y el enriquecimiento de la experiencia del visitante.

5 Ibid.

Al respecto de una futura carta relativa a un estado de espíritu más benéfico para el educador de museo

Amir Parsa

(En la que se ofrecerá un resumen de un estudio de caso esclarecedor, acompañado por una descripción de los componentes del estado de espíritu citado)

Sentados delante del cuadro *Broadway Boogie Woogie* de Mondrian. El educador acompañado por un grupo de personas mayores y sus hijos e hijas de mediana edad. Algunos con sus cónyuges y otros, incluso, acompañados por sus cuidadores. En total, son unas 15 personas. Gente de edad con demencia, o pérdida de la capacidad cognitiva, como a algunos les gusta denominar. Un grupo delante de una pintura, como ya vimos incontables veces. El educador: con un tono amigable y sonriente. Luego de que todos ya se han acomodado, les informa que allí será el comienzo y que deben realizar una observación cuidadosa y solamente después, seguir adelante, contándole lo que vieron en la pintura. “¿Qué colores usted ha observado?” – pregunta. “¿Que formas ha reconocido?”

Él cree que esas son preguntas obvias y de hecho, lo son. Pero no ese día (ese día se revelaría sorprendente y esclarecedor). Uno de los visitantes – aún recuerdo su nombre, e incluso, su cabello, sus cejas y la forma como se detuvo y se sentó, aún alerta (¡extrañamente alerta!) –, Rob (apodo de Robert), un señor de 90 años (algo que descubrí después), tranquilo y esbozando una dulce sonrisa en su rostro, se manifiesta: “Veo triángulos, veo círculos, veo cuadrados, rectángulos... Los veo todos...”

El educador sonríe pero se queda atónito, sin saber cómo responder, probablemente pensando qué decir porque la respuesta está claramente equivocada: hay solamente cuadrados y rectángulos en el cuadro *Broadway Boogie Woogie* de Mondrian, un trabajo concebido y finalizado en Nueva York, la ciudad que lo inspiró, entre 1942 y 1943. Una situación complicada: ¿qué hacer? increíblemente, ninguna actitud precisó ser tomada. Alguien salió luego de aquel raro (aunque no problemático) período de silencio que siguió al comentario de Rob, y más comentarios sobre los colores, líneas y otros aspectos de la pintura fueron surgiendo. Continuamos, entonces, pues todo había vuelto a su curso normal...

Algunos minutos ya habían pasado, cuando, nuevamente, Rob: “Usted ya ha estado en Costa Rica?” Así, tal cual, de forma no programada y repentina, sin ninguna relación con el contenido de lo que se estaba discutiendo e intercambiando. Además, él no se refería a Guatemala, México, o cualquier otro país de la región, ni a algún lugar exótico, sino simplemente, a Costa Rica. El educador, aún delante de *Broadway Boogie Woogie*, sonríe y dice: “No, no... Debo reconocer que nunca he estado allí!” Bien, respondió Rob, pero debería. (Siempre recuerdo lo fuerte que era el “respeto” con el que pronunció el “debería” y, por ello, me acuerdo también de su expresión y del sentido de admiración que acompañaba a su afirmación.)

Proseguimos. El grupo conversaba y otros ya hacían algunos comentarios perspicaces y desvendaban las técnicas usadas por Mondrian y su composición en general... entonces, Rob se manifestó nuevamente. Aunque en esta oportunidad su abordaje estuviese, literalmente, más vinculado a los alrededores. Dijo: "¿Usted ya ha estado en Brooklyn?".

Entre algunas risas, el educador responde: "Sí, ¡ya he estado!" Todo el grupo rompió a reír y Rob continuó, hablando al respecto del Brooklyn de hoy en día, las luces, las personas enloquecidas, la velocidad, los parques, los corredores, las nuevas escuelas y la forma como las calles han cambiado, los padres modernos, y esto, y lo otro... Diferentes del Brooklyn que él había conocido, el antiguo Brooklyn donde una vez había vivido, más lento, más familiar, donde las personas se conocían, donde había menos velocidad, menos movimiento, menos personas yendo y viniendo. La música que tocaba, las danzas, los bailes, los buenos tiempos. Y Rob proseguía de una forma agradable, enérgica y articulada. Y al mismo tiempo, permitía que el lector notara que estaba quejándose de algunas cosas, pero que también estaba trayendo algunas virtudes del nuevo Brooklyn, lo que apreciaba y todo lo que antes estaba equivocado... Todo eso era Brooklyn, antes y ahora, bueno y malo, y muchas cosas más. Otros participaban y describían sus propias experiencias en Brooklyn y, después, en otros lugares y hogares que habían conocido.

Fue cuando entendí lo que estaba sucediendo: ¡claro! ¡la maravillosa naturaleza de las conexiones! La percepción traspasando los primeros elementos y una especie de "ir más allá". Eso era exactamente lo que la obra *Broadway Boogie Woogie*, en su tentativa de capturar la esencia de la ciudad, en transmitir la esencia sensorial de un lugar, invitaba a que hiciera el espectador. Y era eso lo que Rob había (cuál sería la palabra) ¿aprehendido?, ¿sentido?, ¿asociado? Puedo no haber encontrado la palabra correcta, pero estoy seguro de que Rob (entonces, no: no había sido mero acaso), en su primer contacto con la obra, de alguna forma, a través de mecanismos de la mente, hizo una conexión con las diversas sensaciones que transmiten los lugares en

nuestra memoria y en nuestras percepciones. Exactamente debido a las alteraciones cognitivas por las que su mente pasó fue que Rob consiguió realizar ciertas conexiones, las cuales no somos capaces de hacer por medio de nuestra forma habitual de percibir el mundo a nuestro alrededor. Así, no conseguimos dominar los hábitos de nuestra mente (reconocidamente muy útiles), nuestra "lectura" de una obra. Primeramente, vemos rectángulos y cuadrados, líneas rectas, colores primarios y sólo entonces la posible representación de una ciudad.

Ya discutí esa pintura con muchos y muchos grupos y pude notar que algunos participantes detectan, luego de observaciones cuidadosas y descripciones detalladas, la posibilidad de que la obra esté de alguna forma relacionada a la representación de una ciudad. La insinuación de un mapa, calles, una reja: todo eso siempre fue sugerido sin ningún recuerdo ilustrativo, o sea, sin ninguna representación de objetos reconocibles, sin la ilusión de estar "viendo" los monumentos y las personas de la ciudad. Con la mayoría de los grupos, a través de la conversación y de sus propias deducciones, siempre llegábamos a la conclusión de que el cuadro *Broadway Boogie Woogie* había, con éxito, reunido forma, estilo y contenido de tal manera que cada esencia de un lugar había sido transmitida: el ritmo, el flujo de peatones, las luces, el movimiento. Calles, automóviles, velocidad, interconectividad, caos (y orden), las mismas abstracciones en las que las figuras y cosas reales se transforman en esa niebla de desplazamientos. Verticalidad, horizontalidad, rejas y laberintos, la sensación de energía y la sensación paradójica de humanidad perdida en un espacio confinado. La libertad y la transmutación robótica: todas las sensaciones acompañan la pintura de una manera inimaginable por la mayoría de los observadores hasta que la discuten.

Lo que se mostró fascinante en la lectura de Rob es el hecho de que casi inmediatamente ignoró todas las etapas racionales y verbales. En realidad se saltó esas fases y se conectó muy rápidamente a la sensación del lugar, a su esencia. Una conexión que permitió que la discusión fuera redimensionada, demostrándose reveladora. No fue por

mero acaso que Rob se refirió a Costa Rica y, con certeza, tampoco lo fue en relación a Brooklyn. Cada comentario, en su propia peculiaridad, representaba un recuerdo personal, una conexión hecha con sus experiencias en lugares; experiencias y sensaciones en lugares, sobre las cuales *Broadway Boogie Woogie* había actuado como un catalizador inmediato. Tampoco fue por acaso que respondió haber visto “triángulos y círculos...”, entre otras formas, pues, la pregunta había sido, para él, una invitación para “ver” las formas (y sonidos, entre otras cosas) en esas experiencias. Él no estaba enumerando formas en una pintura, sino todas las formas, colores y sentimientos que habían sido suscitadas en su mente. En realidad, Rob nos revelaba, no de manera mágica o mística, sino de forma completamente concreta, aunque fascinante, lo que significa “ver”.

* * *

Frecuentemente me indagan, en varias localidades, sobre qué es necesario para ser un buen educador, más específicamente, un educador de museo o un arte-educador, o sea, quien trabaja con varios tipos de espectadores en locales públicos. Esta pregunta está, normalmente, relacionada a cuánta información éste precisa/debe proporcionar, el conocimiento que necesita, qué secuencia de preguntas debe hacer, etc. Son indagaciones relevantes y, de hecho, consideraciones importantes que deben ser tomadas en cuenta en la construcción de una experiencia educativa interesante e informativa. Una mirada aproximada, instrucción visual, dominio de técnicas basadas en la investigación, ofrecer cierta cantidad de informaciones, todo eso es crucial al mediar comentarios e interpretaciones. Pero... pero: lo que aquella experiencia única con Rob en las galerías del Museo de Arte Moderno de Nueva York me mostró aquel día – y porque creo que este caso sea particularmente digno de atención como un ejemplo de ello, y como un “ejemplo ejemplar” – es la necesidad de apertura, de cierta actitud y abordaje, determinada adopción de una postura y disposición, el *cultivo de un estado de espíritu*, tal vez, sea la base de la mejor y más compensadora experiencia educativa. Es el ingrediente más importante y está hecho de componentes muy

concretos. Esa disposición, la importancia de esa “manera de ser” y de esa “manera de estar presente” substituye cualquier estrategia o metodología que sea colocada en acción durante el proceso de aprendizaje. Una manera de ser que debe cultivarse y estimularse. La interacción con el grupo ante el cuadro *Broadway Boogie Woogie* una vez más comprobó algunos de los ingredientes más importantes de ese estado de espíritu:

a. Una abertura genuina, en la que se valoricen los comentarios de todos los involucrados; en la que el educador, consciente de que no todas las interpretaciones son “ciertas” o “correctas”, crea en su valor, aún cuando sea para una reorientación y enriquecimiento de las discusiones. Una abertura que valore todas las reacciones y que estimule la participación a fin de facilitar un equilibrio cierto entre la cantidad de informaciones ofrecidas y las interpretaciones personales que fluyen. A eso se lo denomina el *imperativo de la abertura*. Sin esa actitud global, Rob simplemente no hubiera conseguido expresarse ni de la manera como lo hizo, ni con la misma facilidad y de ese modo leve, sin escrúpulos o hesitaciones. Es la creación de un ambiente, la construcción de un espacio donde la interacción es posible.

b. Junto con esa abertura, existe la necesidad de una consciencia de que todas las respuestas vienen de algún lugar. Tal vez, sea algo banal que se diga, pero es importante reconocer que todos los comentarios nacen de perspectivas personales, experiencias de vida, interacciones anteriores con el arte o museos y, seguramente, interacciones anteriores con situaciones de aprendizaje. Esa consciencia, y la legitimación consecuente de que hubo una respuesta (aún cuando no se esté necesariamente legitimando el contenido de la misma), permite intercambios que, a su vez, conducen a oportunidades intensas de aprendizaje. Fueron la curiosidad y la constante activación de esa consciencia de la *fuerza personal* las que nos mantuvieron en sintonía con el modelo de las respuestas de Rob, con cómo ese modelo está conectado a la obra que estamos estudiando y qué fue lo revelador en su interpretación conectiva.

c. Esto nos lleva a la importancia crucial de valorizar el aprendizaje por parte del educador. Aunque este punto sea frecuentemente abordado, no siempre es internalizado y, algunas veces, se vuelve un poco banal y artificial. Estoy convencido, sin embargo, de que los mejores educadores son los que creen genuinamente que todas las interacciones y en que todas las situaciones contribuirán potencialmente para su aprendizaje y crecimiento. Los educadores que se ven simplemente como prestadores de un servicio, se encuentran en una visible desventaja en relación a los que se dedican apasionadamente – los que se identifican profundamente con el *valor del aprendizaje*. Los que creen que esta experiencia particular, en este día particular también es una oportunidad para ellos, con la cual pueden ganar una nueva perspectiva de una obra, de una percepción o del trabajo de alterar/diferenciar un pensamiento, o pura y simplemente de la naturaleza humana. Todo esto a través de las charlas, discusiones e historias que se producen y se comparten. El educador debe mantenerse siempre alerta y curioso, fascinado con la humanidad, siguiendo el modelo del periodista siempre curioso y del poeta eternamente encantado. Eso fue plenamente exhibido en el grupo de Rob, en el que el educador, sin esa actitud global, podría simplemente haberse frustrado con los comentarios aparentemente sin fundamento o, en la mejor de las hipótesis, rechazar sus observaciones como si fuesen apenas comentarios superfluos.

d. Simultáneamente, el conocimiento del valor de las digresiones y de la narración de historias, también es de extrema importancia. Las *conexiones de narrativas*, la activación y perpetuación consciente de historias personales en conexión con los trabajos y charlas disponibles, son estructuras modeladas para el aprendizaje. En realidad, esa manera de estar presente junto a las personas, practicada en nuestro día a día, todo el tiempo, no crea apenas un sentimiento positivo de pertenecimiento como intérprete, sino que auxilia en la internalización de informaciones a través de conexiones con experiencias personales relevantes. No se está, de ninguna forma, disminuyendo la importancia del trabajo o comprometiendo su valor. En su lugar, se está permitiendo que el trabajo se vuelva

una parte permanente de la experiencia del espectador, tal vez, de formas más significativas. Es entonces que las conexiones no reveladas de Rob nos permitieron alcanzar el punto en el cual hablamos sobre sus experiencias (y, después, de las de todos) en Brooklyn y donde, a su vez, las narrativas generaron diálogos interesantes sobre el significado de un lugar y de un hogar y sobre la naturaleza de las transformaciones y alteraciones sociales.

e. De forma notoria, los componentes de esa disposición relativa a la abertura reposan en una posición hermenéutica particular de que los educadores, en mi opinión, deben abiertamente entretener y proteger: una posición teórica hasta ahora mucho mejor articulada en la teoría literaria que en la teoría del arte, en que la reacción del lector o la del espectador o, más genéricamente, la del público es privilegiada. (O, para ser más inclusivo y para integrar la armadura de trabajos que, ahora, se encuadran en nuestra bastante frágil categoría de “arte”, “*reacción del vivenciador*”). La naturaleza delicada de este tópico y los debates más complejos en juego nos impiden extendernos más aquí, pero lo que se debe observar es que: la valorización de las reacciones de los espectadores o vivenciadores de un trabajo de arte no significa apenas integrar historias de personas, ni “hacerlas sentirse bien” (todas las opiniones que oí y que fueron colocadas con buena intención), ni simplemente desarrollar educación de cualquier tipo. Es, sí, una posición teórica *vis-à-vis*, la propia naturaleza de la obra de arte, la que reduce la reivindicación exterior de una entidad por una autoridad singular en la interpretación y da lugar a las reacciones de los que viven la obra en el centro del propio hecho del fenómeno estético. Si hubiéramos empezado nuestra discusión asumiendo que el trabajo de Mondrian precisa ser explicado y contextualizado a priori, nunca seríamos capaces de incentivar reacciones naturales, las que, en realidad, han permitido que el programa se desdoblara de la manera que pudimos observar. Ofrecimos varias informaciones en los momentos apropiados y un análisis abarcador del trabajo, pero siempre, libres de aquella postura asociada a la discusión del trabajo de arte en general (y de este en particular).

f. Finalmente, nada de esto sería posible si no nos sintiéramos a gusto con el silencio y no cultivásemos la paciencia. El educador estará perdido y a la deriva si teme el silencio o si no tiene paciencia. *Ser paciente y adoptar silencio*, juntos, permiten conversaciones e intercambios que pueden volverse experiencias de aprendizaje intensas y provechosas. Esto es, en su esencia, la base de la base: las rocas en tierra firme que fundamentan interacciones educativas significativas.

* * *

Una carta dirigida a cualquier educador de hoy o del futuro incluiría estos tópicos e insistiría en la obtención de la teoría a través de la práctica, permitiendo que esta última iluminase sus construcciones teóricas. El imperativo de la abertura, la consciencia de la fuente personal, la valoración del aprendizaje, la conexión de narrativas, la interpretación centrada en el público y el cultivo de la paciencia son lecciones aprendidas en la práctica, que componen una base sólida para accionar experiencias educativas significativas. Esto fue ampliamente demostrado en el ejemplo ilustrado, que, hasta hoy, me encanta y conmueve y, lo más importante, sirve para que recordemos de la adopción de un estado de espíritu apropiado para el educador. “¿Usted ya ha estado en Costa Rica?” es una pregunta que está arraigada en mis pensamientos como la primera frase de una gran experiencia reveladora, en la cual, por medio de conversaciones e intercambios, fui contemplado con una visión más sobre cómo trabaja la mente humana.

De esta manera, en una reescritura, yo haría lo siguiente: iniciaría una posible carta dirigida a mis estimados colegas educadores, en la cual explicaría cómo, hace algunos años, en una galería del Museo de Arte Moderno de Nueva York, una experiencia en particular me tocó profundamente, conduciéndome a las revelaciones más inesperadas. Proseguiría, integrando todo este texto a la carta, cambiando el tono y, tal vez, haciendo algunas reformulaciones. La segunda frase, por ejemplo, podría ser así: “Estábamos sentados frente al cuadro *Broadway*

Boogie Woogie de Mondrian”. Y la tercera: “El educador está sentado con un grupo de personas mayores y sus hijos e hijas de mediana edad”. Creo que usted me ha entendido. También sé como comenzaría la carta. En realidad, estoy seguro de como la empezaría. Absolutamente seguro.

Estimados colegas educadores (así comenzaría):

¿Ustedes ya han estado en Costa Rica?

Aprendiendo con imágenes y charlas en el “Entre-Espacio”

Wendy Woon

¿Dónde sería mejor aprender a escribir sobre el aprendizaje en “entre-lugares” que en el metro? Esos lugares de transición donde pasamos el tiempo que de alguna manera parece inútil a menos que nos ocupemos con algo importante.

Cuándo y cómo aprendemos es un tema que preocupa no sólo a educadores de museos sino a muchos que ponderan el misterio de lo que sucede en ese espacio límite entre el sujeto y el objeto – ya sea una palabra en el papel, la palabra hablada o un objeto de arte –.

Poco tiempo atrás me invitaron a hacer una presentación de cinco minutos sobre aprendizaje. Mientras consideraba varias corrientes teóricas recientes y estudios que influenciaron mi pensamiento, e imaginaba un impresionante Power Point lleno de imágenes del cerebro e importantes citas, me di cuenta que lo que últimamente me viene haciendo pensar no ha sido tanto un libro o una clase específica, sino conversaciones inesperadas en esos entre-lugares que imagino que serían experiencias de aprendizaje importantes en conferencias o charlas por parte de intelectuales influyentes.

En realidad esos encuentros inesperados y las subsecuentes conexiones e imágenes que han catalizado, tienen un efecto mucho más poderoso al provocar la reflexión.

En algún punto a lo largo de mis cincuenta y pocos años me permití crear sobre el aprendizaje suposiciones que desafían mis instintos. Me había olvidado de que aprender es algo inesperado, no-lineal, divertido y que está

relacionado con la abertura a lo desconocido. Y la mayor parte del tiempo esto no sucede aisladamente, sino en experiencias de conversaciones mediadas.

En museos solemos asumir que el objeto o el artista hablan por sí mismos en una charla de mano única, y que los significados son determinados o traducidos apenas por expertos. Esto presupone que las obras de arte significan exactamente lo que intentan ser en el momento en que fueron creadas y que, de alguna forma, permanecen fijas en el tiempo al ser colocadas dentro de una limpia y blanca caja que es un espacio.

Compruebe sus hipótesis.

Dos charlas y un puñado de imágenes (una historia contada en 5 minutos)

Estaba confortablemente en mi asiento del lado del corredor rumbo a una conferencia sobre el cerebro y el aprendizaje en la era digital. Mi iPad y mi teclado estaban en el bolsillo del asiento de adelante prontos para entrar en acción en cuanto despegásemos y fuera posible utilizar equipos electrónicos con seguridad. Tenía un gran trabajo a realizar antes del aterrizaje.

El pasajero del asiento de la ventanilla ya estaba en su lugar y yo controlaba el corredor con la esperanza de que nadie se sentara entre nosotros en ese vuelo que duraría seis horas. Es entonces que veo a un gran hombre corpulento cargado de bolsas en andrajos y el par de patines más desgastado que haya visto en mi vida. Las bolsas las fue dejando en compartimientos aquí y allí y mi nuevo

colega de asiento del medio, mejor descrito como mitad Cocodrilo Dundee y mitad roquero de mediana edad tomó su lugar junto a sus *rollers* gigantes que soltó pesadamente entre nosotros. Más grande que la propia vida, ocupó no sólo su asiento, sino que también pareció metamorfosear todo el espacio a su alrededor, y yo estaba segura de que su voz alcanzaría los asientos de adelante y de atrás por los corredores.

Siendo una persona amigable y aparentemente gentil, yo sabía bien cómo librarme lo más rápido posible acomodando en seguida mis audífonos y empezando a digitar mi trabajo. Era importante terminarlo, pues de esa forma yo podría concentrarme sin distraerme en lo que esperaba que fuera una rica experiencia de aprendizaje para la conferencia. Aún con los audífonos, podía oír a la conversación intensa e inagotable con mi vecino de la ventanilla. Él hablaba sobre cruzar el país en algún tipo específico de automóvil, después cortarlo y soldarlo transformándolo en una escultura cuando llegase a su destino. ¡No pude evitar intrigarme y pensar sobre esa perfecta alternativa para las restricciones de estacionamiento alternado de Brooklyn!

Mientras trabajaba incansablemente, continuaba escuchando su conversación, como un ruido por tras de una sesión de grabación. Sus asuntos variaban y me quedé claro que yo no estaba simplemente sentada al lado de un personaje, estaba al lado de alguien curioso e interesado en muchas cosas y en muchas personas – alguien que consideraba e investigaba profundamente los temas –, con un ritmo de conversación que era salpimentado con frases continuadas, seguidas de largas pausas y preguntas retóricas. Mientras me esforzaba para concentrarme, palabras como “Bauhaus” y “Museo de Arte Moderno” sobresalían en la charla y mi interés aumentaba.

Cuatro horas después ya había terminado mi trabajo y completaba el material. Me quité los audífonos y emergí nuevamente. Pensé que tal vez pudiese darle el obsequio de un descanso a mi compañero de ventanilla conversando con ese tipo que parecía reivindicar una buena parte del brazo de mi asiento y de mi espacio aéreo.

No fue difícil comenzar un diálogo. Él quería saber lo que yo hacía en el MoMA y nuestra charla se dirigió hacia especulaciones sobre el fracaso de la educación pública y mi preocupación con que la interpretación visual no era valorizada a través de la palabra escrita y mi esperanza de que la era digital consecuentemente cambiase esos valores. Me dijo que era biofísico y que ambos, el arte y la ciencia dependían del poder de la observación. Me contó una historia sobre cuando Freeman Dyson le preguntó a Albert Einstein cómo había tenido sus ideas. Einstein dijo: “Las veo en imágenes”.

Sonreí conmigo misma mientras me venía a la mente una imagen de mi libro preferido cuando tenía diez años de edad, *Odd Boy Out*, un libro sobre la vida de Einstein. Se trata de una imagen de Einstein empujando a su hijo en un carrito de bebé mientras mira al cielo y ve que sus ideas adquieren forma.

“A veces empuja el carrito de su bebé por las calles de Zurich. Como un cielo lleno de estrellas a la noche, la mente de Albert brilla con ideas iluminadas. Y así como las estrellas se juntan en imágenes llamadas constelaciones, la mente de Albert imagina el espacio, el tiempo, la energía y la materia de una manera que nadie lo había visto antes.”

Odd Boy Out: Young Albert Einstein, Don Brown

Conversamos sobre cómo la enseñanza basada en pruebas que requieren la memorización de hechos no correspondía al tipo de habilidad que precisamos para el futuro. La capacidad de visualizar, de levantar dudas investigativas, imaginar, analizar, sintetizar y resolver problemas de maneras innovadoras parece ser una prueba de aprendizaje mucho mejor.

Él preguntó en voz alta y firme: ¿cómo una persona podría probar su capacidad de ver si los niños que tenían programas de artes visuales aprendían más? E hizo una larga pausa mientras yo intentaba visualizar qué era lo que eso podría parecer. Después de ese vuelo, continuó a elucubrar sobre ese tema por e-mail. Cuando bajamos del avión, supe que al inicio de su carrera, este personaje había estudiado sobre cierto tipo de hongo (el cual ya me

había pedido que observara y describiera – y yo imaginé algo parecido a un helecho, [¡casi!] mientras él percibía que los libros siempre se equivocan al describirlo en forma de bola de fútbol) y había encontrado la cura para una seria limitación.

La segunda conversación también fue una de esas experiencias por acaso.

El MoMA abrió sus puertas para una conferencia sobre arte y cuidados con la salud y para una cena fina seguida por la conferencia de un escritor y médico que estaba entre los más vendidos en la lista del *New York Times*. A pesar de no estar interesado en las breves conversaciones ni en el pollo inmasticable de la cena, pude saborearlo al pensar que tal vez pudiera aprender con ese renombrado conferencista. Sin embargo, me acuerdo muy poco al respecto de lo que dijo. En su lugar, fue el hombre que se sentó a mi lado quien me causó un profundo impacto.

Así como el conferencista, también era médico y ambos habían estudiado juntos. Se deleitaba con la oportunidad de saludar al conferencista – curiosamente sin ningún sentimiento de competitividad, sino de pura admiración por sus realizaciones –. Me contó que había sido muy ambicioso cuando era un joven doctor y que le había dado prioridad a su carrera antes de su vida y de su tiempo. Cuando tenía alrededor de treinta años, le diagnosticaron una enfermedad fatal que le hizo repensar sus valores. Tenía entonces tres hijos y decidió que lo más importante para sería pasar el tiempo que le restaba con cada uno de ellos. Su esposa no se adaptó a sus cambios y la relación sufrió un desgaste. De mi parte, en esa época mi hijo de ocho años estaba pasando por grandes dificultades en la escuela y nosotros estábamos preparándonos para encarar una serie de análisis clínicos, lo que estaba pesando mucho en mis pensamientos. El médico me aseguró que lo de mi hijo iba a mejorar y que los niños son diferentes y aprenden de forma diferente. Él mencionó que su hijo también había pasado por desafíos similares y que todo había salido bien. De alguna manera, haber intercambiado esa experiencia calmó un poco mi mente inquieta.

Al hablar sobre niños, compartió conmigo una historia sobre su hija mayor. Ella demostraba gran interés por el arte y él decidió que debería llevarla a ver la mejor colección de arte moderno, entonces la llevó al MoMA cuando tenía nueve años. Mientras caminaban por las galerías, ella le pidió que le explicase sobre lo que estaban viendo. En un primer momento pudo darle algunas explicaciones, pero como el modernismo y la abstracción eran dominantes, se perdió al intentar explicar el arte de estos tiempos a su hija. Él se preguntó por qué era tan difícil explicarle sobre la expresión artística de nuestra época. En aquel momento él andaba leyendo un libro sobre medicina que traía consigo en el viaje y pasó por su cabeza que había un paralelo entre el arte moderno y la medicina moderna. Ambos se habían vuelto incomprensibles – aún así, ambos se vinculaban con ideas semejantes en relación a luz, espacio y tiempo –. En realidad, notó que Einstein había desarrollado su teoría de la relatividad al visualizarse a sí mismo conduciendo un rayo de luz a través del espacio. Observó que los médicos piensan a través de números y ecuaciones así como los artistas piensan a través de imágenes y metáforas.

La fragmentación de los cubistas era como ver las cosas a partir de múltiples perspectivas, y no difería de la visión de Einstein sobre los rayos de luz – que no están fijos en un punto en el tiempo –. Los futuristas intentaban introducir el elemento del tiempo. Para la luz fovista, el color se libera de la representación y pasa a ser un elemento esencial en la composición. Pollock experimentó la profundidad del espacio marcando el gesto y la velocidad en la pintura con relación al cuerpo. ¿Usted no está seguro de precisar de eso? ¡Este hombre es el sueño del educador de museo! Conectó sus propios intereses y experiencias para darle sentido a lo que estaba viendo. Fue más allá al escribir un Best Seller del *New York Times* sobre la relación entre el arte y la medicina. Me envió una copia del libro que empecé a leer en el metro. El hombre que estaba a mi lado se volvió y dijo “ese es un libro estupendo.”

Yo estaba seguro de que compartiría ese comentario con el médico en mi e-mail de agradecimiento. Él falleció al

año siguiente y ya pasados tres años aún continúo pensando sobre la oportunidad de aquel momento de aprendizaje por la cual volveré a circular varias veces.

Eso me hizo recordar mis primeras experiencias en el MoMA. Era una estudiante canadiense de arte con mis veinte años. Había encontrado a mi amor de esa época; Picasso, en la Biblioteca Pública de Niágara Falls. En algún lugar en medio de aquellas estanterías lo encontré junto a Gertrude Stein y Alice B. Toklas – los salones de arte y poesía que habían hecho mi vida tolerable en la ciudad pequeña –. Esa fue mi primera oportunidad de ver un Picasso de verdad.

Tres trabajos que recuerdo bien haber visto en ese primer encuentro con el MoMA fueron *Object*, de Meret Oppenheim (1936), una taza forrada, *The Palace at 4 a.m.*, de Giacometti (1932) y la *Guernica* de Picasso (1937) – el impresionante mural en escala real sobre los horrores de la guerra –. Cada uno de esos trabajos resonaba en la joven artista que había en mí. Todo de alguna manera inquietante, ¡ahora que pienso sobre ello!

Tal vez mi mejor experiencia de aprendizaje haya sido el día que mi hijo nació, esperando y escuchando – aquel sonido que es su destino –. Aquel momento profundo en que uno se da cuenta de que nunca más estará solo sin pensar en la responsabilidad que tiene. Fue como si el mundo se partiera en dos, el mundo que pensé que conocía tan bien, y algo mucho más rico y mucho más complejo se había revelado. Y pensé en cómo nunca antes lo había notado.

En un día soleado de junio, una semana después que mi hijo nació, lo llevamos a dar una vuelta a la manzana en su carrito. Cerca de un cruce un automóvil dobló la esquina en alta velocidad y vino bruscamente en dirección a la calzada. Fue como si hubiera sido alcanzada por una ola, mi mente entró en corto circuito – y yo entré en un estado de alerta como nunca antes –. Una imagen del pasado se cauterizó en mi mente y fui oprimida por su poder en ese momento. Era una imagen del cuadro *Guernica* – la figura de la mujer gritando al sostener al niño que está

muriendo en sus brazos –. Sólo allí, en aquel momento, fue que de hecho comprendí, con todas las células de mi cuerpo, la imagen que había visto veintitantos años antes.

El aprendizaje no sucede en líneas rectas. Y tampoco sucede necesariamente frente a un trabajo de arte. Como mediadores entre arte y público, los educadores deben recordar que el sentido, así como el arte, se da bajo cierta luz, espacio y tiempo y a partir de múltiples perspectivas.

Duchamp acertó completamente cuando dijo “...el acto creativo no es protagonizado apenas por el artista; el espectador es quien hace la conexión entre el trabajo y el mundo externo, al descifrar e interpretar sus cualidades internas, y así agrega su contribución al acto creativo”. Es importante recordar que involucrarse con el arte es un acto creativo para el espectador. El papel del mediador es el de darle espacio a esa creatividad, para continuamente poner a prueba nuestros supuestos sobre cómo puede ser el aprendizaje con el arte y para abordar el proceso de mediación con igual pasión por el arte y el individuo. Respetar el proceso creativo que ocurre entre ellos. La llave es abordar la mediación como una iniciativa creativa. Todo ocurre en imágenes y charlas. Esté abierto. Escuche. Involúcrese. Juegue. Imagine lo que podría ser.

[en] Curso: un lugar donde líneas vibran

Rafael Silveira (Rafa Éis)

Invitado a relatar mi experiencia con formación de mediadores, de inmediato pensé que no podría dejar de tratar lo que viví en el Curso de Formación de Mediadores de la 8ª Bienal de Artes Visuales del Mercosur¹. No obstante, advierto al lector que la escritura es insuficiente para abarcar todo lo que pasó por los encuentros que ocurrieron en este curso². Sería imposible citar aquí todas las clases, actividades, investigaciones y dinámicas que sucedieron. Traigo, entonces, un pequeño recorte, con momentos que no sucedieron de forma lineal, sino, muchas veces, se cruzaron: pequeños fragmentos del medio de este curso, que prolongaron su movimiento en mí y en tantas personas.

En el esfuerzo de hacer más claro este relato que lo que fue esta experiencia, dividí el texto en dos momentos. En un primer momento, intento convertir experiencias en palabras, presentándole al lector algunos de los programas que

compusieron este curso. Ya en un segundo momento, me pongo a pensar las implicaciones, los desvíos y los movimientos generados por dichos encuentros, las grandes sutilezas que – noto – no solo alcanzan a los mediadores, sino a todos aquellos que se sumergieron en el proyecto pedagógico de esta Bienal. Son movimientos que se prolongan en el tiempo y en el espacio más allá del período de la muestra.

1. [en] Curso

La distancia en jaque: el surgimiento de la nube

En este curso, pasamos por una serie de lugares desconocidos, lugares actuales y virtuales. Además de los participantes presenciales de las clases en Porto Alegre, contamos con mediadores de diversas ciudades y estados brasileños que realizaron el curso a distancia. Ese grupo de mediadores, que quedó conocido como *la nube*, actuó activamente en las clases. Yo, presencialmente en el auditorio del ICBNA, munido de un *laptop*, me encontraba con un grupo en el chat y prestaba mi voz a aquellos que estaban presentes, pero lejos en cuerpo. Mediante la intensa participación de la *nube*, creamos un punto positivo sobre el factor distancia: la conversación silenciosa. Mientras los ponentes hablaban, producíamos un diálogo que, sobrepuesto a los temas de las clases, se volvía una especie de hipertexto colectivo. Surgía un tema con el cual alguien se identificaba y de inmediato compartía una experiencia; surgía algún término que alguien no conocía e, inmediatamente, un compañero le enviaba un enlace (con imágenes, videos o textos) sobre el tema en cuestión; surgía una actividad en la clase y en seguida pensábamos en una forma de realizarla ignorando la distancia. La clase crecía con la participación colectiva y silenciosa del grupo.

1 Realizado de mayo a setiembre de 2011, el curso contó con clases presenciales realizadas en el Auditorio del Instituto Cultural Brasileño Norteamericano (ICBNA) y en espacios expositivos de Instituciones Culturales de Porto Alegre. Las clases contaron con la participación de cerca de 300 personas, 50 de las cuales lo realizaron a distancia mediante transmisión simultánea de las clases vía Internet. Todos los alumnos, presenciales o no, participaban de un AVA (Ambiente Virtual de Aprendizaje), en el cual desarrollábamos foros, publicábamos lecturas, actividades, etc.

Utilizo aquí, y en el transcurso del texto, la palabra *curso* no solo como un programa de clases y actividades sistematizadas con un fin específico, sino como algo que sigue y se mueve en múltiples direcciones sin que sepamos de antemano hacia dónde nos lleva este curso o hacia dónde llevamos este curso. El movimiento en sentido no predeterminado es su única condición de posibilidad.

Al cruzar el curso y acercarse al período de muestra, *la nube* hace llover. Mediadores representantes de diversos territorios, culturas y acentos llegan a Porto Alegre y se encuentran con los mediadores locales, compartiendo el mismo espacio. Se trata de un espacio que alberga proposiciones artísticas que discuten, justamente, nociones como: nación (su construcción o disolución), conflictos territoriales, identidad, frontera, migración, paisaje, etc. Además del bello encuentro entre el proyecto de curaduría *Ensayos de Geopoética* y el equipo de mediadores de diferentes lugares, surgieron verdaderos intercambios culturales, artísticos y pedagógicos. Fue un acontecimiento que enriqueció, visible e invisiblemente, el Proyecto Pedagógico de esta edición de la Bienal del Mercosur.

Caminando sin mapa y más de cerca: Grupos de Discusión y “Fletcheriando”

He observado la importancia de momentos que escapan al control del educador, independientemente de la naturaleza del espacio de educación. No estoy hablando del tipo de descontrol en el cual el educador simplemente se ausenta sin la proposición de momentos de aprendizaje, sino de una acción que busca deshacerse del control sobre el proceso creativo de los alumnos, estimulándolos a la creación. Posibilitar una respuesta que escape al enunciado propuesto desdoblándolo en un nuevo enunciado. Hacer que los alumnos puedan guiarnos por caminos desconocidos. Con vistas a crear esos tipos de momentos en la formación de los mediadores, desarrollamos dos pequeños programas experimentales, que fueron incorporados ya en el transcurso del curso como actividades complementarias. Aunque fueron concebidos e impartidos por el equipo de la modalidad EAD (educación a distancia), los encuentros se desarrollaron presencialmente en la Casa M³.

3 Acción activadora de la 8ª Bienal del Mercosur situada en un antiguo casarón ubicado en la Calle Fernando Machado, 513, que perteneció a la artista y educadora Cristina Balbão. La casa acogió, además de los programas descritos, cursos de formación para profesores, programas con vecinos, talleres, *performances*, sesiones de vídeo, exposiciones de corta duración, obras permanentes y charlas con artistas, curadores y críticos, constituyendo una acción fundamental para el Proyecto Pedagógico de esta Bienal.

Los *Grupos de Discusión* en Arte se concibieron especialmente para los alumnos sin formación en artes visuales y consistieron en una serie de encuentros temáticos con discusiones en arte. Iniciábamos con una introducción al tema, situando su contexto, principales artistas y obras, para, después llevar el debate a la práctica. Surgieron así los grupos sobre: Duchamp y Wharhol, Arte Conceptual, *Performance*, Estética Relacional, Dibujo y vídeo a partir de William Kentridge, *Site Specific*⁴ y, finalmente, Arte Contemporánea⁵. Así, creamos una breve y lacunaria genealogía del arte contemporáneo. Fue una genealogía que contribuyó, desde la mirada de diversas áreas del saber expresadas en las diversas áreas de formación de los mediadores, a la comprensión de las transformaciones por las cuales pasó el arte o la pluralidad de concepciones de arte que actualmente denominamos contemporáneo.

La actividad *Fletcheriando* fue una sorpresa en todos los sentidos. Me apropié de un acontecimiento impulsado por el profesor y artista estadounidense Harrell Fletcher: un singular seminario que él había desarrollado con la ayuda de sus alumnos en la Universidad de Portland⁶. Fletcher nos cuenta, en un bello relato, el acontecimiento que surgió de la tarea que propuso a sus alumnos: invitar a cualquier persona que estuviera dispuesta a compartir en público un tema cualquiera, de su propio interés, hablando diez minutos sobre dicho asunto. Ese seminario incluyó una gran multiplicidad de temas, presentados por personas de perfiles completamente distintos. Según Fletcher, *los temas presentados por los invitados incluyeron: cuidados con la salud, recorridos de ómnibus, skate, buceo, cómo lustrar muebles, redes sociales invisibles, música callejera, etc.*⁷

4 Dada por Fernanda Albuquerque, curadora asistente de la 8va Bienal del Mercosur.

5 El grupo de discusión sobre arte contemporáneo fue conducido por el artista y profesor Rodrigo Núñez.

6 HARRELL, Fletcher. “Algumas idéias sobre arte e educação.” In: BARREIRO, Gabriel Pérez e CAMNITZER, Luis. *Educação para a arte/ Arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul, 2009.

7 Idem, p. 49.

Me quedé pensando: ¿qué sucedería si realizáramos algo semejante con los mediadores del curso? Una actividad en la cual cada tema nos pudiera llevar a un lugar desconocido sin que tuviéramos un mapa con el recorrido que haríamos. Así, lanzamos la actividad *Fletcheriando*. La única regla era el tiempo. Cada persona disponía de siete minutos para hablar sobre cualquier (¡realmente cualquiera!) tema de interés, de manera que no sabíamos cuál sería ese tema hasta el momento de cada charla. El curso de la actividad fue bellísimo. Entre los temas escogidos: conservación del acervo fotográfico, kung fu, la historia del manga (cómic japonés), pintura, mitos populares, música y caja de resonancia, literatura y educación, pasión por sandalias, viaje y transformación, *performance*, etc. Fue una especie de reunión sin orden del día; una reunión con temas de suma importancia, pues cada uno de los participantes tenía que elegir uno entre una infinidad de intereses o experiencias para compartir. Así, cada tema, aparentemente banal, era tratado con pasión y seguido por ojos que sonreían al oír algo tan importante para aquel que lo estaba contando.

Creo que otro de los aportes de esos programas fue justamente la proposición de un modelo de clase más intimista e informal; un modelo de clase que, por contar con un grupo pequeño de participantes, se acerque a lo que sería una charla entre amigos. Éramos transportados a un lugar que componía la subjetividad de cada uno para, inmediatamente después, ser conducidos, por otra voz, a un lugar totalmente diferente y lejano. Era un viaje sin mapa.

La experiencia y el diálogo componiendo un lugar de aprendizaje: estrategias de mediación

Una vez, estaba en mi cuarto escribiendo en la computadora y mi ahijada de cinco años de edad abrió la puerta y me preguntó:

– Rafa, ¿cómo ves lo que está en la computadora si no tienes los anteojos puestos?, preguntó ella sorprendida al ver mis anteojos sobre el escritorio. Frente a la computadora había una ventana a través de la cual veíamos un campo. Le dije, entonces:

– Ven aquí, Luísa. ¿Estás viendo por la ventana? En el medio del campo, allá a lo lejos, hay algo rosado. ¿Me puedes decir qué es aquello? Ella me dijo:

– Es una flor, una rosa muy linda.

– Sin los anteojos, no puedo ver aquella flor, solo una mancha rosada, pero logro ver estas palabras en la computadora que están aquí delante de mí. ¿Necesito los anteojos para ver lo que está lejos o lo que está cerca?

– Lo que está lejos.

Me puse los anteojos y le dije:

– ¡Es realmente una bella flor!

Siempre me pregunto *qué otros medios, además de la oralidad, podrían convertirse en potencias pedagógicas en una mediación*. En la conversación con mi ahijada, claro que podría haber dicho simplemente: “tengo miopía, necesito anteojos para ver lo que está lejos”. Pero entonces sería yo y no Luísa quien estuviera haciendo sus conexiones, observando, moviéndose, pensando el motivo por el cual yo extrañamente no usaba anteojos para leer (¡incluso porque muchas personas usan anteojos solo para leer!). ¡Había un misterio allí!

Además de los encuentros en el auditorio del ICBNA, algunas de las clases del curso fueron impartidas en espacios expositivos de instituciones culturales. Fue el caso de las clases de Rika Burnham, Pablo Helguera y Amir Parsa. Entre esas actividades prácticas, me gustaría llamar la atención sobre una clase en la cual yo estaba plenamente involucrado: el encuentro del 04 de agosto – Estrategias de Mediación –, clase impartida por el grupo de arte educadores del cual formo parte, el Colectivo E.

Era una clase para mediadores y la cuestión era: ¿cómo decirles a los alumnos del curso, de la manera más clara posible, que no hay fórmulas o recetas que seguir en un trabajo educativo? ¿Cómo desarrollar una clase que escape al control y estimule la improvisación y la creación de los mediadores? En esa línea de pensamiento surgió la actividad *Caja de Pandora*. Una semana antes de esa clase, lanzamos en el AVA un foro en el cual se

pedía a los alumnos que describieran una situación que les causaría miedo o recelo en el trabajo educativo con el público. Se sugirieron situaciones como: *mediación con un grupo de personas con necesidades específicas, grupo disperso de niños, mediación para grupo de "especialistas" en arte, grupo escolar que toca las obras, grupo muy apático, etc.* Se pusieron todas las situaciones en una pequeña caja. En los espacios de exposición del Museo de Arte de Rio Grande do Sul y de la Fundación Iberê Camargo, abrimos la caja en una actividad que estuvo atravesada por el teatro y tuvo como una fuerte referencia a Augusto Boal. Llamábamos a tres o cuatro personas del grupo de mediadores para que tomaran, de forma aleatoria, un pequeño trozo de papel doblado y reprodujeran escénicamente la situación descrita en él. Las personas se quedaban inmóviles luego de la representación de la situación y, entonces, alguien del resto del grupo que solo estaba mirando, dejaba el papel de espectador para actuar e intervenir en la escena proponiendo una solución para el "problema" presentado, convirtiéndolo, así, en situación de aprendizaje. No se trataba de decir lo que se podía hacer en una situación dada, sino de actuar en aquel momento. Así, para cada situación citada surgieron diferentes formas de solucionarlas. La pregunta "¿qué hacer?" pasó a concebirse en otra dimensión, pues, mediante ese ejercicio, que se materializó a partir de la creación y de la participación de los alumnos, iniciamos una construcción colectiva de un repertorio de acciones. Se deshizo cualquier posibilidad de fórmula para lidiar con la multiplicidad que es el público y la producción artística. Nos acercamos a lo que llamo *metodología de la sensibilidad*. La sensibilidad es lo que orienta (o desorienta) los encuentros con las obras de arte, con los grupos escolares y con los más variados perfiles de visitantes. Se necesitan sensibilidad e involucración para notar y sentir las singularidades y multiplicidades que son los visitantes y las obras en exposición. Cada grupo demanda un camino diferente, construido siempre de manera colaborativa y singular.

Sentí esos programas como ejercicios de compartir, de creación o improvisación. Fue un ejercicio en el cual no preestablecimos un lugar de llegada, un punto que se

debería alcanzar; se planteaba solo la inserción en un movimiento que no sabíamos adónde nos conduciría.

Empezando a descubrir: Programa Vivencias en las Escuelas

*La vivencia en la escuela fue acción. Experimentar un poco la mediación y la invención*⁸.

Priscila Borba de Ávila

*Fuimos sin mucha pretensión de avanzar en este trabajo [...] teníamos miedo de llegar a los niños [...] ya nos habían dicho que eran problemáticos, que no trabajaban mucho porque, en fin, su coordinación motriz era difícil, su situación era difícil. ¡Y ellos produjeron mucho! [...] ¡Un muchacho, Jonathan, hizo un trabajo fantástico!*⁹

Gabriel Bartz

El programa Vivencias en las Escuelas¹⁰, realizado al final del curso, fue una de las experiencias más sobresalientes en este proceso de invención e inmersión en lo desconocido. Los alumnos fueron invitados a desarrollar, junto a los profesores, una actividad con grupos escolares. Los tres encuentros en la escuela (observación, ejecución de la actividad y cierre, además de la planificación en colaboración con los profesores) fueron suficientes para que los alumnos se dieran cuenta de la importancia del trabajo que estaban haciendo, así como de la pasión que podía despertar. Se empezó a desvendar la falsedad de toda una serie de presuposiciones y mitos sobre el público escolar, lo que dio lugar a la experiencia del encuentro.

8 Relato escrito por Priscila Borba de Ávila y presentado en la clase del Curso de Formación de Mediadores en Porto Alegre el 1º de setiembre de 2011. Ella actuó como mediadora en esta edición de la Bienal.

9 Testimonio de Gabriel Bartz en el Curso de Formación de Mediadores de la 8ª Bienal de Artes Visuales en Porto Alegre el 1º de setiembre de 2011. Él actuó como mediador en esta edición de la Bienal.

10 El proyecto Vivencias en las Escuelas surgió a raíz de una propuesta de la SMED (Secretaría Municipal de Educación de Porto Alegre) con el objetivo de brindar a los mediadores la oportunidad de tener un contacto más cercano con la realidad de la red escolar de enseñanza del municipio. En esta edición del Curso de Formación de Mediadores, la vivencia se pudo desarrollar en escuelas privadas, del estado de Rio Grande do Sul y de otros estados, además, claro, de en las escuelas del municipio de Porto Alegre.

El relato de Gabriel Bartz ilustra buena parte de las vivencias en las cuales muchos mediadores habían planificado las actividades sin muchas expectativas debido a algunas generalizaciones que circulan sobre el ambiente escolar. Resultado: los mediadores volvían de las escuelas con relatos bellísimos. En las escuelas, los alumnos realizaron coros de quejas¹¹, juegos en los que discutían las nociones de territorio, actividades sensibles con grupos de personas con singularidades físicas o cognitivas, en fin, participaciones entusiastas, intercambios, producciones de momentos de belleza. Presente en el relato de diversos mediadores: la transformación de una presuposición de lo que sería la escuela, la experiencia directa con los alumnos y profesores de la red de enseñanza, en un trabajo colaborativo. La percepción de que el curso se estaba encaminando al trabajo efectivo con el público. Estaba llegando el momento.

2. Un lugar donde líneas vibran

La línea nómada¹²

En un texto llamado *Diálogos*¹³, Gilles Deleuze y Claire Parnet nos dicen que somos individuos o grupos compuestos por tres especies de líneas: una línea sedentaria, una línea migratoria y otra nómada: la línea sedentaria, que sería *de segmentariedad dura, dice respecto a la familia-la profesión; el trabajo-las vacaciones, escuela-y después el ejército-y, después la fábrica-y después el retiro [...] Son segmentos que nos recortan en todos los sentidos*¹⁴. La segunda línea sería de naturaleza migratoria: esta línea *dice respecto a segmentos mucho más flexibles [...] conexiones, atracciones*

*y repulsiones que no coinciden con los segmentos, locuras secretas, etc. En suma, devenires que no tienen el mismo ritmo que nuestra historia*¹⁵. Esta línea constituiría lo que sucede por debajo de los segmentos duros de la primera línea. Existe aun una tercera especie de línea, una línea nómada: *es la línea de fuga y de mayor declive [...] Como si algo nos llevase, a través de los segmentos, pero también a través de nuestros umbrales, en dirección a una destinación desconocida, no previsible, no preexistente*¹⁶.

Me gustaría llamar la atención sobre la línea nómada o línea de fuga. Es la línea que opera transformaciones en la esfera de la micropolítica, esfera en la cual nuestros pensamientos y acciones escapan a determinados modelos y se vuelven singularidades mutables que producen ecos en el mundo. Son acciones que constituyen nuevas formas de subjetividad; prácticas que producen nuevas formas de resistencia a los modos de subjetivación del capitalismo contemporáneo, los cuales reducen nuestra existencia a un estado de sobrevida mediante una serie de mecanismos de modulación de la existencia. En respuesta a este poder visiblemente invisible que incide sobre nuestras vidas, sobre nuestros cuerpos y *sobre nuestras maneras de percibir, de sentir, de amar, de pensar y hasta de crear*¹⁷, actuaría lo que pasa en esta línea nómada.

La vibración de la línea, el surgimiento de la música

Como mediadores, tenemos que esforzarnos en hacer que las personas no salgan iguales, del mismo modo en que entraron.

André Silva de Castro¹⁸

Aquí atribuiré a la línea nómada de la cual nos habla Deleuze una propiedad que viene de la música, o, mejor,

11 Referencia al Coro de Quejas, proyecto de los artistas Oliver Kochta y Kalleinen, que compone la muestra Cuadernos de Viaje de la 8ª Bienal del Mercosur.

12 Me gustaría aclararle al lector que efectúo una reducción del estudio que hace Deleuze sobre las líneas, pero quise traer una breve introducción a lo que el autor entiende por micropolítica con vistas a dejar más claro el concepto de línea de fuga o línea nómada.

13 DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998, p. 145.

14 Idem.

15 Idem, p. 145 y 146.

16 Idem.

17 PELBART, Peter Pál. "Por um corpo Vivo: Cartografias biopolíticas." In: LOBOSQUE, Ana Marta (org.). *Caderno de Saúde Mental. Seminário Universidade e reforma psiquiátrica: Interrogando a distância*. Belo Horizonte: ESP-MG, 2009. V. 2. p. 25.

18 Testimonio de André Silva de Castro en el Curso de Formación de Mediadores de la 8ª Bienal de Artes Visuales en Porto Alegre el 1º de setiembre de 2011. Él actuó como mediador en esta edición de la Bienal.

de la física: la *vibración*. Con la posibilidad de vibración, tomemos esta línea como una cuerda estirada, como una cuerda de un instrumento musical. Un sonido es producido cuando un cuerpo vibra, haciendo así que el medio a su alrededor también vibre. Sin perder de vista esta asociación entre la producción de sonido y la línea nómada, pensemos en los ambientes de formación de mediadores y de acciones educativas en exposiciones de arte. En esos ambientes atravesados por el arte y la educación nos volvemos música: nuestros cuerpos vibran y hacen vibrar a otros cuerpos. Modificamos ritmos de otros cuerpos y somos modificados por ritmos de otros cuerpos. Esta tercera línea parece ser atravesada por la música que surge entre el arte y la educación.

En este curso, en el conjunto de experiencias propiciadas por las clases, discusiones, vivencias, diálogos, investigaciones y, especialmente, en la relación que desarrollan los mediadores entre sí y con el público, sentí la vibración de esta línea. Sentí vibrar esta línea en personas que experimentaron y experimentan una nueva configuración de sí, siempre heterónoma: jóvenes artistas que revén sus producciones, educadores que pasan a concebir la educación como acción poética o personas de áreas distintas que crean líneas de fuga a fin de permanecer en contacto con el arte y/o con la educación. En suma, personas que operan cambios bruscos, muchas veces irreversibles, en sus vidas.

Me gustaría traer un testimonio del curso que me conmovió profundamente. Fue una línea que vibró e hizo vibrar a mi cuerpo. Obviamente, no es posible reproducir con precisión el sonido que produjo este testimonio con el conjunto de elementos que hicieron vibrar al medio. Intento actualizar solo el tono de esta vibración, o, mejor, intento escribir su partitura:

¡[...] lo que vine a buscar aquí a la Bienal con esta experiencia, con el contacto con el arte, con la crítica, esto de hacer reflexionar y reflexionar, era desemparedarme!¹⁹ ¡Hoy renuncié

19 Referencia al trabajo *Persona paga para que la empareden por 360 hs*, de 2000, del artista español Santiago Sierra.

a mi trabajo! ¡Fue lindo! Mi último día de trabajo y ahora en esta condición de desemparedado y hacer pensar y hacerme pensar. Espero ¡ah! ¡Imagínense si logro hacer que las personas se transformen! ¡Esa es la ideal! ¡Espero que se pueda!²⁰

Gastón Santi Kremer

Gastón expresa una transformación, una variación rítmica que atraviesa el arte, llevándolo a una forma de pensamiento que no se agota en sí misma. El acto de “desemparedarse” es como la creación de una línea de fuga en un movimiento que parece ser condición para una vida afirmativa. Su testimonio, así como el de André, anteriormente citado, expresa también, no solo ganas de hacer vibrar, sino ganas de vibrar en una colectividad; ganas de hacer llegar al mundo el eco del tono de sus transformaciones. Es una vibración que quiere prolongarse en variación continua. Cuando me acuerdo del curso, me viene a la mente este relato que me conmovió justamente por activar un sentimiento que brotó en mí cuando fui mediador en la 6ª Bienal del Mercosur. Desde entonces, ese sentimiento late sin cesar.

La musicalidad de la transformación

Si somos “musicados” y “musicantes” en el curso, en la acción educativa con el público, nos volvemos niños, pobres, ricos, jóvenes, ancianos, profesores, alumnos. Nos volvemos personas tranquilas o agitadas, nos volvemos artistas, montadores, obras de arte, curadores, críticos, personas ciegas o sordas. En resumen, transitamos. La música nos hace bailar el devenir. La diferencia atraviesa nuestro cuerpo. Nos volvemos quienes somos cuando diferimos de nosotros mismos. *Volverse quien se es es transformarse, diferir de sí mismo, reinventarse²¹* para decir lo que no se podría decir, pensar lo que no era posible pensar, sentir lo que no podríamos sentir, escuchar lo que no podría escuchar,

20 Testimonio de Gaston Santi Kremer, idem.

21 ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. “Tornar-se quem se é: a vida como exercício de estilo.” In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência*. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007. p. 293.

saborear lo que no tendría sabor. Para hacer que la diferencia emane de nuestro cuerpo. Para hacer que la diferencia sea altamente contagiosa y para hacer que nuestro cuerpo no tenga anticuerpos contra ese tipo de virus.

En medio (para no decir en fin)

No se trata de pensar una discusión más entre el arte y el campo social o la tríada educación-arte-política discutiendo sus supuestas causas y efectos, sino de pensar lo que pasa allí, entre esos tres dominios, haciendo que surjan las singularidades. Escuchar la música, tan presente en este Proyecto Pedagógico, que pasa en las formaciones de mediadores y en las acciones educativas en exposiciones de arte. Como dice un trecho de la canción creada por los mediadores al final de este curso: *traer lo extraordinario a la vida cotidiana*²². Hacer surgir e insertarse en esa musicalidad que acompaña el encuentro entre arte, educación y política constituye un lugar nómada por naturaleza.

Una vez tocada, esta línea no deja de vibrar y de dejarse vibrar. En una lógica del contagio, los mediadores siguen el curso. Siguen con encuentros educativos con el público. Siguen en la construcción de una vida estética: una producción de belleza, una producción plástica de sí. Siguen volviéndose quienes son en una respuesta política al mundo de las estabilidades, del pensamiento binario y del modelo a seguir. Viven reeducando(se), deshaciendo modelos de pensamiento, estimulando singularidades y multiplicidades. Estas personas componen un pueblo habitante de territorio nómada, un lugar donde líneas vibran.

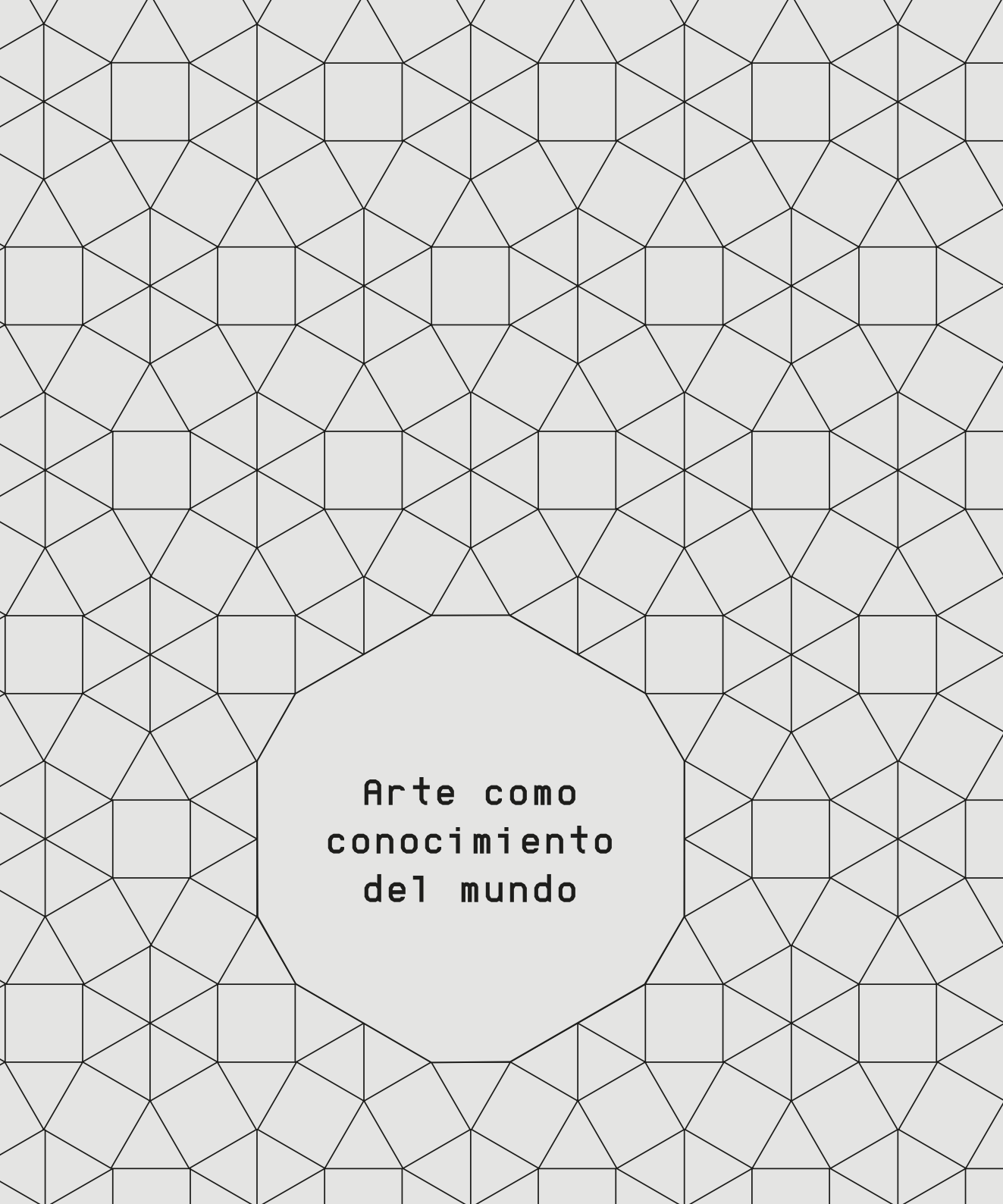
Referencias bibliográficas:

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

PELBART, Peter Pál. "Por um corpo Vivo: Cartografias biopolíticas." In: LOBOSQUE, Ana Marta (org.). *Caderno de Saúde Mental. Seminário Universidade e reforma psiquiátrica: Interrogando a distância*. Belo Horizonte: ESP-MG, 2009. V. 2.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. "Tornar-se quem se é: a vida como exercício de estilo." In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência*. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.

22 Creación colectiva de improvisación, curiosamente cantada sobre la melodía de *Metamorfose Ambulante*, de Raul Seixas. La canción fue creada por alumnos del curso de formación de mediadores y Luis Guilherme Vergara y fue concebida como un *coro de esperanzas*, en referencia al *Coro de Quejas*, proyecto de los artistas Oliver Kochta y Kalleinen, presente en la muestra *Cuadernos de Viaje*. Tal vez sea ahora el momento de un coro de experiencias.



**Arte como
conocimiento
del mundo**

Entrevista a Jerome Bruner

por Pablo Helguera

Como parte del proyecto de arte público *Ælia Media*, consistente en elaborar una estación de radio cultural, asistimos con el equipo de producción a Reggio Emilia para un primer encuentro donde estudiamos los principios pedagógicos del sistema escolar de esa ciudad, que es de gran renombre y ha profundamente influido la historia de la educación preescolar. Allá tuvimos la suerte de encontrar a Jerome Bruner, uno de los principales psicólogos del desarrollo del siglo XX, y uno de los más influyentes pensadores en la historia de la educación infantil. A los 95 años, continúa siendo un investigador activo, publicando y dando conferencias alrededor del mundo. El sistema Reggio ha sido de interés para Bruner durante los últimos veinte años, y concordó en concedernos una entrevista sobre las contribuciones para este sistema y la forma como puede ayudar en el pensamiento sobre las artes visuales. Esta entrevista fue realizada en el Hotel Posta en Reggio Emilia el día 12 de julio de 2011. Estaban presentes Pablo Helguera, Wendy Woon (Director de Educación del MoMA en Nueva York), Julia Draganovic y Claudia Loeffenholz.

Pablo Helguera: ¿Cómo ve las artes visuales como un diferencial en el enfoque del sistema Reggio Emilia y en otros sistemas de educación infantil?

Jerome Bruner: La primera respuesta, la respuesta honesta, debe ser la de que ninguno de ellos distingue entre el arte y otras formas de saber. Es decir, lo que caracteriza saber algo, es saberlo de diferentes maneras. Por ejemplo: ¿cómo se pone orden en un grupo de niños? ¿Cómo llevarlos a hacer algo juntos? Bueno, ellos estaban jugando al gato y al ratón. ¿Conoces ese juego?

PH: Mmm, no.

JB: ¿No conoces el del gato y el ratón? No tuviste una buena infancia...

(Risas)

JB: El gato persigue al ratón y el ratón corre, éste tiene que correr en un círculo y volver para reunirse al grupo. Hay una discusión sobre como un grupo se forma para que puedas juntarte al mismo. Pregunta: ¿Eso forma un círculo de personas? Tú corres en un círculo mientras otra persona corre atrás de ti, tú vuelves y el grupo te protege. Es eso. Yo los vi trabajando en este tipo de problema. ¿Los vi trabajando en el problema de cómo la luz, por ejemplo, cuando se muestra en algo circular, hace presión? ¿Cómo se va de la luz hacia la presión en un conjunto de cosas dentro de un círculo? Y eso es esencialmente preguntar sobre las diferentes maneras de como las cosas se expresan en un grupo. De modo que, por ejemplo, un grupo puede formarse en un círculo, puede formarse en un cuadrado o donde quiera que sea, tú mencionas el problema, y lo que es característico del enfoque aquí es: cuando los niños juegan a algo, ¿cómo hacer que tomen consciencia de qué es lo que están haciendo? ¿Cómo podrían pensar en ello? ¿Cómo podrían organizarse de otra forma? En suma, lo principal es ¿qué es posible? No es solo enseñar lo que es, sino lo que es posible. Y yo creo que es eso además del hecho – eso es uno de los principales elementos de la educación aquí; lo otro es el intercambio. Esto significa que cuando yo hago una pregunta espero que me des la mejor respuesta y me respondas y cuando tú me haces una pregunta, yo respondo. De eso se trata la noción de diálogo y el hecho de que el conocimiento es dialógico, de que existe una respuesta para una pregunta pero también existen respuestas alternativas

para esa pregunta. De este modo se presume que existe un orden en el mundo pero hay diferentes tipos de orden, diferentes posibilidades. Las posibilidades son exploradas por el intercambio. Puedo colocarlo de esta forma, creo que ya te he mencionado esto, es como la boda entre adultos; ¿lo tuyo es oficial? ¿eres casado? ¿Pero qué es una boda? La respuesta es “que pregunta interesante”.

(Risas)

JB: [...] Hay una forma de comunicación, una forma de observar los mundos posibles, y para hacerlo hay un correcto estado de espíritu que es también dialógico y el diálogo es tremendamente importante. El diálogo y el respeto por la manera como otras personas entienden las cosas. Los profesores están para formar parte del diálogo, y también están para dar un sentido de posibilidad. Tú dices, ¿qué es, cómo describirlo, cuál es la palabra? ¿currículum? Y la respuesta es currículum. ¿Qué es lo que no forma parte del currículum? Para mí lo que es importante es reconocer el hecho de que se es capaz de comunicar y que hay problemas en los cuales la verdadera tarea es considerar las posibilidades. Lo que yo quiero decir es: ¿qué tipo de juego debe hacerse? ¿Cuáles son los tipos de juegos posibles? Ellos inventan juegos. Transforman actividades comunes en juegos. Más o menos como estamos haciendo ahora mismo, ¿entiendes?

PH: El énfasis en la visualidad parece ser muy importante en el sistema Reggio. ¿La visualidad será dialógica? ¿Debería basarse en el lenguaje verbal?

JB: De muchas maneras, en la escena final de Hamlet de Shakespeare, hay una parte maravillosa en la que Hamlet y Ptolomeu están juntos discutiendo sobre el significado de la fidelidad y de la infidelidad en la boda. No consigo acordarme si es Ptolomeu o Hamlet que está de pie allí, hablando sobre esto sin ver el mundo como es. Creo que es Hamlet que le dice a Ptolomeu,

“Vea, allá lejos hay una nube en forma de camello”

“No, es una espalda como de comadreja”

“Mmmmm... tal vez. Estoy viendo lo que quiere decir”

Y entonces hablan sobre eso. En fin, esa es la manera de Shakespeare de decir que si tú tienes la intención de interpretar lo que sucede en Hamlet, no puedes seguir un solo camino. Hamlet no es sobre una cosa sola. Es sobre muchas cosas. Y esto no es verdad solamente en la novela... pero déjame dar un ejemplo que me dio el gran físico Niels Bohr. Creo que debo haber mencionado esto anteriormente, no estoy seguro. Un día su hijo fue a caminar en una tienda *Five and Ten* [tiendas que vendían mercancías a 5 y 10 centavos], vio un juguete y lo colocó en el bolsillo. Al día siguiente fue hasta donde su padre y le dijo, mostrándole el juguete, “yo tomé esto en la tienda, ayer, y no pagué”. Y el padre del niño me miró me dijo. ¿Cómo debo tomar esa conversación con el niño? ¿Desde el punto de vista del amor? ¿Desde el punto de vista de la justicia? Desde el punto de vista de la justicia él es culpable. Desde el punto de vista del amor, es maravilloso que ese niño esté contándome eso. Entonces ¿debería castigarlo o deberíamos hablar sobre cómo todos tenemos la tentación de tomar cosas, y sobre el problema de cómo controlarse, de cómo se controlan esos impulsos?

Tú puedes transformar ese diálogo en una historia graciosa, o puedes hacerlo un *molto silencioso*. Pero lo importante es que lo veas de diferentes maneras y yo pienso sobre la escuela de aquí, ellos no tienen un credo específico así como tienen juegos. Pero lo importante es mantener la conversación. Ser un profesor es ser un compañero tanto como un profesor. Yo creo que eso es muy, muy importante. Entonces no importa si alguien diseña una figura y alguien dice, “¿qué es eso?” y el niño dice “oh, es un tigre” y entonces el otro dice, “bien, ¿y qué está haciendo el tigre?” Entonces ellos construyen una historia en torno a las posibilidades. Me gustaría defender la idea de que en cierto nivel esa es la base de la inteligencia humana – considerar las posibilidades –. Por otro lado, vivimos en una sociedad que tiene convenciones bastante rígidas. Esto es un hotel. Esto no es un centro para simposios y cosas de ese tipo. Por otro lado lo que hacemos es volverlo algo así. Entonces, este cuarto, por ejemplo, es una de las salas de

seminarios más famosas del mundo. ¿Una sala de seminarios en el Hotel Posta? Y por ahí vamos.

Yo debería contar un poquito mi historia. Cuando era muy joven fue inaugurado el MoMA. Cuando fui al MoMA por primera vez pensé, “¡Dios mío! Esto es fantástico. ¡Mira lo es este lugar!” Y otra cosa ¿hace cuánto tiempo existe el MoMA?

PH: 1929. Noventa años...

JB: Pero no fue en 1929 porque... Cuando yo me mudé para el edificio nuevo... ¿aquello fue en 1929?

PH: Oh, usted está... no no no. 1929 fue cuando fue fundado. Usted se está refiriendo al edificio en la 53rd Street que fue abierto en los años treinta.

JB: En algún lugar en los años treinta, entonces, yo estaba... yo tengo un hermano mayor. Que ya murió. Él me llevó al MoMA. Yo había estado en otros museos antes y no sabía exactamente lo que eran, excepto que me encantaban. Yo tenía una idea estereotipada de lo que era Picasso. Yo no había soñado que había un Picasso anterior [indescifrable] sino esa noción de un depósito de tentaciones, tentaciones de ver lo que es posible. Pero esa es la misma forma con que yo ofrezco mi disciplina. Una de las razones por las cuales soy famoso es que algunos de los estudiosos más geniales que dominan el mundo de la psicología son mis estudiantes. (Risas). Ellos [aún] me envían artículos para leer y mi tarea es mantenerlos atentos. Ese es un tipo divertido de profesor. Uno debe ser solidario, solidario y exigente a la vez. Tal vez esa sea la naturaleza de la especie humana. Nosotros traemos orden para las personas, el orden es en parte impuesto [...] pero en parte es impuesto desde adentro. Al juntarse el interior o el exterior para encontrar un modo de hacerlo que no es solo para el individuo sino para la comunidad cuando la comunidad dice, “¡esto es la realidad! ¡es esto!”

PH: Algo que vemos sucediendo actualmente es la crisis en la enseñanza del arte, en la enseñanza de arte a nivel superior.

JB: Oh, ¿enseñanza de arte a nivel superior?

PH: Aquel en el que usábamos el modelo de la academia, en el que los alumnos aprendían a pintar como en el siglo XIX, que fue sustituido por el modelo de la Bauhaus que enfatiza la técnica, la técnica en un sentido más expandido.

JB: Bien, la técnica era más que – la Bauhaus era más que técnica. La técnica era necesaria para la expresión de la imaginación humana. Transformó en técnica la imaginación humana.

PH: Pero hoy ese modelo no parece funcionar más y las escuelas de arte no parecen tener un modelo y nosotros no parecemos aún saber qué enfoque adoptar en la enseñanza del arte. Y yo me pregunto si existe una manera de aprender con ciertos enfoques como el sistema Reggio y otros. ¿Será una cuestión de fomentar la creatividad? ¿O fomentar cierto tipo de pensamiento creativo?

JB: En primer lugar, déjelos observar para ver lo que ellos piensan que es el arte.

Wendy Woon: Me parece que el juego forma parte de los procesos de muchos artistas...

JB: Debe ser lúdico. Pero ahí uno se pregunta, ¿qué es jugar? Y jugar es salir de ciertas restricciones para que el juego sea todos los tipos de juegos. [...] ¿Qué es el modelo? ¿Qué es lo que están intentando representar? ¿representación? ¿qué es eso? [...] ¿Como conseguimos, entonces, escuelas para hacerlo? ¿Por qué, básicamente, la pintura es tan poco original? Nosotros hablamos de originalidad pero yo pienso más sobre las imágenes tradicionales.

PH: Yo estoy interesado en el arte como una forma de aprendizaje. Está claro que tú puedes aprender con una pintura aprendiendo sobre la historia y la información y discutiendo sobre las mismas pero yo siento que la mejor manera de aprender es haciendo. Siempre que te sientes inspirado por el arte, el primer impulso que tienes es algo del tipo, “yo también quiero hacer arte”. Entonces, yo quería oír lo que

usted piensa sobre el hacer artístico como una forma de aprendizaje. También pensamos que los niños en Reggio lo hacen tan naturalmente... Ellos hacen esas instalaciones que parecen instalaciones de artistas. Definitivamente hay algo sucediendo allí. Y nosotros estamos sólo preguntándonos si eso es algo inherente a todos nosotros, ¿el deseo de crear?

JB: Crear, explorar lo posible. Yo siempre vuelvo a eso. Y eso es algo que el Reggio hace. Has visto las clases. Nunca consigo prever lo que va a suceder enseguida. Y es encantador. Me gusta ser sorprendido y a ellos obviamente les gusta ser sorprendidos. Ellos se expresaron y descubrieron otra cosa que es tremendamente importante: que se puede compartir sorpresas. Tú puedes compartirlas hablando sobre ellas, no sólo hablando sobre ellas sino tomando un lápiz y diseñando, pintando. Y lo único con lo que me gustaría que todos fueran cuidadosos es que no se insista demasiado en eso. En presionar a los niños.

PH: ¿Cómo? ¿Cómo se colocaría demasiada presión?

JB: Teniendo clase. La lección de hoy: lo que vamos a hacer hoy es aprender cómo hacer mejillas redondeadas. No puede ser. ¿Quién precisa de eso?

(Risas)

Pensador, académico – pero la academia está de cierto modo basada en esa idea de transmisión del conocimiento –...

WW: ¿Pero hay alguna esperanza para la academia? Eso es lo que me gustaría saber. ¿Existe esperanza en un tipo diferente de pensamiento [sobre el arte]... ?

JB: No sólo para la enseñanza del arte, sino para la enseñanza de cualquier disciplina. [...] Es algo muy interesante. ¿Sabe? recientemente fue la fiesta aniversario de 50 años de mi libro *The Process of Education*, y la NYU hizo un gran [evento con] todo el mundo...muy divertido. (Risas). Pero lo que es muy interesante para mí es en qué medida, cuando llegamos al tema del aprendizaje a través del hallazgo en oposición al “¡Vamos! ¡Aprenda esto!”, se hace de tal manera que ellos aprendan por sí mismos, no es que ellos tengan

que reinventar la física o la matemática o cualquier cosa de ese tipo sino que descubran un poco cómo es, y cuáles son las alternativas y cuáles son las posibilidades. Yo siempre retorno a la palabra “posibilidad”. Yo creo que si hablas con mis hijos ellos te van a decir “Oh, él siempre está hablando de eso”. Pero es una fórmula increíblemente verdadera. Es verdadera... y no es verdadera; pero reconocer, por ejemplo, que cuando se está trabajando con un problema, sí, tú puedes tener aquello tan interesante de elegir un conjunto de números primos que no pueden ser divididos de forma alguna. Yo me acuerdo cuando mis hijos descubrieron los números primos, ellos tenían muchas cosas que decir, “Uau, un número primo, un número primo es algo con lo que nadie puede hacer nada. Él mantiene su independencia”. ¡Qué idea más política sobre los números primos! una idea política infantil sobre números primos. Sin embargo, de alguna forma no es mala. La reaprovecho cuando introduzco la noción de transferencia.

Es necesaria para la comunicación pero también puede ser usada de otro modo. ¿Se puede hacer eso? ¿Se puede hacer eso enseñando en una escuela? Y yo digo “sí”. ¿Que por qué tenemos nuestro sistema numérico? La noción de distancias iguales entre 1 y 2, entre 1000 y 1001, es otra manera de entenderlo llamada Ley de Fechner, en el sentido de que, la diferencia – los números deben ser usados en términos de cuánto debe añadirseles para percibir que hubo un cambio. Entonces, cuando se tienen 1000 unidades tienes que añadir más que 1 para percibir que el número aumentó y esa es la Ley de Weber-Fechner en la cual el sistema numérico está en consonancia con la proporcionalidad. Y los números 1, 2, 3, 4, y 5 no son equidistantes. Y cuando tú comienzas a pensar sobre los diferentes tipos de números te quedas con la idea de que la numeración es sólo una de las maneras de producir orden y magnitud, que hay muchas y muchas maneras de hacerlo. ¿Entiendes? Entonces yo debería introducir algo sobre, digamos, mejillas. La redondez de las mejillas. Para ella doy un 5. Yo quiero que ese tipo de cosas formen parte de la forma como los profesores piensan sobre la enseñanza de cualquier disciplina. Históricamente o no.

WW: Eso es lo que yo veo realmente interesante pues no consideramos la enseñanza como un acto creativo.

JB: ¿Nosotros no consideramos la enseñanza como un acto creativo?

WW: ¡Y deberíamos!

JB: Y realmente deberíamos. Por eso... se trata de aquella combinación extraña en la que queremos dar algo para aprender pero que debe ser aprendida de forma tal que ese aprendizaje se pueda usar más allá de la información recibida. Hace un millón de años, cuando esto comenzó a aparecer en mis pensamientos, escribí un artículo llamado *Going Beyond the Information Given* [Yendo más allá de la Información recibida]. Y fue muy interesante. Los físicos se quedaron encantados con el artículo, los psicólogos dijeron "bien...". La psicología es un área muy conservadora ¿tú eres psicólogo? Yo no sé si ellos aún me consideran un psicólogo o no...

(Risas)

PH: Ya Paulo Freire, de quién estábamos hablando ayer, o sea, yo sentí que las personas, que los estudiantes deberían recibir solamente la información – los que están listos para –.

JB: ¿Hablando sobre Paulo Freire?

PH: Paulo Freire – hablando sobre un sistema basado en la idea de que solo se debe suministrar información cuando la persona ya está lista para hacer algo con ella. Cuando la persona se da cuenta de que necesita de esa información, cuando la pide.

JB: ¡Eso es demasiado romántico! (Risas) No toma en consideración la diversión. Mucho del aprendizaje se da sólo por causa de la diversión. Es interesante para mí – yo voy a colocar eso de una forma un poco divertida. Yo debería contar que soy un marinerito. Tengo la gran distinción, como creo que ya mencioné el otro día, de ser el único profesor en la historia de la Oxford University que navegó su propio barco a través del Océano Atlántico para venir de América hasta Oxford para ocupar mi silla. Todo el

mundo dice: "¿No es increíble?" Pero el hecho es que es bastante simple: tú tomas un libro sobre navegación, una brújula y un barco, y navegas.

PH: Uau. (Risas) No parece tan simple para mí.

JB: Cada parte de eso tiene una técnica. Para mí fue muy interesante haber llegado a pensar sobre el hecho de que desde el punto de vista de un marinerito – porque no hay barcos en medio del bosque o cosa así – el formato del mundo depende de saber dónde está el viento que va a llevarlo; eso es lo mismo que decir que tú puedes cruzar el Océano Atlántico y tener un buen viento en una ruta al norte o tú puedes ir por una ruta al sur pero si tú navegas entre las dos tal vez sólo te quedes allí y digas "¿Dónde está el viento?" Por lo tanto ese es el tamaño del océano, el significado del océano desde el punto de vista de la navegación es diferente de cómo lo presentan en un libro de geografía para niños. Y yo quiero hacer eso. Si tú haces una proyección, no una proyección de Mercator sino una proyección en términos de cuánto tiempo llevas para cubrir la distancia, y mientras más tiempo lleves para cubrir la distancia, mayor será la representación y todo más. El mapa del Atlántico Norte es muy corto y en el extremo norte entonces – shshshsh – y en el extremo sur se acorta de nuevo. ¿Por qué entonces no tener diferentes modos de representar las cosas? O sea, si Picasso tuviera conocimiento de esos detalles habría pintado el mundo de esa manera también, estoy seguro; pero somos tan terriblemente literales en la manera como enseñamos, tan convencionales, y los profesores sólo ahora están comenzando a darse cuenta de la importancia de estimular la imaginación pero algunos de ellos lo hacen maravillosamente bien.

PH ¿Qué hace que una persona se conecte al arte?

JB: La perspicacia pura y simple. El hecho de que ella entra en un – que ella crea un mundo; es un significado emocional un poco diferente. [...] ¿entiendes?, había una idea que apareció en el siglo XIX que hablaba sobre la *Gesamtkunstwerk*, la obra de arte total. Fue algo que los autores de óperas estaban intentando hacer. Algunos

lo hicieron muy mal [...] y algunos sin tener ninguna conciencia de ello, y yo la llevaría [...] para un nuevo sistema para conducir una forma de arte que no puede ser totalmente explicada de antemano ¡pues no sabemos lo que ella es antes de realizarla! Y entonces yo no quiero dar una definición de antemano, “Y ahora, mis queridos alumnos, sigan la definición y creen una obra de arte”. Y también quiero mantener un poco de la espontaneidad, para después cambiar de posición, pues se aprende mucho observando lo que se ha hecho, aunque uno no supiera qué diablos estaba haciendo en el momento en que creaba. ¿Y por qué se deberían comprender las cosas de un modo tan racionalista? (Larga pausa) Yo podría hablar más y más. Ustedes tienen que tomar un tren... ¿He dejado algo en el aire?

Entrevista a Alicia Herrero

Pablo Helguera

Alicia Herrero es una artista argentina cuya obra cuestiona los sistemas ideológicos y de mercado así como la manera en que estos se inter cruzan con el arte. Para realizar sus investigaciones y experimentos, Herrero se vale de una gran variedad de estrategias conceptuales así como de otras disciplinas, valiéndose desde dispositivos académicos como los simposios y seminarios y hasta los protocolos de las casas de subastas. El proyecto de Herrero presentado para la bienal de Mercosur, "El viaje revolucionario!", lo describe como una "novela navegada", consistente en utilizar los ríos navegables de América del Sur como infraestructura para formar los capítulos de un libro. El espíritu de Herrero en sus proyectos es eminentemente dialógico, y por ello suele estar íntimamente ligado a la pedagogía. En esta entrevista, se busca indagar con la artista acerca de su interés en el tema de la conversación y cómo esta se ha manifestado en sus varios proyectos.

* * *

PH: En varios de tus proyectos el diálogo, la conversación, o más bien lo que has llamado como "escenarios conversacionales", juega un papel central. ¿qué es lo que te motiva a utilizar la conversación como elemento central de tu práctica?

AH: Una de las cosas que más me motiva es el acontecimiento potencial que encierra la creación de estos "escenarios conversacionales". Formas posibles de relacionar recursos de la performance, del teatro, del simposio, de las asambleas populares, de las mesas redondas o del talk televisivo, y por esto, poder situarlos en una ubicuidad respecto a las estrategias propias del arte, a sus géneros y dispositivos de visibilidad.

PH: En tu proyecto "Consideraciones sobre lo Público" utilizaste toda una variedad de dispositivos de presentación y de diálogo que abarcaban desde el teatro hasta el talk show. ¿Qué fue lo que te motivó en esa instancia en particular a buscar esa multiplicidad de formatos, qué fue, a tu ver, lo que estos formatos potencializaron, y qué clase de descubrimientos (si los hubo) tuviste al realizar este experimento?

AH: *Consideraciones sobre lo Público*, un Simposio en Tres Actos (2010-2011) tiene lugar en el marco paradójico de un presente, en el que curiosamente, mientras varios estados sudamericanos conmemoran sus 200 años de independencia colonial, al mismo tiempo acontece la mayor crisis sistémica del capitalismo global, evidenciándose una vez más, la dependencia al estado financiero. Son los bancos quienes parecen escribir el guión de la historia..., esto también es aplicable al poder que las lógicas del capital atesoran en el propio sistema del arte, lo cual produce en este campo un claro desequilibrio. *CSP* recurre a cuestionar la naturalización de estas lógicas de mercado al mismo tiempo que reinterroga las retóricas de libertad usadas desde el campo del arte.

El proyecto propone ingresar un debate y una experiencia sobre "la cosa pública" situándose en las fronteras territoriales del discurso (del arte, académico y político). Se trata de un performative-talk en tres auditorios de relevantes e icónicas instituciones públicas de la ciudad de Buenos Aires: universidad, banco y parlamento. Estos fueron, el Acto 1 – en el auditorio del Centro Cultural Rojas – Universidad de Buenos Aires – que desafía re-localizaciones del arte y el conocimiento; el Acto 2 – en el Banco Nación Argentina, casa central, ubicada en Plaza de Mayo

– para exponer remapeos de arte y economía; y el Acto 3 – en el auditorio del Parlamento del Congreso Nacional – desde donde desplegar nuevas cartografías e interrogantes sobre procesos emancipatorios. A estas dislocaciones se suma la integración inusual de diversos actores sociales que activan e introducen diversas perspectivas: analistas políticos, artistas, activistas, investigadores del campo de la filosofía, el arte y la sociología, economistas, músicos, periodistas, urbanistas, actores, videastas.

El proyecto potencia tres cuestiones claves. La primera es que “escenifica” lo público revisando los conceptos de libertad forjados por las vanguardias históricas. Esto es posible en *CSP*, pues al mismo tiempo que produce su existencia en los límites de los escenarios de visibilidad y los tópicos del campo del arte (raramente la cuestión de lo público es abordada desde los discursos de este campo), cuestiona sus políticas y las condiciones de producción, lo que Walter Benjamin llama el *aparato de producción*. La segunda es acerca de los escenarios, el “espacio representacional del discurso y del debate”. En *CSP* los auditorios públicos (universidad, banco, parlamento) ofrecen una multiplicidad expansiva para un debate sobre lo público, pero también ingresa con ello el enorme potencial de investigar los límites de estos emblemáticos dispositivos: cómo producen escucha y participación. Los auditorios son leídos también en su dimensión representacional.

La tercera cuestión es la que hace posible las dos anteriores: el performative-talk. Se trata de una forma conversacional que interrumpe el esquema clásico de simposio y plantea una redistribución de los procesos artísticos al mismo tiempo que dificulta su clasificación. Expande la idea de teatro hacia el simposio y el simposio hacia el talk televisivo, incluyendo en su construcción: un *regisseur*, mesas previas de trabajo, actores que ofician de guías de introducción a las instituciones propuestas, iluminación teatral, carteles, música incidental en vivo, la actuación de un moderador, un panel de expertos en las temáticas planteadas, escenifica el acto de debatir mediante “gradas participativas” con facultades especiales, y construye un guión in situ que tiende a dinamizar los flujos

de participación activa del público. Su complejidad favorece situar la experiencia en una estrategia heurística y en una multiplicidad perceptual planteada como proceso de dislocamiento continuo. En este sentido, es interesante agregar a los antecedentes de *CSP* el proyecto *Chat*, que arranca en el 2000 y se presenta en el Museo Boijmans en 2001 (Rotterdam), e inaugura la serie *Conversaciones* cuyo slogan enuncia: “la explosión política de un cuerpo, un campo, una institución...” *mise en scène* de objetos en diálogo. Pero también, *Magazine in Situ* que desde 2004 generó diversas situaciones conversacionales en locaciones específicas, como navegar el canal de Beagle durante una edición.

CSP, un Simposio en Tres Actos también es un video de cada acto y una publicación.

PH: En estos experimentos discursivos ¿qué clase de descubrimientos, revelaciones, o experiencias se le han dado que demuestren 1. Algo nuevo acerca de la manera en que utilizamos este tipo de comunicación, 2. Algo nuevo de la manera en que nos relacionamos al arte?

AH: Hay algunas revelaciones. Por ejemplo, los trazos resultantes del uso de ciertas técnicas de mapeo, en la creación de situaciones. Si bien en otros proyectos recurro a inventarios, recatalogaciones, indicadores de mercado o cartas hidrográficas, en *CSP, un Simposio en Tres Actos*, lo que se mapeó y desmapeó es el “territorio del debate”, los dispositivos y el instrumental con que contamos para la puesta en acto de “la democracia”. Una de estas líneas fue descubrir tanto los auditorios-parlamentos que una ciudad ofrece, como su propia organización espacial. Su uso, cómo están nuestros cuerpos y comportamientos adiestrados para esto. Para muchos participantes era la primera vez que ingresaban a estos escenarios y tomaban contacto directo con su teatralidad, convenciones y contexto histórico-político.

Los tres actos plantean entre sí, una dramaturgia que se expresó en la inclusión progresiva de cambios formales hasta alterar completamente su organización tipo. Cada

acto esbozó su propia estrategia de mutación del uso del espacio auditorio y el concepto de simposio. Movilidad del equipamiento estándar, arrastrando con ello los cuerpos actantes y sus roles; las palabras dichas adquirirían otra dimensión mediante el ingreso de pancartas, sonidos de instrumentos acústicos en vivo, cambios de luces o conversaciones previas secretas a modo de ensayo. Un proceso que ofreció pequeñas crisis (aquellas que suelen generar los estados intermedios, el dislocamiento de los espacios de pertenencia: de los campos, los géneros o los roles), la aparición de menos autorregulación del habla, la superación de cierto léxico institucionalizado y la concreción de nuevos mapeos colectivos del discurso. Potenció un hecho que desbordó los géneros artísticos y la división del saber por campos, ingresando claramente más complejidad del ejercicio público del debate y del uso de los instrumentos críticos y las retóricas de libertad utilizadas desde el campo del arte.

Colablablab

Hope Ginsburg

6 de octubre de 2011

Sponge HQ

Richmond, VA

El Colablablab es un laboratorio colaborativo dentro de un laboratorio; mis alumnos de facultad y yo nos matriculamos en una clase de Biología, en el Departamento de Biología, y en un laboratorio de biología. Nuestra clase es una meta-clase, una clase de arte sobre la transgresión de disciplinas, que no le dan ninguna importancia a las divisiones entre especialistas y estudiantes. El Colablablab se originó en la School of the Arts de Virginia Commonwealth University, en Richmond, VA. En este experimento con ecología curricular, los estudiantes de arte cumplen los requisitos de su educación científica general; ellos lo hacen en conjunto, en contexto y con estudiantes de fuera de la escuela de artes. Los estudiantes de biología, que también son acogidos en el curso, cumplen los requisitos de las ciencias humanas y subvierten las metodologías de su "casa".

El Colablablab se realiza de noche en la Sponge HQ, en el último piso de la galería de la universidad. El Sponge (2006-hasta hoy) se inició como un trabajo artístico de Hope Ginsburg, basado en los hábitos reproductivos de su homónimo (si una esponja marina se coloca dentro de una licuadora, cada pedacito va a crecer y hacerse una esponja adulta), el proyecto crece a través de las acciones de sus coproductores. Los estudiantes del Colablablab abren la Sponge HQ para el público todos los jueves y todos los estudiantes tienen acceso a la misma en los horarios en que la galería está abierta. Allí, simultáneamente con el trabajo en sus propios proyectos (que van desde hacer tintura con plantas hasta producir trabajos de audio que

conectan bandadas de pájaros con patinadores en un juego de *roller derby*), pueden observar el interior de una colmena (que está equipada con un circuito cerrado de cámara infrarroja para observar las abejas), cuidar del banco de peces y peces que comen algas en un acuario con capacidad para noventa galones, alimentar lombrices en una tina, cardar hebras de lana para hacer colchonetas de fieltro (estamos desarrollando un proyecto para siestas radicales) o trabajar en cualquier número de trabajos colectivos o individuales. El Colablablab 2011 está trabajando con un especialista en flores de lólotus programado para la semana que viene. El Colablablab 2010 realizó una exposición en la Sponge HQ, produjo una performance en la Reference Gallery, en Richmond y acogió dos eventos de comidas, "The Cellular Dinner" y "Evolutionary Feast". También hicimos un stand para la feria de ciencias en la Flux Factory en Long Island City, NY, por el cual fuimos premiados con el trofeo de *The Most Empirically Rebellious* (El más empíricamente rebelde). El Colablablabook, de autoría y diseño colectivos, está disponible en la web Lulu.com. Por favor, visite nuestro sitio Web: spongespace.net/colablablab y venga a pasar un rato en nuestra sede en Richmond, Virginia.

Académicamente, esto es un apéndice en el cual algunos ejemplos de la cultura del Colablablab fueron compilados para ustedes. A continuación aparece el trecho de un correo electrónico de la planificación del evento-comida Cellular Dinner, en el cual cada Colablablaborador fue responsable por una tarea basada en alguna función específica por parte de una célula animal. Cada "parte de la célula" estaba identificada por el color y estampa de su ropa, que fue predeterminada. Las coberturas de las pizzas fueron

cuidadosamente colocadas para formar el modelo de una célula animal. Las pizzas fueron preparadas a partir de cero y asadas en un horno a leña construido por Katie Connor, el "núcleo de la célula".

Hola a todos,

Nuestra dirección es 2504 Brook Rd. Por favor lleguen a las 6. Si pueden facilitar transporte para otros, respondan para todos para que los demás lo sepan.

Aquí están las partes de la célula y sus funciones:

Núcleo (Kate y Olivia): El núcleo es el centro de control de la célula, que dicta lo que hacen todos los otros orgánulos. El núcleo también almacena el ADN.

Entonces definamos lo que cada uno deberá hacer:

Vamos a usar ropas doradas.

Retículo endoplasmático (dos personas): El retículo endoplasmático (RE) es donde la mayoría de las reacciones químicas suceden. La célula produce lípidos y otras sustancias químicas, y a veces tiene ribosomas anexados.

Estas personas van a cortar los vegetales y otros ingredientes para colocar en las pizzas.

Van a usar sus sombreros favoritos y ropa violeta. [...]

Katie Connor y Olivia Gibian, Colablablaboradoras, 2010

El correo electrónico siguiente, aunque en un tono no tan metafórico, es un buen ejemplo de los estudiantes formando su propia comunidad práctica.

No estoy segura de la hora exacta aún (me parece que todos pueden el domingo a la noche) pero con el examen el lunes ¡creo que este sería un buen momento para una revisión de la materia! Creo que las cosas van a andar bien si todos traen sus guías de estudio tan completos cuanto sea posible (guías de estudio pendientes en el "bb") y libros de biología si tienen, ¡cuanto más estudio previo, más esponjoso será nuestro repaso!


La dirección es 5 North Vine (cruza la home team grill saliendo de la calle principal) una cuadra más abajo de la main art. Es en un portón negro siniestro. Sería interesante si todos trajeran algún dinero para dividir una pizza o comidas etc, etc, etc..... y si vienes en coche puede llevarte el guincho si

estacionas en el terreno pero hay mucho lugar para estacionar en la calle.

¡nos vemos en el laboratorio de biología!

–Julie (757-718-3595)

Julie Hundley, Colablablaborator, 2011



**Notas sobre
una Bienal:
1a 8ª Bienal
del Mercosur
en perspectiva**

Curaduría pedagógica, metodologías artísticas, formación y permanencia: el viraje educativo de la Bienal del Mercosur¹

Mônica Hoff

"No basta saber leer 'Eva vio una uva'. Es preciso comprender cuál es la posición que Eva ocupa en su contexto social, quién trabaja para producir la uva y quién lucra con ese trabajo."

Paulo Freire

"Todo el mundo + la obra = todo el mundo."

Martin Creed

Algunos años atrás habría sido impensable que la propuesta educativa de una muestra de arte le fuese solicitada a un artista. Ese papel era designado a un educador. Hasta hoy, en el sistema de enseñanza pública brasileña, cuando se abren plazas para la disciplina de artes, no pueden ser ocupadas por un artista. Esta función le cabe, una vez más, al educador. Durante la formación universitaria, los "candidatos" a artistas frecuentan el Instituto de Artes; los educadores (de arte), la Facultad de Educación. La separación entre educadores y artistas, como se puede percibir es, además de histórica, geográfica. Es "cada mono a su liana", como dice el refrán².

1 El artículo fue originalmente publicado en la Revista de Artes Visuales Errata #4, Pedagogía y educación artística. Colombia, 2011.

2 Refrán popular que se refiere a la limitación impuesta por las fronteras. En otras palabras, significa "cada persona en su lugar".

En el campo artístico, la premisa de que el arte es un proceso pedagógico por excelencia ha tomado cuerpo y ha ganado espacio de discusión, sobre todo en la última década con la explosión de iniciativas colaborativas que han sido propuestas, principalmente por artistas y con la creación de la figura del curador pedagógico. En la educación (de arte), esta premisa es condición de existencia y resiste firmemente (o acompaña, como un novio a la persona amada) las transformaciones generadas en el campo del arte. Muchos han sido y son los movimientos en el sentido de hacer que uno quepa en el otro, de generar un casamiento forzado entre arte y educación. Y parece que, cuanto más forzamos esa relación, más se vuelve una relación de dependencia y así, de sumisión.

En Brasil, la enseñanza del arte está presente en el currículum escolar – a los tropezones, es verdad – desde hace poco más de 30 años. La campaña para su permanencia, sin embargo, es permanente y continúa hasta el día de hoy. La importancia de esa presencia es indiscutible, lo sabemos. No obstante, en una escala "político-pedagógica" escolar, la asignatura de arte difícilmente entra en el *top ten*. ¿Será responsabilidad del arte no ser suficientemente seductora? ¿o de la educación, no conseguir explotar el arte como herramienta pedagógica potente?

O, incluso, de un sistema que ya no consigue cubrir las demandas de su público destinatario: ¿profesores y estudiantes? ¿a quién servimos? ¿para quién hacemos? ¿a quién nos dirigimos? ¿qué estamos haciendo?

Me arriesgaría a decir que la génesis del problema está en la insistencia de tratar al arte como disciplina y por lo tanto, muchas veces como algo aislado. Si consideramos al arte como un proceso pedagógico es, como mínimo, extraño, que se introduzca en nuestras vidas y forme parte de nuestra formación como disciplina con carga horaria y evaluación bimestral.

Al entender/definir el arte como disciplina, le atribuimos una serie de reglas y normas inherentes a esta condición. En la tentativa de promover la apertura de la educación a través de la experiencia del arte, acabamos por encerrar la experiencia artística en un concepto sofocante y limitador. En este sentido, transformar arte en disciplina ha sido, probablemente, uno de los grandes males que nos hemos hecho a nosotros mismos en la segunda mitad del siglo XX. (Hoff 2010)

Como proceso pedagógico, el arte está más allá de las imposiciones curriculares. Por lo tanto, debería generar para sí mismo un ecosistema capaz de traspasar esas barreras. Pero, es comúnmente devorada por un sin fin de exigencias y demandas político-pedagógicas que, no raramente, se olvidan de su papel real.

Un proyecto pedagógico de una Bienal de arte contemporáneo se vincula a una serie de premisas, demandas y exigencias. Es un verdadero rompe-cabezas compuesto por fuerzas muy diferentes. La Bienal del Mercosur, conocida por su preocupación y por lo tanto, respeto para con la educación, realiza proyectos pedagógicos desde la primera edición del evento (1997). Durante las tres primeras bienales, estuvo presente a través del servicio de atención al público visitante, lo que hoy llamamos de mediación, y de la producción de materiales educativos para escuelas y profesores. No había, por cierto, una reflexión mayor sobre lo que se estaba produciendo y las reales necesidades de la comunidad local. Es más: cada nueva edición de la Bienal significaba un nuevo proyecto pedagógico y, consecuentemente, un nuevo equipo

conceptual y operacional. Pocos registros restaron de esas experiencias y, la mayoría de las veces, apenas en la memoria de los involucrados.

Abro un breve paréntesis para hablar un poco de ese escenario local, donde nació y en el cual se inserta la Bienal del Mercosur. Porto Alegre es una ciudad brasileña de porte mediano, con cerca de 1,5 millones de habitantes y con un número relativamente pequeño de equipamientos culturales los que, sobre todo, están volcados a las artes visuales. Hasta el surgimiento de la Bienal del Mercosur no había una cultura de mediación del arte; tampoco había mano de obra especializada para la concepción y construcción de proyectos de artes visuales; usted era artista, era teórico o era educador; y era muy común ver artistas recién salidos de la universidad partiendo hacia otros lugares de Brasil y del mundo por falta de estructura e incentivo local.

En 2011, el mercado del arte continúa siendo pequeño – se cuentan con una mano el número de galerías que trabajan con arte contemporáneo –. Muchos son todavía los colegas que emigran de la graduación para el profesorado, no por simpatía al magisterio, sino por completa falta de opción en el mercado de trabajo. Con certeza, este escenario no es exclusividad de Porto Alegre; ni tampoco de la Bienal del Mercosur. Sin embargo, fue sobre esta aridez cultural y condición de “centro excéntrico”³ que, a mediados de los años 90, surgió la Bienal de Artes Visuales del Mercosur, un tremendo transatlántico nunca antes conducido, construido sobre un deseo colectivo – por lo tanto, sin medidas – y expuesto a muchas externalidades. A duras penas y muchas manos, esa enorme nave ha seguido su curso y, en 2011, luego de muchas pruebas, entró en su adolescencia teniendo como mayor conductor a su proyecto pedagógico.

Conforme ha sido mencionado anteriormente, el proyecto pedagógico ha estado presente en todas las

3 La expresión se refiere a una muestra, organizada por Marília Panitz y Gê Orthof, realizada en 2003, en Brasilia, y que abordaba la situación de periferia como un tema conceptualmente potente.

Bienales y, en ocho ediciones, podemos considerar dos saltos importantes y algunas sutilezas fundamentales. El primer salto, conceptual y estructural, ocurrió en 2003, en ocasión de la 4ª Bienal del Mercosur. Esa edición fue responsable por garantizar un *locus* para la educación dentro del evento. Lo que quiero decir es que, por primera vez, y aún siguiendo el modelo tradicional de caminar paralelamente al proyecto curatorial, existía, de hecho, una propuesta educativa – debidamente planeada, con marco teórico bien definido, con una mirada más acurada sobre la comunidad escolar y la relación con el público –. Al localizar demandas e intentar abarcar una serie de necesidades oriundas del campo educativo, el proyecto pedagógico de la 4ª Bienal fue responsable por asegurar la existencia de los proyectos pedagógicos de las bienales siguientes⁴.

El segundo gran salto, y el más significativo hasta entonces, ocurrió en 2006-7, en ocasión de la 6ª Bienal del Mercosur. Es exactamente sobre ese momento y su relación con las propuestas pedagógicas de las Bienales subsecuentes que este artículo refiere.

La 6ª Bienal del Mercosur quedó conocida como una Bienal Pedagógica. Esto se debe, por un lado, a la figura del curador pedagógico – función creada por Gabriel Pérez-Barreiro, curador general de la muestra, en respuesta a una demanda identificada en la trayectoria de la Bienal del Mercosur –; y por otro, al interés y predisposición de la institución *Bienal do Mercosul* de colocarse no apenas como una institución que realiza bianualmente una gran muestra de arte, sino como una institución de formación preocupada por atender las demandas de su público primero; el escolar. O sea, además de un terreno propicio, había un deseo común.

La figura del curador pedagógico representaba, en aquel momento, la creación de un espacio real de reflexión

sobre las prácticas que venían siendo realizadas en la Bienal del Mercosur en los años anteriores y, principalmente, sobre cómo la comunidad recibía y respondía a esas prácticas.

La curaduría pedagógica (o un salto epistemológico)

La primera vez que se escuchó algo al respecto de curaduría pedagógica en Brasil, fue en 1996 con el texto “Curaduría Educativa: Percepción Imaginativa / Consciencia del Observar”, presentado por Luiz Guilherme Vergara⁵ en el encuentro de la ANPAP (Asociación Nacional de Investigadores en Artes Plásticas) del mismo año. Vergara se refería a la curaduría educativa como una estrategia que “tiene como objetivo explotar la potencia del arte como vehículo de acción cultural” (Vergara 2011) y más: indicaba que “volver el arte accesible a un público diversificado es volverlo activo culturalmente” (Vergara 2011). Es gracioso pensar que ese texto fue presentado un año antes de la realización de la primera edición de la Bienal del Mercosur (1997), y que la curaduría pedagógica entraría en el proceso del evento solamente una década después. Ya comenzamos atrasados. Vergara renunciaba, en 1996, lo que hoy parece ser consenso y lo que, de cierta forma, Paulo Sérgio Duarte, curador general de la 5ª Bienal del Mercosur, indicó en 2005: que, según su forma de ver, “un proyecto verdaderamente educativo no puede estar apenas vinculado a una muestra que se realiza cada dos años y termina en dos o tres meses, sino que debe extenderse en el tiempo y ser una acción continuada”. Paulo Sérgio se refería en aquel momento a la necesidad de pensar el proyecto pedagógico como una acción de carácter permanente, que sobrevive a las muestras bianuales, y es realizado en colaboración con otras instituciones y la red de enseñanza. Esa transformación acabó sucediendo luego de la 6ª Bienal del Mercosur. Y, por lo tanto, después de la curaduría pedagógica ser implementada.

En Brasil, el término curaduría educativa (o pedagógica) es bastante controvertido. Hay algunos que simpatizan con

4 Hasta la 6ª Bienal del Mercosur, el proyecto pedagógico era un proceso totalmente vinculado a las muestras bianuales. Así, cuando terminaba una bienal, terminaba también el programa educativo, no había continuidad.

5 Artista y educador brasileño, Vergara fue Director de la División de Arte Educación del MAC-Niteroi de 1996 a 2005 y Director General de la misma institución de 2005 a 2008.

el mismo, como es el caso de la última Bienal de São Paulo (2010), que adhirió a la función. Y están los que lo ven como “un término pedante, un artificio más para no tratar de lo que realmente importa, la educación”, como es el caso de Ana Mae Barbosa (2008), importante educadora brasileña, principal referencia en arte-educación del país.

Para la Bienal del Mercosur, la curaduría pedagógica garantizó un *locus* de reflexión sobre educación y la posibilidad de construir un proyecto pedagógico verdaderamente eficiente, en el sentido de abrir-se a las demandas de la comunidad, realizando un trabajo continuo y permanente. Hasta entonces, el PP actuaba un poco a ciegas, tanteando entre un dato impreciso y una intuición.

En su texto, Vergara se refiere a experiencias específicas (de curadurías y percepciones educativas) volcadas hacia determinado proceso expositivo, realizadas en los años 90, en Nueva York. En el caso de la Bienal del Mercosur, cuando hablamos de curaduría pedagógica, nos referimos a un complejo sistema de acciones y estrategias que anteceden y traspasan la exposición.

Según Luis Camnitzer (2006), curador pedagógico de la 6ª Bienal y, por lo tanto, primer curador pedagógico en la historia de la Bienal del Mercosur, “La Bienal se autodefine como una institución de acción cultural en sesión permanente, dentro de la cual la exposición periódica (bianual en este momento), es solamente una de las actividades”.

Camnitzer proponía, en aquel momento, que la Bienal del Mercosur se reinventase y asumiese de hecho su papel formador. Papel que sólo se efectiva cuando pensamos los procesos a largo plazo y en constante diálogo con la comunidad. Sólo así, es posible que el arte se vuelva activa culturalmente, como preconizó Vergara en 1996.

Idealmente, la curaduría general de un proyecto, ya sea el de una muestra o el de una Bienal, debería ser siempre pedagógica. En nuestra república⁶, el carácter pedagógico debería

ser condición inherente a un proyecto curatorial. Como es el caso del “viraje social”, el viraje pedagógico podría garantizar un cambio verdaderamente epistemológico para el campo del arte. A rigor, si el arte es esencialmente un proceso pedagógico, entonces toda curaduría es educativa. Infelizmente, en general, esto sólo funciona como hipótesis.

En la Bienal del Mercosur, la función del curador pedagógico se ha materializado de diferentes formas en las tres ediciones en las que ha estado presente: en la 6ª Bienal, como “alguien que no influye en la selección de los artistas. (...) alguien que actúa como un embajador del público y observa el evento con los ojos del visitante” (Camnitzer, 2009, p. 15); en la 7ª Bienal, como alguien que sigue no participando en la definición de los artistas de las exposiciones, pero que propone la participación de los mismos directamente en el proyecto pedagógico; alguien que tiene libertad para proponer acciones, estrategias y actividades autónomas, no necesariamente vinculadas al proyecto expositivo; y en la 8ª Bienal, realizada ahora en 2011, como alguien que participa en la selección de los artistas, en la definición de los componentes expositivos y activadores y es responsable conceptualmente por uno de los proyectos expositivos y por las acciones educativas.

En la 8ª Bienal, las propuestas curatorial y pedagógica están vinculadas una a la otra, siendo difícil decir dónde comienza una y termina la otra. Desde el momento en que esto acontece, ya no estamos más hablando de una relación causal del proyecto pedagógico con la propuesta curatorial, sino de una especie de relación condicional y de igualdad de valor – si el pedagógico sufre alteraciones, ya sean mínimas o grandes, repercutirán directamente en la acción curatorial y vice-versa –.

Otro factor importante, y esta vez común a estas curadurías, es el hecho de que los tres curadores sean artistas, condición que, inevitablemente, refleja, pauta y delinea propuestas pedagógicas. Las metodologías empleadas son metodologías oriundas de la práctica en esta área.

Metodologías artísticas

“¿Es posible lograr experiencias productivas que integren el mundo artístico contemporáneo y el sistema educativo?”

6 Haciendo aquí una alusión, en el sistema de las artes, a la idea de la república “ideal” de Platón.

(Rubinich 2009, p.184) Probablemente, diremos que sí. Pero, vuelvo a preguntar: ¿es posible realizar experiencias productivas que integren el mundo artístico contemporáneo y el sistema educativo sin que, en la práctica, uno sea accesorio del otro? o aún, ¿es posible que arte y educación sean protagonistas de un mismo proceso? ¿Cuál es la medida de ese equilibrio? ¿Esa medida existe? ¿Es necesaria?

Históricamente, la relación entre arte y educación, sobre todo en Brasil, ha sido pautada por una alta inversión de los educadores en el arte y mínima de los artistas en la educación. La relación dialógica, tan citada en la contemporaneidad, no es tan frecuente como se menciona. Todavía hay una distancia muy grande entre los intereses del arte y los de la educación. Los sistemas de uno y de otro parecen responder a fuerzas de atracción distintas. Y, en este punto, me pregunto siempre: ¿cuál es, entonces, el papel de un proyecto pedagógico de una bienal de arte contemporáneo? ¿Presentar obras de arte para la comunidad? ¿Atender a centenas de miles de personas que están en busca de un "significado" para el arte? ¿Ofrecer transporte para que esas personas tengan una experiencia estética en un espacio expositivo? ¿Realmente precisan esas personas salir de sus barrios, ciudades y regiones para que esto suceda? ¿La experiencia con el arte está verdaderamente vinculada a la visita a un espacio expositivo?

En 2009, en ocasión de la 7ª Bienal del Mercosur, el proyecto pedagógico buscó invertir ese orden. En vez de concentrar sus acciones en los espacios expositivos y de ese modo condicionar la experiencia estética a la relación con los objetos de arte, fue íntegramente descentralizado, actuando en colaboración directa con diferentes comunidades de Porto Alegre y ciudades del interior de Río Grande do Sul. En aquel momento, buscamos trabajar con lo que llamamos metodologías artísticas. En vez de una "traducción" del arte a partir de herramientas pedagógicas, optamos por trabajar con propuestas artísticas con fuerte caudal educativo, ya sea el mismo intencional por parte de los artistas, o reconocido como importante por parte del equipo del proyecto.

Para ello, se invitó a 14 artistas (totalizando 12 proyectos) oriundos, principalmente, de países de América Latina.

Luego de enviar material sobre las diferentes regiones del estado, cada artista seleccionó una región y partió para un primer viaje de reconocimiento e investigación, volviendo posteriormente para una residencia de un mes en la ciudad seleccionada. Ese programa se llamó Artistas en Disponibilidad, comenzó con un mapa de nueve ciudades y, al término de las residencias contaba con más de veinte, dado el interés de las comunidades vecinas. Los proyectos eran muy diferentes entre sí, pero compartían una idea común: colocar personas en contacto con personas, lo que es, tal vez, la acción más poderosa que el arte puede generar.

En su discurso "El museo virtual", presentado en el Congreso Anual de ICOM, en 2004, Suzanne Keene, profesora de Estudios Museológicos y de Patrimonio en el University College de Londres, al comparar el museo tradicional con el museo del futuro y, así, las dinámicas museológicas tradicionales a las contemporáneas, resaltó la necesidad de este cambio de foco:

(...) el museo del futuro funcionará más como un proceso o una experiencia que revela de los espacios de las comunidades que atiende. Pues no se puede suponer más que las colecciones son centrales para el papel del museo – más que eso, las personas es que lo son –.⁷

La propuesta de Marina De Caro para la 7ª Bienal consistió en una revisión de las acciones desarrolladas anteriormente en el proyecto pedagógico, priorizando las que ofrecían fuerte potencial social. Su plataforma de trabajo: las utopías. Según De Caro (2009, p. 04),

Entre la práctica y la teoría, encontramos experiencias que desde hace años cultivan la escucha y el habla, el grito y el susurro, la poesía y el arte. Antes, en un espacio íntimo, y ahora, multiplicados, marcamos en el mapa los lugares de encuentros, las micrópolis, las ciudades independientes y experimentales.

7 Citado por Meyric-Hughes, Henry. < A história e a importância da Bienal como instrumento de globalização > (La historia y la importancia de la Bienal como instrumento de globalización). In: Arte, Crítica e Mundialização, 2008, p. 31.

El proyecto pedagógico de la 7ª Bienal, más que ofrecer herramientas para la comunidad, buscó trabajar en colaboración con la misma, intercambiando saberes y formas de hacer, trabajando en total colaboración. En otras palabras, intercambiando ignorancias y usando el arte como un medio para resolver problemas, demostrando su conexión con la propuesta pedagógica de Luis Camnitzer.

Para De Caro, era fundamental pensar el proyecto pedagógico y la propia Bienal no como un espacio, sino como un tiempo de trabajo. Tiempo regido por muchas voces y fuerzas, en situación completamente descentralizada, es decir, fuera del ámbito de la propia Bienal. Desde las formaciones a profesores, transformadas en esta edición en Programa de Residencias, hasta los talleres para estudiantes y la propia experiencia de mediación, la plataforma de trabajo propuesta por De Caro tenía como eje la descentralización de las acciones y compartir saberes, por eso era tan importante que los proyectos de residencia estuvieran abiertos a una situación de colaboración.

Otro importante factor que constituyó el proyecto de Marina, es la autonomía. El proyecto pedagógico de la 7ª Bienal funcionó de forma prácticamente independiente, contando con artistas, actividades y presupuesto propios y fue construido a partir de principios que no necesariamente precisaban referenciar el proyecto curatorial como propuesta expositiva. También creó una zona de autonomía artístico-pedagógica.

En cuanto a los proyectos de residencias, constaban de: clases de gimnasia y filosofía política, ofrecidas por el artista y sociólogo argentino Diego Melero a estudiantes de enseñanza media y universitarios; una especie de Colección (artística) Vecinal constituida a partir de obras prestadas por los habitantes de diferentes barrios de Caxias do Sul al curador chileno Gonzalo Pedraza – Pedraza y sus co-curadores golpearon a la puerta de incontables personas haciendo una simple y fuerte pregunta: ¿Usted podría prestarme una obra de arte? –; un sistema de intercambio de deseos creado por el francés Nicolas Floch que consistía en realizar colaborativamente, y en escala real, los deseos colectivos de tres comunidades de Porto

Alegre – una escuela localizada a una hora del centro de la ciudad, un grupo de adolescentes de uno de los morros (favelas) más peligrosos de la capital y una comunidad autónoma responsable por la ocupación de un edificio abandonado localizado en el centro de Porto Alegre. Los deseos: una camioneta Van para los estudiantes de la escuela de Lami, un campo de fútbol y equipamiento para formar una banda para los adolescentes del Morro da Cruz y una identidad visual para la Comunidad Autónoma Utopía y Lucha; y, finalmente, una aparentemente simple red, propuesta por el artista brasileño João Modé, hecha de hilos, cintas y similares, construida colectivamente por la comunidad de cuatro regiones fronterizas localizadas en el estado, generando así una especie de tercer margen en esos puntos donde Brasil se encuentra con Uruguay y donde hay, por lo tanto, una fuerte carga cultural⁸.

Estar a disposición era la condición para la realización de este proyecto. Tener disponibilidad para oír, disponibilidad para cambiar de camino, disponibilidad para cambiar de idea, disponibilidad para las personas. Artistas en Disponibilidad fue, seguramente, uno de los programas más interesantes ya realizados en la Bienal del Mercosur. Consiguió, a partir de un proceso generoso de colaboración – generosidad es un artículo de lujo hoy día –, atender a demandas presentes en el campo (expandido) de la educación y la cultura. Después de su realización quedó aún más evidente que la distancia que los educadores sienten en relación al arte es, sobre todo, una responsabilidad del campo del arte que, en una preocupación constante por no dejarse simplificar, acaba cerrándose en una métrica muy particular construida sobre cimientos bastante pesados que aún priorizan, en su mayoría, la experiencia objetual a la relación humana, la comunicación y la participación.

Proceso de descentralización

El Programa Artistas en Disponibilidad confirmó un importante proceso iniciado aún en la 6ª Bienal, el de

8 Las publicaciones y videos resultantes del Programa de Residencias Artistas en Disponibilidad pueden encontrarse en el *website* de la Bienal del Mercosur www.bienalmercosur.art.br

descentralización del proyecto pedagógico. Con el objetivo de mapear el escenario de la educación en arte en el interior del estado, se organizó un grupo de trabajo formado por artistas y educadores dispuestos e interesados en hacer excursiones por diferentes regiones de Río Grande do Sul, promoviendo debates sobre arte contemporáneo y realizando talleres. Fueron 52 encuentros realizados en más de 40 ciudades. Siete mil profesores. Hecho inédito en una Bienal de Artes Visuales, inédito para la Secretaría de Educación del Estado e inédito para los propios profesores que, hace veinte años no participaban en formaciones y actualizaciones acerca de ese otro transatlántico llamado arte. Éxito absoluto. Y fue creado también un problema transatlántico: al final, ¿qué vamos a hacer con esos siete mil profesores? ¿qué tipo de relación es posible establecer? ¿cómo vamos a hacerlo? ¿qué expectativas tienen esas personas? ¿qué deseos, ganas e intereses tienen esos profesores? ¿cuál es el papel de la Bienal en todo eso?

El proceso de descentralización de las acciones pedagógicas de la Bienal del Mercosur comenzó así, a ciegas, en un impulso, con el afán de resolver problemas que, de hecho, no conocíamos tan bien. Tradicionalmente, la formación de profesores era realizada sólo en Porto Alegre en vísperas de la apertura de la exposición, con el objetivo de presentar temáticas, muestras, artistas y obras e indicar enfoques para los profesores de arte. Por lo tanto, era imposible creer que sabíamos lo que estábamos haciendo. No sabíamos. Pero de alguna forma, sabíamos que valdría la dedicación. Cuando se trata de educación, el mínimo retorno ya es un gran retorno y necesitábamos entender cómo esa trama educativa, ese público primero de la Bienal, se organizaba en escala regional.

El resultado de ese primer movimiento de descentralización generó en el proyecto la necesidad de repensar su lugar y su función. Había un canal abierto con 7.000 profesores (7.000 profesores es 70x100, ¡no es poco!). ¿Qué podríamos, entonces, hacer con esto? ¿Teníamos que hacer algo con esto? ¿Cómo? ¿Por dónde comenzar/continuar? Pocos profesores lo saben, pero el proceso de permanencia

del proyecto pedagógico, iniciado después del término de la 6ª Bienal, se debe, y mucho, a cada uno de ellos.

Desde entonces, el proyecto pedagógico viene haciéndose cada vez más *Freiriano*, mirando principalmente hacia el mundo, hacia las personas y procesos ordinarios de este mundo. El compromiso con el arte no es tanto un compromiso y sí otro modo de pensar y hacer. Es menos materia de propuestas y más condición inherente a quien propone. Esto se reflejó no sólo en Artistas en Disponibilidad, sino en otros dos programas que ha ocupado lugares destacados en ese proceso de descentralización.

Mapas Prácticos es uno de ellos. Fue propuesto por Marina De Caro en respuesta al Espacio Educativo⁹ creado en la 6ª Bienal. En el conjunto de preguntas de De Caro al tomar contacto con el proyecto pedagógico, una de ellas fue muy puntual: ¿Porto Alegre no tiene artistas (y, consecuentemente, talleres de artistas)? Yo, muy tranquilamente y curiosa con el objetivo de la pregunta, respondí que “Sí, obviamente; muchos, de hecho.” De Caro respondió: “¿Por qué, entonces, condicionar la experiencia artística del visitante al espacio de la Bienal, un evento que ocurre cada dos años y dura poco más de dos meses?”, y completó: “¿No sería más interesante capitalizar esos artistas, talleres, colectivos, galerías, grupos y espacios que Porto Alegre ya tiene proponiéndoles que ofrezcan talleres, conferencias, cursos y otras actividades que tengan interés para los estudiantes y profesores que visitan la Bienal? De esta forma, el término de la exposición no inviabilizará la experiencia y las personas podrán organizarse y hacer sus elecciones y contactos sin la mediación de la Bienal”. Con esta propuesta, De Caro no sólo abrió los ojos para la comunidad, insertándola en el proceso como agente

9 El Espacio Educativo consistía en un espacio de investigación, diálogo y creación dedicado al público visitante, localizado en el *Cais do Porto*, uno de los locales ocupados por la Bienal del Mercosur. En ese espacio se realizaban talleres, charlas, conferencias, exposiciones, muestras de vídeo, entre otras actividades. Fue totalmente administrado por un grupo de ocho coordinadores que, planearon desde los talleres hasta la sistemática de las exposiciones, programación, etc.

propositivo, sino que fortalecía la creación de vínculos entre diferentes actores de un mismo escenario.

Para ello, fue realizado un mapeo de propuestas artísticas y educativas en la ciudad de Porto Alegre. Esas propuestas generaron una agenda, que fue colocada a disposición en formato de mapa, distribuido en las escuelas, universidades y en el propio espacio de la Bienal. Los talleres ocurrieron tanto en escuelas, como en parques, museos y plazas; e involucraron desde estudiantes y profesores, hasta el público visitante de la Bienal, gente de la tercera edad y muchos curiosos.

Público Mediador es el otro programa. Mi propuesta con este artículo, reitero, no es presentar las acciones pedagógicas que han tenido éxito en la Bienal del Mercosur, lejos de ello, sino a partir de sutilezas percibidas en sus propuestas, compartir algunos puntos de vista sobre el arte y la educación. Público Mediador fue una acción bastante discreta, realizada los últimos días de la exposición, pero con potencial de discusión que, seguramente, rebasaría el límite de las 7000 palabras permitidas a este artículo. Por lo tanto, voy a intentar evitar los detalles. Consistió en colocar a disposición para la comunidad la posibilidad de proponer una mediación sobre alguna obra, propuesta o muestra de la Bienal. ¡Más *Freiriano* imposible! “No hay docencia sin alumnado”¹⁰, diría él. Comenzó con la participación de la modista que había hecho las cortinas usadas en la escenografía de una de las muestras. Doña Eny pasó semanas en el espacio de la muestra, cuando aún estaba en construcción, cosiendo las enormes cortinas. Concluido su trabajo, algunos días antes de la apertura de la Bienal, partió y nunca más retornó, hasta que la invitamos a que volviera y hablara un poco de su experiencia de pasar tanto tiempo construyendo algo que sería determinante para la presentación de una exposición de arte, de la cual ella tenía poquísima información, aunque una responsabilidad de artista. Doña Eny nos mostró, no lo que

está por detrás del objeto de arte, sino lo que el mismo no puede contar; relató sobre una experiencia estética a partir de la no-experiencia con la obra de arte. Nos regaló una lectura de la muestra que traspasa su posibilidad de existencia como arte. ¿No sería ese el real papel de un proyecto pedagógico? ¿comprender cuál es la posición que Eva ocupa en su contexto social? ¿quién trabaja para producir la uva y quien lucra con ese trabajo?”¹¹ (Freire 1995)

El papel formador (un proceso endógeno)

La formación de público es una de las preocupaciones centrales de los museos e instituciones culturales de todo el mundo. No es diferente en la “ex-centralizada” Bienal del Mercosur. Los números son cada vez mayores. Las muestras, en general, están cada vez más abarrotadas de visitantes. Y eso viene garantizando la realización y permanencia de muchos proyectos. Esto también sucede en la “ahora institución de acción cultural permanente” Bienal del Mercosur. Sin embargo, después de 7,5 ediciones, ya conseguimos visualizar mejor ese escenario y reconocer dónde y en qué momento esa formación, de hecho, se hace efectiva.

La Formación de mediadores¹² es una de las acciones más tradicionales de la Bienal del Mercosur, está presente desde la primera edición y tiene como objetivo central preparar personas para actuar como mediadores, para atender al público que visita las muestras, público que es el principal objetivo de esta entidad llamada “Formación de Público”. No obstante, hace ya algunas ediciones se ha percibido que el público primero de la Bienal no es sólo el escolar y/o visitante de las muestras, sino los propios mediadores. Son estas personas las que tienen una experiencia transformadora con el arte y las que, más que nadie, forman opinión a ese respecto. Al considerar que son, en su

10 La frase alude al título del primer capítulo de *Pedagogia da Autonomia*, (Pedagogía de la Autonomía) obra de Paulo Freire, publicada en 1996, p. 21)

11 Alusión de la experiencia estética vivida por Doña Eny con el proceso de alfabetización creado por Paulo Freire, en que el pedagogo señala que leer no significa apenas juntar palabras, sino contextualizar lo que esas palabras dicen.

12 Léase: monitores, guías, facilitadores o educadores, depende del gusto, de la coordenada geográfica, de la base teórica.

mayoría, estudiantes venidos de los más diferentes cursos universitarios (desde las artes a la medicina, pasando por derecho, pedagogía, biología, ingeniería, filosofía, música, arquitectura, comunicación y un sin fin de otras áreas de conocimiento), con poca o ninguna noción de arte, que invierten su tiempo en hacer un curso de tres meses, dos veces por semana, teniendo contacto directo con artistas, curadores y conceptos que son nuevos para ellos, para hacer algo que ellos no saben muy bien lo que es, pero que casi les exigirá una dedicación exclusiva, pues es un trabajo diario, dividiendo espacio con personas que ellos nunca han visto antes, y todo eso en pro de esa fuerza mayor llamada arte, no hay como sacarlos de la posición de público primero de la Bienal del Mercosur. Cerca de 2000 estudiantes han actuado (y siguen actuando) como mediadores en las diferentes ediciones del evento. Entre todos los números que constituyen la Bienal del Mercosur este es, con certeza, el más importante, pues es el que genera buena parte de los demás.

Si la Bienal del Mercosur es realmente una institución de formación, eso se debe en gran medida a esta experiencia. Y más que generar público para la propia Bienal, genera también mano de obra extremadamente calificada para la ciudad, una vez que todos, críticos, artistas, educadores, historiadores, montadores, dirigentes, administradores, curadores, en algún momento de nuestras vidas, fuimos mediadores.

La permanencia

Las Bienales son conocidas por su carácter temporal, ostentoso y fugaz. Para buena parte de la población de Porto Alegre, la Bienal del Mercosur no es diferente. Llega cada dos años, arma un circo, gasta bastante dinero, presenta obras que nadie entiende, desarma todo y se va. ¿Se va para dónde?, yo (me) pregunto. ¿Qué lugar es ese donde la Bienal del Mercosur se instala cuando concluye cada una de sus ediciones? ¿Qué relación establece con la comunidad al punto de todavía ser cuestionada por no dejar nada para la ciudad? ¿Qué debería dejar para la ciudad? ¿Qué tipo de "cosa" se espera que pueda dejar para la ciudad? De todas las posibilidades, sólo consigo

pensar en educación. Es un lugar común, es simple, pero no hay crecimiento económico sin educación, no hay inversión cultural que se sustente sin tomar en cuenta la educación. Recordemos que "(...) la educación sola no transforma a la sociedad, [pero] sin ella la sociedad tampoco cambia." (Freire 1987)

Por suerte – o destino, vaya uno a saber –, en 2007-08, debido al salto ocasionado por la 6ª Bienal, la Fundación se reinventó como institución y, tomando conciencia de su papel de formadora, optó por hacer de su proyecto pedagógico un proyecto de acción permanente, construido en colaboración con la comunidad y en constante diálogo con profesores, estudiantes y demás agentes de la red de enseñanza local. Obviamente, esta no fue una decisión fácil, pero fue entendida como necesaria, y hoy pauta todos los pasos de la Bienal del Mercosur.

El movimiento de colaboración y respeto existente entre los proyectos curatorial y pedagógico de las últimas tres ediciones de la Bienal refleja la postura de la institución en relación a su misión con la educación.

punto de llegada = punto de partida

Se sabe que una bienal de artes visuales es un evento grandioso que mueve un presupuesto bastante generoso; presupuesto que podría atender una serie de demandas públicas consideradas de emergencia. Así, es imposible hablar de un proyecto pedagógico teniendo como base sólo las prerrogativas educativas. Los supuestos teóricos de un proyecto como este engloban mucho más que conceptos provenientes de los campos del arte y de la educación.

Hace algunos años, en una conversación con mi padre sobre el presupuesto total de una (edición de la) Bienal del Mercosur, dijo que este era exactamente igual al presupuesto anual (sin contar el de nómina) de la ciudad donde nació y creció, Butiá, y que hoy tiene cerca de 20 mil habitantes, ningún museo, ningún centro cultural, algunas escuelas y un histórico de pobreza y decrecimiento generados por la minería desenfrenada e inhumana. El recuerdo de esa conversación, aparentemente

sin propósito mayor, me acompaña en todos los pasos y decisiones tomados dentro del proyecto pedagógico y es determinante en la definición de muchos procesos. Dos pesos, dos medidas: no puedo aceptar que se gaste con una muestra de arte lo que se gasta para mantener un municipio de veinte mil habitantes. Dos pesos, dos medidas: no puedo concebir que se gaste con un municipio de veinte mil habitantes apenas lo que se gasta para realizar una muestra de arte.

En 2006, en la primera reunión que tuve con Luis Camnitzer, le fue relatado el número de estudiantes que se esperaba que visitara la 6ª Bienal, 200.000. Me acuerdo de salir de la sala en el intervalo de la reunión y notar que Luis estaba un poco incómodo. Estaba incómodo con los números. Yo le dije entonces que no se preocupara, que sería posible y que, si no fuera, atenderíamos a la mitad de ese contingente y eso no sería un problema. Luis fue gentil y fingió sentirse aliviado con la noticia. Fueron necesarios algunos años para que yo notara que el problema estaba en que eso no fuera un problema.

En 2008, al iniciar el trabajo con Marina De Caro, después de una reunión en la que le presentamos las acciones realizadas en las ediciones anteriores y, consecuentemente, los números alcanzados, Marina me miró y dijo: "¿Por qué en Brasil tienen que hacer todo grande: grandes muestras, muchos artistas, mil talleres, centenas de miles de visitantes? ¿No se puede hacer en una escala de uno para uno?". Trabajar con Marina fue increíble en el sentido de aprender a hacer pequeño, a trabajar en una escala, de hecho, humana.

Un proyecto pedagógico no es un constructo originario de la relación de un concepto teórico con actividades prácticas, resultando en números. Siempre que pienso en el proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur el paisaje que vislumbro es una acción que excede los campos del arte y de la educación, invadiendo otros sectores de nuestro inmenso universo de las necesidades humanas: va de la generación de empleo a las cuestiones del transporte público, pasando por el saneamiento básico, por la merienda escolar, por el sistema carcelario, por la mala

distribución de renta, llegando al sector de la autoestima de estudiantes y profesores, hasta aterrizar en el enigmático sector del arte contemporáneo. Es de las cosas del mundo de lo que hablamos. De las cosas en sí y en contraste con otras.

El proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur se construye todos los días y a partir de las metodologías de sus participantes, profesores, estudiantes, colaboradores y curadores. Las propuestas de Luiz Camnitzer, Marina De Caro y Pablo Helguera siguen vivas y actuales. Y no sólo se complementan sino que existen, de hecho, cuando se ponen en contacto una con la otra. El proyecto de Luis, por ejemplo, existe en su potencia máxima, principalmente, después de la realización del proyecto de Marina. El proyecto de Marina pone de manifiesto no sólo las propuestas educativas de la 7ª Bienal, sino que anticipa procesos de la 8ª Bienal. Y el proyecto de Pablo recupera cuestiones abordadas en el proyecto de Luis y realiza procesos no finalizados por Marina. Más que comparaciones, lo que se establece es una relación de diálogo y colaboración. Aunque el proyecto pedagógico de la Bienal del Mercosur sea habitualmente vinculado a las experiencias bianuales y, así, a las propuestas pedagógicas (curatoriales), lo que le da aliento y fuerza es ese hilo sutil que las amarra entre sí, garantizando espacio para reinventarse y seguir.

O [nos re]inventamos, o estamos perdidos. ¿No fue eso que tan bien profetizó Simón Rodríguez?¹³

13 Simón Rodríguez (1769-1853) fue, seguramente, uno de los pedagogos más interesantes de la historia. Profesor y mentor de Simón Bolívar, es de sospecharse que Paulo Freire lo haya leído en algún momento de su vida, dado el encuentro de ideas que ocurre entre ambos. Se cita en este texto como un suspiro de esperanza.

Bibliografía

Barbosa, Ana Mae. 2008 Educação em Museus: termos que revelam preconceitos. Revista Museu. Consulta realizada el 28/05/2011.

Disponível em <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=16434>

Camnitzer, Luis. 2006. Propuesta para el aspecto pedagógico de la Bienal del Mercosur 2007. Porto Alegre.

Camnitzer, Luis y Pérez-Barreiro, Gabriel (org.). 2009. Educação para a arte / Arte para a educação. Porto Alegre, Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

De caro, Marina (org.). 2009. Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Fidelis, Gaudêncio. 2005. Uma história concisa da Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Freire, Paulo. 1995. Educação na cidade. São Paulo: Cortez.

_____. 1996. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____. 1987. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hoff, Mônica. 2010. <Horizonte em espiral ou o oxímoro perfeito>. In Horizonte Expandido, André Severo e Maria Helena Bernardes (org.). Porto Alegre: Nau Produtora. pp.54-55.

Ladagga, Reinaldo. 2006. Estética de la emergencia. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.

Meyric-Hughes, Henry. 2008. <A história e a importância da Bienal como instrumento de globalização>. In Arte, Crítica e Mundialização. Bertoli, Mariza e Stigger, Verônica (org.). São Paulo: IMESP. p.31.

Motta, Gabriela. 2007. Entre olhares e leituras: uma abordagem da Bienal do Mercosul. Porto Alegre: Zouk.

Rubinich, Lucas. 2009. <Las difíciles relaciones entre el arte y la educación>. In Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação. Marina De Caro (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul. p. 184.

Vergara, Luiz Guilherme. <Curadorias Educativas: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar>. 2011 [1996]. In Mediação: traçando o território – Caderno de Mediadores da 8a Bienal do Mercosul. Pablo Helguera (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

Ensayos de múltiples voces: Notas de campo

Evaluación del Proyecto Pedagógico de la 8ª Bienal del Mercosur [en proceso]

Jessica Gogan y Luiz Guilherme Vergara

Bernard Tschumi decía en The Pleasure of Architecture [El placer de la arquitectura]: si usted quiere seguir la primera regla de la arquitectura, quíebrela. Algo parecido podría ser dicho de la curaduría. No hay parámetros aplicables a todos los casos, sólo intenciones y anhelos. Es mejor ser consecuente con el desarrollo del proyecto que consistente con un hipotético deber ser.

José Roca, curador general de la 8ª Bienal del Mercosur¹

[...] la Bienal propone la tentativa metafórica de “reterritorializar” – término utilizado por Deleuze y Guattari para indicar los procesos por los cuales se desconstruye un viejo orden y se establece uno nuevo – el campo de la pedagogía en el ámbito de las artes visuales. Del mismo modo, se refiere al influyente ensayo de Rosalind Krauss, Sculpture in the Expanded Field [La escultura en el campo expandido], en el cual se articula la necesidad de la práctica artística de quebrar los parámetros expositivos convencionales. Varios años después, se sugirió que ese campo expandido, “reterritorializado”, del arte tuviera un carácter social, en el cual la pedagogía ocupara un lugar central como instrumento de comunicación, reflexión y, en los términos de Paulo Freire, concientización.²

Pablo Helguera, curador pedagógico
de la 8ª Bienal del Mercosur

El registro de la práctica es el hilo que va tejiendo la historia de nuestro proceso. Es a través del mismo que permanecemos en los otros [...] pero no basta registrar y guardar para sí lo que fue pensado, es fundamental socializar los contenidos de la reflexión de cada uno para todos. Es fundamental la comprensión individual para la construcción del acervo colectivo. Como bien señalaba Paulo Freire, el registro de la reflexión y su socialización en un grupo son “fundadores de conciencia” [...] y también instrumentos para la construcción de conocimiento.

Madalena Freire³

¿Cómo acompañar una curaduría de una bienal que busca quebrar reglas y expandir en el tiempo y el espacio las prácticas artísticas, curatoriales y pedagógicas de una forma orgánica y desarrollada con el contexto? ¿Cómo reconocer procesos de “reterritorialización” de la pedagogía en el campo de las artes visuales y de un imaginario artístico en el campo de la pedagogía? ¿Cómo evaluar y documentar un proyecto pedagógico que toma como base la práctica de responder de forma “imaginativa, creativa y flexible ante una obra, en consonancia con el mismo dinamismo que ofrece el arte de hoy?”⁴ ¿Cómo documentar estas

1 In (duo) decálogo, *Ensayos de Geopoética*, Catálogo de la 8ª Bienal del Mercosur, 2011, p. 18.

2 In Proyecto Pedagógico: El campo expandido de la pedagogía, *Ensayos de Geopoética*, Catálogo de la 8ª Bienal do Mercosur, 2011, p. 558.

3 In *Educador, Educador, Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p.55 & 60.

4 Pablo Helguera. *Release* al inicio del curso de formación de mediadores. 8ª Bienal Mercosul, 2011

experiencias imaginativas, creativas y flexibles en el flujo de las conversaciones y poéticas siempre efímeras, micros e invisibles? ¿Cómo el acontecimiento artístico y pedagógico adquiere una dimensión geopoética?

Para atender este desafío, se optó por evaluar y acompañar este Proyecto Pedagógico por su dimensión poética y política, quebrando modelos positivistas de evaluación, a través de una invitación a la reflexión y recogiendo voces que expresan sus diferentes motivaciones a lo largo de las experiencias de la 8ª Bienal. Nos propusimos oír, mucho más que mirar, cómo se procesa esta simbiosis entre práctica artística y pedagógica revelando un entendimiento de la evaluación e investigación como una forma de complicidad – volviendo a crear, acompañando y reflexionando con las personas que actúan en el área –. Entonces, nuestra propuesta se desdobra en una genealogía de motivaciones, buscando dónde y cómo la irradiación de esas voces alcanza un campo de repercusiones autónomas más allá de los galpones de la muestra. A través de este proceso de cartografías y enunciaciones el dispositivo de evaluación se integra a los medios y fines del Proyecto Pedagógico extendido, como un campo de formación de nuevas subjetividades en toda la perspectiva que fundamenta la geopoética y las (re)territorializaciones.

Esta perspectiva cómplice usó también el trabajo del psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi. Su concepto de *flow* [flujo] expresa la sensación que el autor entiende como síntesis de la psicología de la experiencia óptima.⁵ En su investigación sobre *flow*, Csikszentmihalyi señala características importantes que precisan estar presentes para conciliar esas experiencias. Entre ellas, las más importantes son: la motivación intrínseca, las construcciones con conocimientos previos y la autonomía, acompañando orgánicamente los resultados (*feedback* inmediato). Otra

investigación referencial es el trabajo de Harvard Project Zero, un núcleo de estudios sobre educación en los EEUU vinculado a la universidad de Harvard, que intenta identificar los indicadores y contextos de calidad en los programas de arte-educación en todo el país.⁶ Además de los factores importantes que ellos notaron, tales como aprendizaje participativo, ambiente y calidad de materiales y profesionales, descubrieron que el mejor indicador de calidad es la propia búsqueda de calidad – que involucra interés, motivación y una reflexión seria sobre el proceso –. En otras palabras, mientras más se ve una búsqueda por calidad, más se encuentra calidad.

Por lo tanto, la opción metodológica usada fue la de transformar el dispositivo evaluador en una invitación a la reflexión a través de una oidoría, como una cámara de resonancias dentro del proceso. De esta forma, estas enunciaciones “reflejan los modos como los individuos estarían viéndose”, realimentando voluntades, expectativas y preocupaciones de los propios individuos de los testimonios. Esta recolección de ejercicios de hablar y escuchar, reveló un campo interno, una capa subterránea de otras temporalidades anteriores a la “muestra”, rica en contaminaciones y motivaciones. Así, el dispositivo de evaluación también se contaminó como una oidoría participativa buscando fortalecer de adentro hacia afuera, de abajo hacia arriba, un proceso constructivista y fenomenológico de individualizaciones, de voces que pudieron expresar las repercusiones entre concientización, pertenecimiento y agenciamiento. Esta expansión de campo es capturada como micro-geografía poética trayendo a luz una polifonía impulsada por una voluntad colectiva, no plenamente consciente, en su dimensión orgánica, relacional y ética.

Además del seguimiento general y un foco especial en el curso de formación de mediadores, nuestra propuesta

5 Mihály Csikszentmihályi. *Flow and the Psychology of Optimal Experience*. Nueva York: Harper Perennial, 1990; Mihály Csikszentmihályi & Kim Hermason “Intrinsic Motivation in Museums: What Makes a Visitor Want to Learn?” in John Falk y Lynn Dierking orgs. *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. America Association of Museums: 1995. También Ted Talk: http://www.ted.com/talks/lang/por_br/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html

6 Harvard Project Zero Arts Education Study. Authors: Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland, & Patricia Palmer. *The Qualities of Quality: Excellence in Arts Education and How to Achieve It*. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf> p. 8

de evaluación estuvo vinculada a una recolección de testimonios de individuos pertenecientes a los diferentes niveles de protagonismos, actuantes en la integración de la curaduría, arte y Proyecto Pedagógico de la 8ª Bienal: 1) Equipo de curaduría, coordinación y producción del proyecto pedagógico; 2) Casa M (el nuevo centro artístico y cultural inaugurado por la 8ª Bienal en la ciudad de Porto Alegre cuatro meses antes de la apertura de la “muestra” Bienal); 3) Cuadernos de Viaje (proyecto de residencias e iniciativas pedagógicas en el estado de Río Grande do Sul también inaugurados en ese período antes de la muestra) 4) Mediadores (incluyendo el curso de formación) y profesores. De cada uno de estos espacios fue seleccionado un grupo de ocho personas, número escogido siguiendo la 8ª edición de la Bienal, y al mismo tiempo creando una relación simbólica con el 8 del infinito. También incluimos la recogida de ocho discursos por grupo, como representantes de un muestreo generador de múltiples voces y repercusiones del proyecto curatorial y pedagógico. Esta recolección viene sucediendo en tres momentos llave de la 8ª Bienal del Mercosur: en mayo y junio, en ocasión de la inauguración de Casa M, inicio del curso de mediadores y la puesta en marcha de los proyectos de los Cuadernos de Viaje; la segunda serie de entrevistas ocurrió en la víspera de la apertura de la “muestra” y el final del curso de formación de mediadores, en septiembre; y la final, la tercera recolección, está prevista para el cierre de la Bienal, en noviembre. Así, es importante destacar que este ensayo es una reflexión parcial sobre un proceso artístico y pedagógico no concluido. Sin embargo, lo que este documento refleja ya es representativo para detectar las repercusiones y resonancias que se entrelazan con una serie de notas de campo, experiencias y reflexiones acumuladas por un intenso y rico camino de seis meses de proceso.

En las próximas páginas siguen citas, notas de campo, relatos, observaciones de las múltiples voces involucradas en las irradiaciones y repercusiones de esta Bienal, componiendo una escritura polifónica de discursos de artistas, curadores, mediadores, profesores, coordinadores, productores y participantes de este campo ampliado de la educación. Este documento de reflexión y evaluación expresa un contacto fenomenológico con un campo ampliado

por la multiplicación de voces de los protagonistas y agentes del proceso de educación-curaduría pedagógica territorializando prácticas artísticas contemporáneas. Se puede identificar en este conjunto de enunciaciones de dentro del campo activo, el surgimiento de una actitud ética viva que cualifica y diferencia la propuesta de la geopoética como potencia de devenir en la formación de un cuerpo colectivo (vibrátil) de mediadores y vivencias, resultando una conciencia latente encarnada por varios actores en su propio acto de expresión y coparticipación.

Repercusiones y Resonancias en proceso

Pablo Helguera, curador pedagógico

Base y principios para el proyecto pedagógico (Notas y registros – Casa M, 11/set/2011)

“¿Cómo expandir el campo de la pedagogía y el arte contemporáneo? La educación es una manera de interpretar la conexión entre arte y mundo... la pedagogía es una manera de trabajar...

¿Cómo cambiar el lugar de la educación en esta sociedad?

¿Cómo puede contribuir el arte contemporáneo?

¿Cómo puede recibirlo la sociedad?”

Renata Montechiare. Asistente de Investigación del Instituto MESA. (notas de campo, informe de 18/oct/2011, Porto Alegre)

Sobre el concepto y repercusión – Geopoética: el concepto que orienta la Bienal está en el discurso de todos

7 El término Cuerpo Vibrátil es explorado por Suely Rolnik al referirse a la obra de Lygia Clark en diferentes textos. Rolnik explora la dimensión relacional y transicional entre arte y vida, sujeto y mundo: “capacidad de nuestro cuerpo de vibrar la música del mundo, composición de afectos que nos toca en vivo”. Sin embargo, la utilizamos aquí como cuerpo colectivo que emerge de diferentes zonas de autonomía poética, instigado por las mediaciones (repercusiones) y repartos de voces y vivencias en este campo que se amplía por la mediación/educación. Suely Rolnik “Se moldea un alma contemporánea: El vacío-pleno de Lygia Clark”. En *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999. Se recomienda también: ROLNIK, Suely. *Cartografía Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora UFRGS, 2007

los mediadores. No tengo dudas en cuanto a esto. En una evaluación un poco más amplia, entiendo que la curaduría proporcionó ese entendimiento. Inclusive el más distraído percibe ese concepto al visitar los espacios, incluso porque las obras hablan muy claramente sobre el tema de la “geografía”, y conversando con otras personas siempre surgen asuntos relacionados a las fronteras, banderas, idiomas, territorios, etc. Uno de los mediadores me dijo que, según su forma de ver, hay un discurso muy claro sobre qué tipo de conceptos geopolíticos se pretende desconstruir, percibió una línea de pensamiento precisa en el sentido de repensar fronteras y usos del territorio, deshacer banderas, etc.

Maria Helena Gaidzinski – Coordinadora del Programa Educativo del Santander Cultural (Notas de la entrevista, Casa M, 3/sep/2011)

“Concepto de infinito en la actitud de intercambios: enviar y recibir / correspondencia y corresponder:

Intercambio/ transporte y viaje

Relaciones con las tradiciones del gaucho – del mate

Localismo gaucho: recibir a todo el mundo / relación con la territorialidad.

¿¿¿Hacer UN NUEVO PAÍS!!!?

Esta interacción entre voces simultáneamente las mantiene separadas y las retiene unidas, es decir, las mismas constituyen un único cuerpo social. Es por esta razón que me refiero a sociedad como un cuerpo de múltiples voces y contraste esto con la sociedad como un sujeto unívoco de una colección de sujetos individuales.

Fred Evans. *The Multi-Voiced Body*⁸

José Roca explora ideas y perspectivas para el arte de activar y crear territorios, micro-naciones, comunidades y zonas de autonomía poética. Pero, para ello, necesita aproximar

artistas y curadores a un emergente tercer grupo interdisciplinario de profesionales de la educación, para reconocer, explorar e interactuar con las complejidades de la vida y con la identidad en el interior y en las fronteras de Río Grande do Sul y, a partir de allí, activar redes de conexiones e intercambios o ‘contaminaciones’ estéticas y culturales de América Latina. Queda bastante claro que esta propuesta curatorial no hubiera acertado tanto si no fuera amparada por un fuerte Proyecto Pedagógico.

Si, por un lado, se reconoce la construcción cuidadosa a lo largo de 16 años de Bienal del Mercosur, de un foco en la educación, en las dos últimas ediciones, particularmente, esa construcción sufre un salto redoblado. Al mismo tiempo, se destaca en la 8ª Bienal una nueva frontera de inversión crítica en el papel de la relación integrada entre curaduría y educación. Por ello, se considera esencial la integración y actuación híbrida de Pablo Helguera, artista/educador, como curador pedagógico en el equipo curatorial, al lado de José Roca, radicalizando las bases y anhelos geopoéticos como instrumento y método del Proyecto Pedagógico. Esta medida integrada entre curaduría y educación, básicamente conduce toda la formación de educadores, mediadores y profesores en el sentido de campo expandido de la pedagogía por la autonomía y participación donde todos se vuelven agentes “multiplicadores de ideas” expresando uno de los objetivos del Proyecto Pedagógico. ¿Por qué no añadir voces? Juntos, como cuerpo curatorial, elaboran estrategias que buscan quebrar los parámetros expositivos convencionales. Los desafíos de las bienales, reconoce Pablo por su parte, están exactamente localizados en las relaciones entre el espacio de mediación y las coaliciones de diferentes temporalidades. Las voces y anhelos de Roca y Helguera están afinados en el reconocimiento crítico y estratégico de que la mayoría de las bienales concentran una inversión altísima en un tiempo limitado de exhibición y espectáculo con muchos artistas y obras, que se amparan, en la mayoría de los casos, en proyectos pedagógicos convencionalmente establecidos por bases doctrinarias de valores estéticos hegemónicos. Roca y Helguera invierten en la integración curaduría y proyecto pedagógico como estrategias de extender el tamaño y la densidad de la Bienal en tiempo y espacio.

8 EVANS, Fred. *The Multivoiced Body, Society and communication in the age of diversity*. New York: Columbia University Press, 2009. (p. 75). “This interplay among the voices simultaneously keeps them separate and holds them together, that is, constitutes them as a social body. It is for this reason that I refer to society as a multivoiced body and constrast it with society as a univocal subject of a collection of individual subjects.

Curso de Formación de Mediadores

Encuentro: Formación de mediadores (21/jun/2011) explorando palabras llave para describir las poesías posibles de la experiencia de mediación y los desafíos.

Palabras describiendo una experiencia excelente

Intercambio – la palabra más citada

Descubrir, descubrimiento, mirar, alegría, escucha activa, paz, relajante, libre, contemplación; inmersión (éxtasis); significación y apropiación (forma parte de mí); satisfacción; entusiasmo; placer; entusiasmo; intercambio; re-encantamiento, conectarse, creación; diversión, silencio; bienestar; transmisión de conocimiento; hallazgo; implicación; confianza, compartir; Orgullo; comunicación y sentimientos; sintonía, realización (retorno positivo); satisfacción, implicación, tranquilidad, alegría, libertad, afinidad, reflexión, dominio, curiosidad, diálogo, inmersión, interés, re-elaboración, cariño.

Palabras describiendo experiencias negativas

Frustración – la palabra más citada

Desinterés, ansiedad, frustración, preso, incompetencia, falta de fluidez, limitación de tiempo, obligación, desmotivación, impotencia, mala comunicación, estrés, falta de interés, falta de respeto, desequilibrio, malo, inseguridad, olvido, tensión, ausencia, agotamiento, tristeza, cansancio, mal preparado, dispersión, incomprensión, apatía, insatisfacción, desencuentro, descontrol, duda, ruptura, distancia, clausura, falta de respeto, monólogo, prisa.

Gabriela Silva – Coordinación Operacional del Proyecto Pedagógico (notas de entrevista, Casa M, 3/sep/2011)

Evaluación positiva en relación al curso de formación de mediadores: 300 personas formadas por el curso de mediadores; (...) Pensando en el proceso pedagógico – las personas estimuladas como multiplicadoras de ideas.

Maria Aparecida Aliano (Cida) – Coordinadora de Políticas Culturales – Secretaría Municipal de Educación/POA. (Texto enviado el 21/oct/2011)

“Ratifico lo dicho y destaco las interacciones de los mediadores con el público escolar. Muchos factores contribuyen para ese buen desempeño de los mediadores en esta edición, pero, evaluó que las Vivencias en las Escuelas sean relevantes. Antes de las Vivencias en las Escuelas, había algunas reclamaciones de éstas sobre la manera inadecuada en que algunos mediadores interactuaban con los alumnos e incluso había algunos casos de fricción. Desde que fueron realizadas las Vivencias, este tipo de problema disminuyó y, en esta edición, sólo he recibido elogios, en que los profesores explicitan la adecuación de la mediación con el público, según sus especificidades.

Anaiara Letícia Ventura da Silva – Mediadora (evaluación septiembre)

Entre las experiencias que me impactaron, la primera fue la de práctica de mediación con Rika Burnham realizada en uno de los espacios expositivos del MARGS en los primeros momentos del curso. Aquella experiencia me sensibilizó profundamente en lo que concierne a la forma de percibir lo “mediado”, sus percepciones y vivencia con la obra, y me hizo reflexionar sobre lo que significará ser mediadora, más que nada como una facilitadora de relación entre obra y apreciador.

Un programa intensivo de formación de mediadores y profesores fue elaborado y ejecutado en el período de tres meses anteriores a la apertura de la muestra. Las notas de campo, entrevistas y observaciones realizadas con los mediadores registran las repercusiones y resonancias deflagradas por esos talleres.

La presencia simbólica de ejercicios de enunciación, habla y escucha, transita esta bienal de la geopoética no solamente en las importantes obras de Coco Fusco, Oliver Kochta y Tellervo Kalleinen con el Coral de Quejas, entre otros vídeos que políticamente presentan discursos de grupos y segmentos sociales sin voz. Esta resonancia y repercusión del poder y ese sentido de multiplicar voces ya se inaugura también el primer día del curso de formación de mediadores con Rika Burnham y Pablo Helguera. En el MARGS, en diferentes galerías, Rika y Pablo invitaban

a los mediadores a realizar dos ejercicios basados en compartir diferentes puntos de vista sobre una obra, por medio del diálogo y la performance de la escucha, llevando al reconocimiento de uno mismo en relación al otro por las enunciaciones y articulaciones de las percepciones. A partir de entonces, durante tres meses, los mediadores tuvieron contacto con presentaciones de prácticas pedagógicas para acoger al público y estrategias de interacción con énfasis en la multiplicación de voces quebrando los silencios dictatoriales de los espacios de las artes visuales. En todas las recolecciones de testimonios y evaluaciones de este curso de formación fueron destacadas la importancia y singularidad en relación a las ediciones anteriores de la Bienal, de este enfoque en la autonomía de las experiencias y estrategias interpretativas.

Los mediadores fueron intensivamente preparados para el ejercicio pedagógico de la autonomía del usufructo poético, motivados para transbordar de una forma aún mayor con las experiencias artísticas en los campos y fronteras expandidas de los territorios de activación urbana no convencionales. En las evaluaciones de los mediadores sobre el curso de formación queda evidente el aprecio y el afecto conquistado por Rika Burnham y Amir Parsa. El sentido simbólico de tener voz, dar voz, tener habla y escucha, se destaca en esta evaluación como repercusión y resonancia de la conexión y unidad que existe entre la curaduría geopoética y la pedagogía de la autonomía de Paulo Freire, o participativa, posibilitando una apropiación autoral de las acciones y mediaciones de los educadores-artistas (como mediadores poéticos) en la activación existencial y política de la experiencia estética. Lo que justificaría una equivalencia conceptual cualitativa entre el Proyecto Pedagógico y "el anhelo" curatorial, o voluntad geopoética por activaciones de territorios ampliados de desterritorializaciones y reterritorializaciones por procesos artísticos.

Paralelo a la recolección de testimonios, durante el curso de formación de mediadores, se introdujo una propuesta de dibujos individuales como registros cartográficos de las implicaciones y reflexiones dentro de un proceso

de tres meses de interacciones, talleres y conferencias. Los dibujos fueron solicitados en tres momentos, también de acuerdo con la recolección de testimonios. Estos mapas registran, de forma gráfica y libre, de qué forma cada mediador estaba entendiendo, percibiéndose y proyectando los sentidos que involucran la propuesta pedagógica para la mediación. En la segunda serie de dibujos de los mapas, los mediadores pudieron comparar, a través de estas cartografías, los impactos y transformaciones, principalmente afectivas y conceptuales, del universo de esperanzas, motivaciones y voluntades relacionadas a los horizontes de posibilidades de la mediación. Una tercera serie de mapas será realizada al final de noviembre, durante el período de cierre de la Bienal. Algunos ejemplos aparecen aquí.

Inaugurando Infraestructuras

Gabriela Silva – Coordinadora operacional del Proyecto Pedagógico (notas de entrevista, Casa M, 3 / septiembre)

¿Qué va a suceder luego de esta Bienal?

40 ciudades activadas en el interior del RGS;

150 – 200 personas involucradas directamente con los proyectos;

¿Cómo será la estructura de la próxima bienal? Tomando en cuenta el legado histórico de las otras bienales;

La bienal tiene un origen estructural muy cuadrado; muy jerárquico; Desglosando procesos – intentando encajar diferentes frentes. Las personas aún buscan colocar las cosas en cajitas; Procesos estructurales para absorber otras relaciones necesitan ser más orgánicos, menos formales;

Monica Hoff, Coordinadora general del Proyecto Pedagógico (notas de entrevista, sep/2011)

"Para mí, el proyecto pedagógico es, sobre todo, hecho de relaciones humanas. El arte es una herramienta que está allí, que la gente usa, abusa, desea, se apropia, pero es hecho de relaciones humanas, de intercambios de deseos entre esas personas (...), de puntos de fusión, de puntos de divergencia y de lo que uno puede establecer como una red con la comunidad, con la vecindad."

Fernanda Albuquerque (Entrevista Casa M, mayo/2011):

(...)“Uno no está trabajando para el día 24, uno está trabajando para lo que la Casa puede llegar a ser. Uno aún no sabe lo que va a llegar ser. Uno tiene un proyecto lindo, en el sentido de programación, de espacios, de públicos (...), o sea, una serie de proyectos y programas para la Casa, pero no se sabe lo que va a ser. La casa no es lo que es, es el uso que las personas hagan de ella”.

Paula Krause, producción Casa M

“Ahora, uno tiene que ver como eso va a suceder en POA. Yo no sé si ustedes conocen Porto Alegre, si ustedes ya han pasado un tiempo aquí, pero en mi opinión es un súper desafío para el público de Porto Alegre. No es un público fácil”. [sobre Casa M]

Uno de los elementos vitales de la propuesta curatorial fue la creación de infraestructura para ofrecerle a la ciudad y región recursos que puedan continuar después de la fiebre de la Bienal. La primera idea que nos viene a la cabeza aquí es la iniciativa de la Casa M, que es mencionada en todas partes como una de las dimensiones más apreciadas y radicales de esta Bienal, a través de voces expresando tanto deseos como cuestionamientos sobre la posibilidad de transformarla en un espacio permanente.

¿La temporalidad es una tensión generadora o limitante? El frenesí de la Casa M con la programación, casi como si estuviera compensando al máximo todo el tiempo que puede no estar abierta en el futuro. La convivencia en el espacio, la presencia de los mediadores que da tanta energía, la activación de la vecindad, se han hecho posibles por el generoso gesto curatorial de crear una infraestructura local. Este tema se mantiene, incluso, con la permanencia del espacio físico, aunque la energía humana y temporal sea sostenible. Sin embargo, las posibilidades generadas a partir de esa infraestructura de soporte desde el punto de vista de la comunidad, aún cuando crítica, fueron en general bien apreciadas como una forma de que la Bienal “le dé una mano” a la escena local artística. Y además, otras personas han visto

la ventaja de la Bienal como un impulso efectivo en los temas locales, agregando un sello de aprobación institucional a las negociaciones culturales donde “no soy sólo yo quien lo está diciendo”.

Además, tal vez la contribución más radical con la infraestructura de esta Bienal sea la formación humana. Roca afirma en el “[duo] decálogo” que “la Bienal no es una escuela”, sin duda tomando como referencia el proyecto curatorial propuesto para la Bienal Europea – Manifiesta 6º de una Exposición como Escuela, pero enfocando hacia un tipo de escuela temporal de post-graduación en arte para artistas, curadores e investigadores. Sin embargo, la 8ª Bienal del Mercosur, aunque pueda no ser una escuela de arte, puede describirse definitivamente como una escuela pública de arte o, con certeza, como una escuela radical de arte público, considerando la vitalidad del Proyecto Pedagógico y del equipo de mediadores, en su empeño por entrelazar procesos artísticos y pedagógicos a medida que se comprometen diferentes públicos.

Una comprensión de la idea de escuela pública de arte, aunque re-imaginada dentro de un contexto de aprendizaje formal, es también absorbida en el trabajo de la Casa M y en todo el estado. Si por un lado, la conquista en lo que se refiere a la Casa M como un lugar de convivencia e intercambios desplazado y complementario en relación al gran formato de la muestra en los galpones, es celebrada por unanimidad como zona de autonomía poética para la integración entre el proyecto curatorial y el pedagógico; por otro lado, las iniciativas de formación de profesores irradian esta colaboración curatorial-pedagógica hacia el interior llegando a las fronteras. Se registra más aún el poder de las mediaciones radicalizando iniciativas conceptuales interdisciplinarias de colaboración y construcción colectiva de visiones de arte, geografía e historia como ejercicio de una conciencia poética y crítica en el cotidiano local, regional y global. Se activan nuevos sentidos de pertenecimiento mutuo entre la Bienal y el estado de Río Grande do Sul.

9 Ver notas sobre Escuela de Arte <http://manifesta.org/manifesta-6/>

Esta construcción de recursos humanos es crítica para la propuesta de la Bienal de estructurar un sentido de pertenecimiento y estimular una inversión regional. Como resaltó una de las productoras culturales, Liane Strapazzon, ella interpretaba estas iniciativas y proyectos como “plantar semillas”. Las diferentes demandas y deseos de alimentar estas semillas reside en el legado creativo de riqueza poética y política que esta 8ª Bienal dejará.

Confluencias curatoriales y pedagógicas: “Tema como herramienta de acción” y “Reterritorialización de la Pedagogía en el campo de las artes visuales”

Rafael Silveira, Coordinador de la modalidad EAD del Curso de Formación de Mediadores (notas de entrevista. Casa M, 3/sep)

“Contacto con la transformación”: Fenómeno arte/educación

Renata Montechiare, Asistente de investigación del Instituto MESA (Mediaciones, Encuentros, Sociedad y Arte). (Notas de campo – reflexiones de 16 a 19/oct/2011, Porto Alegre)

Mediadores agrupados: desde la primera visita a uno de los espacios de la Bienal percibí que los mediadores se agruparon a partir de su lugar de trabajo. Los de la Ciudad No Vista se suman y se confunden a los de la Casa M por ser de allí que parten sus actividades. En general, los mediadores no parecen circular por los espacios, no pude percibir si hay intercambio entre ellos. Vi que hay, por el contrario, un deseo de afirmación de los espacios: “Casa M es el mejor lugar”; “Santander tiene el mejor equipo”; “Los galpones del puerto son la Bienal”; “Ciudad No Vista es la mediación más experimental”; etc. Estas afirmaciones no parecen determinar una rivalidad al punto de generar disputas, pero demarcan territorios. Es interesante porque la Geopoética puede ser usada para pensar también en estos términos.

Diana Kolker, Formación de Profesores (texto enviado por correo electrónico, el día 21/out)

“deseo que el curso se configure como un espacio de encuentro de educadores formales y no formales – que

se cree un espacio nuevo con educadores nómades –... Educadores como dimensión nómade – Utópicos – pero sucedió

La propuesta curatorial de Roca y Helguera identifica un desdoblamiento de la Bienal entre muestra y activación, como formas de dar amplitud y extensión poética, social y política al tiempo y lugar de la bienal. Identificamos a partir de la enunciación del manifiesto de la Bienal, el “[duo] decálogo” de Roca, una primera genealogía motriz y activadora que da una base política al anhelo y voluntad de la curaduría volcado hacia la ampliación de campos. Por eso también, la convergencia entre lo geográfico, poético y ético invoca un tema como herramienta de acción. “Geopoética está en todo”, repiten voces de la curaduría para la mediación. De la misma forma, el proyecto de “acción” se desdobló en activación como tema – por ejemplo la temporalidad de la Casa M inaugura un espacio de convivencia –. Para ello, hay que transformar voluntad en necesidad de realización de una programación rica y amplia corriendo con y contra el tiempo de apoyo de la Bienal. De la misma forma, el proyecto de Mediadores Nómades, surge como flujo de voluntades colectivas en sinergia con las propuestas curatoriales de zonas de autonomía poética, quebrando o traspasando los límites de las prácticas de los mediadores, restringidos a los espacios específicos de las muestras.

¿Cómo estos casos estarían encarnando, (re)territorializando la exteriorización de un campo extendido de inclinación del arte por la educación? ¿O de la educación por la forma más radical del arte – ser poética, política y pedagógica –? De esta forma el proyecto pedagógico, se realiza a través de un compromiso con la multiplicación de voces, en sus varios sentidos y organizaciones. Pero, para ello, precisa ser entendido trascendiendo “la tríada entre interpretación-mediación-servicio” tradicional de las propuestas educativas, como comenta José Roca.

Así, se verificó en la recolección de voces, una invitación a la reflexión, cuánto el arte es amplificadora de una voluntad de compartir lo pedagógico o diferentes saberes

(poética y política de intercambio de saberes). Así como también, cuánto la educación (estructura instituyente de formación de actitudes, hábitos y subjetividades, en redes municipales y estatales) está siendo encarnada, motivada y activada por nuevas prácticas artísticas.

“Potencializar Proximidad”: Cuidar y Aproximar

Márcia Wander, profesora

(...) “tratando de alumnos especiales, algunas veces uno puede encontrar mediadores con prejuicios, que no saben cómo trabajar o tienen una preocupación de soltar muchas informaciones para un grupo que tiene otra forma de recibir esas informaciones. Entonces yo veo que cada vez más, acompañando desde la primera Bienal hasta ahora, 7ª Bienal, casi comenzando la 8ª, hay un cuidado muy grande en provocar, en aproximar esas partes. Porque los años que no hay Bienal la escuela sigue trabajando, sigue buscando los espacios de cultura y de arte en la ciudad”.

Ethiene Nachtigal, Coordinadora de la producción del curso de mediadores y mediación

“Eso de que lo humano extrapole tremendamente, uno puede trabajar con personas, con identidades diferentes y esas personas pueden despertar para cosas nuevas y despertar entre ellas también. Los mediadores para mí son un público muy especial y los veo dentro de esa experiencia como público también, como personas que están viviendo una experiencia”.

Marília Schmitt Fernandes, Profesora – Canoas (municipio de la región metropolitana). Notas de testimonios, Casa M, 3/septiembre)

“La bienal se va infiltrando: ¡traigo un alumno que después trae a los padres para la Bienal!

Repercusión – ciudad no vista ... hasta nuestra casa tiene espacios no vistos.

¡Cómo encantarse por las cosas!

La Bienal está dirigida hacia ese proceso de cambio de forma de ver.

...“vida urgente”

¡¡Estoy bienalizada y mis alumnos también!!”

Un profesor habló sobre la importancia de potencializar la proximidad. Cada vez más la Bienal esta construyendo redes de aproximaciones en la ciudad y en la región. Para ella, hablando de las experiencias junto a los mediadores, de sus experiencias en las escuelas, el cuidado aumenta con la proximidad. Los transbordamientos y activaciones del tema de la Bienal y la preparación de los mediadores para esta edición pueden ser abordados o evaluados cualitativamente como repercusiones y resonancias de las expectativas y voluntades curatoriales o pedagógicas. Han sido registrados incontables casos de iniciativas de los mediadores y profesores, cuyas motivaciones de intercambiar y compartir dentro de las escuelas estaban inspiradas en la muestra de Eugenio Dittborn.

La experiencia de oír en esta invitación a la reflexión buscó al máximo cuidar los indicios de motivaciones y esperanzas expresados en los discursos de todos los agentes directos e indirectos de las curadurías y mediaciones entrevistados. En los entredichos, en la atención al brillo de los ojos, en la intensidad de los ritmos de las enunciaciones, los relatos encarnaban el surgimiento de una ética del cuidado con el encuentro con el arte, y a través del arte con otro sujeto, otro colectivo de voluntades aún no completamente conscientes. El cuidado con una dimensión micro-geopoética de los encuentros fue reconocido como punto de aproximación pedagógica y ética entre sujetos de discursos y escuchas, donde se multiplican, al compartir voces, las posibilidades de acontecimientos memorables y “solidarios” (homenaje a Milton Santos). La recolección de reflexiones y voces sirvió también para detectar, alimentar y dar poder a esas enunciaciones no aún plenamente conscientes de su emergencia, aunque indicativas de una ética y voluntad colectiva que conduce los cuidados con las relaciones que califican el campo extendido de la educación más allá del espacio de las muestras –sujetos de microcosmos-autopoiéticos.

Resonancias curatoriales: ZAP – “zonas de autonomía poética” como una dimensión pedagógica

Ana Stumpf Mitchell – mediadora (correo electrónico 21/oct/2011)

“Ensayos de Geopoética. Múltiples y diversas tentativas de encuentro con mi multiplicidad a través de la diversidad de voces. Mediación que es medí[t]acción! Acción a través del medio, del espacio. Fronteras establecidas por ríos, por el agua de nuestros cuerpos, por lo que fluye. Cada nuevo grupo acogido, una nueva orquesta, una nueva composición. Y lo más divertido es que, a través del arte, ¡soy plenamente investigadora y ampliamente geógrafa! La curiosidad – mía y de los visitantes – es lo que nos guía en cada nueva conversación. Nunca fui tan feliz en un trabajo como ahora. Nunca imaginé que estaría tan cerca de mi sueño de niño como ahora. El museo es ágora, con la noble presencia de mujeres, niños y ancianos. ¿Cómo escoger las palabras más adecuadas para expresarles tanta gratitud a tantas personas? Hacer el trabajo de la mejor forma es lo mínimo... y además ¡es lo máximo!

Fui a trabajar como mediadora porque había desistido de ser profesora y geógrafa. Que universo curioso, pues nunca me sentí tan profesora y tan geógrafa... ¡Y con que alegría! :)

Mediadores Nómades: Rompiendo las fronteras del muelle.

“Ejemplo de iniciativa y repercusión del proyecto pedagógico... toma como base una práctica de responder de forma imaginativa, creativa y flexible, a una obra en consonancia con el mismo dinamismo que ofrece el arte de hoy”.

Manifiesto por la mediación nómade

Nosotros, los mediadores nómades, encontramos el uno en el otro una necesidad de transformación.

Nuestro coro no se queja, reivindica. No queremos banderas, marcos, ni tampoco un cuchillo para decir que el territorio es nuestro. Queremos la libertad de atravesar fronteras sin pasaportes ni sellos.

No vemos esta Bienal como una tela ya cosida, sino como un telar en constante actividad, y sentimos la necesidad de ser libres para cruzar esa malla mutante, escogiendo y

siendo escogidos en la trayectoria de sus hilos, sus nudos y entrelazamientos.

Realizar viajes inter-galpones para absorber otros lenguajes y visiones, proporcionándole al público un trago de cada ron, caña o cerveza del camino.

Queremos, así, dinamizar la interacción público-obra sin repetir palabras por repetir, sino con el objetivo de construir nuestra alma y consecuentemente la del público de forma más universal.

Por eso, nos permitimos preguntar ¿hasta qué punto el proyecto pedagógico puede o debe ser pensado a partir de la expografía? Sabemos que el espacio en sí es un delimitador para la curaduría, pues existen algunas obras que podrían estar en la misma muestra, pero se encuentran geográficamente distantes, y el diálogo que podría surgir entre ellas muere en silencio.

Queremos, finalmente, activar diálogos entre obras de diferentes galpones y colocarlas en un mismo hilo mediador, pero no necesariamente conductor, que pueda recorrer todo el muelle autónomamente.

ZAP fue un concepto curatorial traducido para la mediación como territorio de enunciaciones a pie, al ras del piso, de cuerpo a cuerpo que se colectiva por convivencias, en la disposición de realizar la existencia de micro-zonas autónomas poéticas, nómades y pasajeras, pero también memorables. Ésta será la medida micro-geopoética de en qué medida la voluntad mencionada se encarna en las mediaciones como campo extendido de los intercambios de saberes, amplificadas como polifonías de las relaciones humanas, de nuevas voluntades y autonomías en el ejercicio vital de ampliación del sentido de identidad, mapeo y frontera.

Roca invoca otro sentido de cuidado con el Proyecto Pedagógico cuando habla de una relación aprender/ enseñar con el “arte, en sí misma, como una instancia de conocimiento que no siempre pasa por lo racional”. Nos resta una vez más, verificar en la recolección de testimonios, cómo el cuerpo de voces de los agentes mediadores de la Bienal responden, reconocen, activan y cuidan este ejemplar del arte. La curaduría y el proyecto pedagógico, entonces, son responsables por el cuidado especial

con la salvaguardia de esta instancia, aquí referida como equivalentes micro ZAPs que necesitan ser desdobladas como campo expandido de la educación. De la misma forma, reconocemos una aproximación con el concepto de aprendizaje existencial de Paulo Freire¹⁰, introduciendo lo que se encarna en el respeto a las diversas temporalidades en juego en la construcción colectiva y política de la adquisición de lenguajes por medio del arte. Estos ejemplares de mediaciones y vivencias de contacto entre arte y vida son cuidadas por su posibilidad de amplitud existencial o “momentos memorables de vida” (Roca, 2011). Propusimos una atención especial al cuidado con la geo-poética que se refleja en las mediaciones como micro-ZAPs al ras del piso, donde las mismas se realizan. Se indican en este proceso referencias pedagógicas, filosóficas y éticas que actúan en el re-significar o en el apoderarse de las geografías humanas por el arte. Las micro-ZAPs se multiplican en las mediaciones por experiencias nómades (o desterritorializaciones), donde la autonomía poética y pedagógica no están desvinculadas de un acontecimiento solidario.

Otras referencias teóricas podrían ser rescatadas para componer este breve enfoque de conexiones y emergencias conceptuales que significa el Proyecto Pedagógico, y principalmente el campo de la formación y la activación de los mediadores, cuya emancipación y conquista se da en un nivel de micro-ZAPs. Se puede, entonces, hablar de acontecimiento solidario (Milton Santos) y aprendizaje existencial (Paulo Freire). Pero, también, entre otras posibles articulaciones teóricas, de Hans-Georg Gadamer¹¹, como soporte para explorar el campo de encuentro entre prácticas artísticas y mediación como flujo de temporalidades o la propia actualidad y actualización del arte como “juego, fiesta – rituales de compartir y la emergencia de un acontecimiento simbólico”. Tema presentado en el curso de mediadores

como base para los Recorridos Relacionales. A partir de esta conjugación reflexiva, se identifica también una aproximación pedagógica entre el campo de activación de la mediación y la emergencia de un “cuerpo vibrátil” colectivo, de multiplicación de voces (concepto que transita en todo ese ensayo). Es en este campo, tejiendo el tejido entre objetos-mundo y vida, que los mediadores en sus visitas nómades y promueven lecturas encarnadas y lectores móviles de una geo-poética en acción. Los mediadores en esta Bial se vuelven agentes de una ampliación del concepto de “cuerpo vibrátil” de Suely Rolnik que aborda los pasajes e inquietudes de Lygia Clark en la relación arte-subjetividad-cuerpo-vida y mundo.

“...cuerpo vibrátil de cada uno. El cuerpo es la casa. “Se trata de un resguardo poético donde el habitar es equivalente al comunicar. Los movimientos del hombre construyen ese abrigo celular habitable, partiendo de un núcleo que se mezcla con los otros”¹²

Rumores [“burbujeo”] & Conceptualismo artesanal

Considerando el alcance de las residencias artísticas de los Cuadernos de Viaje a lo largo del estado de Río Grande do Sul, fuimos capaces de acompañar solamente dos proyectos. Ambos bastante diferentes en la forma como las posibilidades de participación se presentaban y eran abordadas. Cada uno ofrecía algunas ideas interesantes para el campo en desarrollo de las prácticas artísticas sociales. El trabajo del artista colombiano Mateo López frecuentemente combina viaje, escritura y dibujo, en un tipo de etnografía artística y poética. Habla muy elocuentemente y nada pretensiosamente de su proceso artístico como un tipo de “conceptualismo artesanal”. Su pasaje por la pequeña Ilópolis, a aproximadamente cuatro horas de Porto Alegre, en un trabajo comprometido con la comunidad Camino dos Moinhos y en el Museu do Pão, tanto despertó la curiosidad en cuanto a la creatividad de las

10 Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1982.

11 GADAMER Hans-Georg. *La actualidad de lo bello*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica. 1991

12 Rolnik, Suely. *Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark*. In *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

personas, como consolidó por medio de la relación con la Bienal, expectativas de visibilidad para las iniciativas volcadas al turismo local, junto a la campaña de restauración de los viejos molinos.

Una de las participantes de su taller parecía insegura y comunicó su incertidumbre sobre lo que estaba pasando "Yo no sabía lo que él quería". Sus palabras reflejan uno de los desafíos en torno a este tipo de programa de residencia artística de corta duración (un mes), equilibrando las necesidades de contextualizar el proyecto con el potencial asociado a las experiencias e intenciones artísticas. Sus palabras también denotan la importancia de desconstruir, criticar y reflexionar sobre las múltiples agendas en juego – institucional, curatorial, artística y comunitarias –. Los proyectos pueden volverse vórtices donde el tiempo para el desarrollo de relaciones es colocado en segundo plano dentro del curso temporal del trabajo que necesita ser hecho. Otro aspecto de su discurso, también se dirige hacia un desafío presente en este tipo de proyecto con base en comprometimientos menos orgánicos con la comunidad, y que frecuentemente toman una gran parte del tiempo de los miembros de la comunidad preocupados en saber lo que el extranjero quiere, haciendo difícil un intercambio genuino.

Sin embargo, otros participantes apreciaron la novedad de la experiencia y alegremente comentaron sobre la agitación que la presencia del artista causó, describiéndola como un "burbujeo" en el pueblo. Otro momento fue entusiasmadamente descrito por la coordinadora del museo – ella describe una situación en la cual el alcalde de Ilópolis y la secretaria de educación y cultura se reunieron para atender al llamamiento de una profesora perpleja mostrando los dibujos de dos de sus alumnos que parecían bastante provocativos, pero que ella no sabía qué hacer con los alumnos –. Ellos decidieron llamar a "Mateo", como si fuera un artista doctor, o médico especialista, para "diagnosticar" qué hacer. La propia presencia del artista con toda su esencia en estos momentos, realmente importa. Una simple atención, reconocimiento de una singularidad creativa, y su validación o legitimación, es todo lo que se requiere en estas situaciones. Mateo realizó varios talleres

y una exposición en la *Casa do Moinho* al lado del *Museo do Pão*, con sus dibujos y anotaciones de los ambientes de los pueblos localizados en el entorno de Ilópolis. Su intención original era la de construir un gran horno colectivo en alguno de los galpones del muelle en Porto Alegre, pero infelizmente esa idea no se concretizó debido a las restricciones de los códigos de seguridad pública del Cuerpo de Bomberos. El artista expuso como alternativa sus dibujos inspirados en la arquitectura de los varios molinos, algunos en condiciones precarias, otros siendo restaurados, que componen la ruta turística declarada patrimonio histórico de los molinos de la región del trigo. Se unieron a estos trabajos una serie de pequeñas estructuras geométricas tridimensionales realizadas a través de dobles en papel.

El proyecto Coro de Quejas de la pareja finlandesa Oliver Kochta y Tellervo Kalleinen, realizado anteriormente en otras ciudades del mundo en años anteriores, fue propuesto como proyecto para Teutônia, una pequeña ciudad localizada en la región de los valles, en el interior del estado, famosa por tener 100 coros actuantes, considerada como una opción natural para esa propuesta participativa. Todos fueron sorprendidos cuando supieron que ninguno de esos coros se interesó en esta radical y original propuesta de composición colectiva de un rincón de quejas. Lo que sucedió, parece captar plenamente el espíritu pedagógico, geopoético y creativamente participativo que inspira esta Bienal, cuando 40 cantantes de diferentes edades, y principalmente de diferentes trayectorias de vida, se unieron para escribir y cantar sus quejas, documentadas en vídeo y expuestas en la muestra de los Cuadernos de Viaje en los galpones del puerto, siendo aún contemplada con dos performances del Coro en ocasión de la apertura de las exposiciones.

Uno de los participantes, no vidente por décadas, comentó sobre esta experiencia como lo mejor que hizo desde que se quedó ciego. Otra mujer dijo que el proyecto cambió completamente su visión de la vida, y otra reconoció que ella reclama mucho. Este tipo de práctica que inusualmente combina arte y pedagogía, como uno de los educadores/artistas y supervisor de la mediación

Rafael Silveira espontáneamente comentó, refiriéndose a algunos aspectos del curso de los mediadores, parece colocarnos “en contacto con la transformación”.

Tal vez el aspecto más radical de la propuesta del Coro de Quejas haya sido el papel de Oliver Kochta, otra vez esencial, fundamentalmente presente, aún en este caso, simbólica y literalmente por detrás del escenario. En las dos performances del coro, una en la escalinata frente a la Casa M y otra en el muelle del puerto, el 11 de septiembre, el artista se posicionaba atrás del coro, entre los cantantes, como uno más entre ellos. Esto significaba también que el grupo estaba asumiendo así autonomía, tanto que en la primera presentación en Porto Alegre, casi se olvidaron de mencionar su nombre en la lista de los participantes al final del concierto, siendo entonces bastante aplaudido. Aquí, praxis conceptual es un tipo de radical de no autoría, construyendo posibilidades para la autonomía de los otros participantes.

Una importante observación en relación a estos dos proyectos es cómo cada uno demuestra la importancia crítica de los “colaboradores llave” locales en este tipo de práctica socialmente comprometida.¹³ En estos proyectos, Lucas Brolese y Marizângela Secco fueron centrales como colaboradores, aliados críticos y organizadores comunitarios, que abrieron sus relaciones sociales, comprendieron cómo los proyectos podrían beneficiar (a todos) por su propia constitución, y volverse activos movilizadores de fuerzas locales al posibilitar sus realizaciones.

Intercambio

Denis. Artista – editor / profesor / mediador. (notas de entrevista. Casa M, 3/sep.)

“... ¡es muy lindo ver a la bienal yendo a otras ciudades! La Bienal en POA queda más distante de la propia ciudad.... Sólo sucede de dos en dos años – la bienal no llega a algunas zonas periféricas – y de dos en dos años se forma un hiato. Claro que se percibe una construcción, pero

ahora estoy en contacto con registros de no atención a personas del grupo (sociales de la periferia) / segmentos que no son del área de las artes.”

Maria Aparecida Aliano (Cida) – Coordinadora de Políticas Culturales – Secretaría Municipal de Educación/ POA. (notas de entrevista, Casa M, 3 / septiembre)

Plan de Actividades exitoso:

Desplazamiento de mediadores a diferentes regiones de Porto Alegre;

Conocimiento de otras realidades;

Escuelas bien estructuradas;

Relación periferia x centro = aprendizaje por las diferencias

Una de las preciosidades estimulantes que significa acompañar y escuchar este proceso de la Bienal y también uno de los temas que queda resonando en todo esto es la noción de “intercambio”. Escuchamos “intercambio de paradigmas” y deseos de “intercambio” de experiencias, como algo esencial y el más placentero aspecto del proceso de mediación; cada mediador abrazaba las posibilidades poéticas abiertas de este sentido humano de intercambio. Pero, aunque placentero y poético, existe la indagación desafiante sobre el pluralismo en sí mismo. Una preocupación sobre estos intercambios a través del arte y la participación puede, sí, no cuestionar las estructuras de poder, dejar sin alcanzar los puntos críticos, e incluso reforzarlos.

Con esto, no se quiere sugerir que el criticismo haya sido abstraído, al contrario, con el éxito de la expansión pedagógica de esta Bienal y su desafío delante de las fronteras tradicionales de lo que se constituye arte y educación, nuevas expectativas críticas y demandas son garantizadas así como un sentido Freireano de praxis transformativa que continuamente se sitúa dentro de una auto-crítica internalizada asumida, donde “una buena enseñanza solamente es posible si el método queda explícito y se interiora en sí mismo.”¹⁴

13 Museums, Keyworkers and Lifelong Learning: shared practice in five countries, Buro für Kulturvermittlung, Vienna, Austria, 2001, orgs. Gabriele Stoger y Annette Stannett, p. 14

14 Camnitzer, Luis. Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation. Austin: University of Texas Press, 2007, p. 112

Devenires en repercusiones geopoéticas

Gabriela Silva – Coordinadora Operacional del Proyecto Pedagógico

“¡La Bial es como un viento!”
(...) ha sido muy imprecisa – amplitud de tiempo y espacio / desde abril.

Nuevos parámetros para evaluación de la 8ª Bial:
“Espectáculo x proceso ampliado / momento crítico de evaluación y cruces de valores”.

María Adélia de Souza. Notas de un homenaje a Milton Santos

Relaciones con propuesta curatorial Geopoética: Formar comunidad con énfasis en el lugar – cotidiano

“Fe en el futuro del mundo construida por los hombres pobres y lentos del planeta”.

(...) Contra la globalización “¡cínica!”.

Convergencia de los momentos: sistema técnico contra la interdependencia solidaria. El “acontecer del otro” – socialmente excluido... Momento de “cognición del planeta”.

unión del mundo al lugar: acontecer solidario – hacer político innovador, recuperar el sentido de la tierra...

...razón y emoción: dos caminos para comprender el mundo contemporáneo...”

André Luiz da Rocha. Geógrafo, artes visuales: trabaja en la formación pedagógica de los profesores, viajando para el interior y en la Casa M. (notas de entrevista, Casa M, 3/ set)

El trabajo en Livramento en la formación de profesores fue una “Experiencia Especial de identidad, frontera – el objeto puro de esta Bial”. ...Existe un sentido positivo – una evaluación muy positiva.

“En el interior, surgieron algunos registros sobre la falta de infraestructura (cultural para las artes)”.

Se destaca en la 8ª Bial un ejercicio geopoético que habita en el umbral de un cambio radical de las artes para

el siglo XXI. Lo que sale a luz por la polifonía, por el sentido de voluntad de mundo y compartir el arte, está configurado en este ensayo como cuerpo vibrátil¹⁵ colectivo que se realiza por el entrelazamiento de múltiples voces, y también de temporalidades múltiples. Destacamos y percibimos en este proceso de reflexión aún abierto, inacabado, micro-geopoéticas a través de las cuales se externaliza lo aún no visible del pasaje crítico entre lo que prima en la cultura visual para los ejercicios de polifonía de obtenciones y multiplicación de voces. En este cambio emblemático, la territorialización se ensaya como laboratorio geopoético, pero se configura al ras del piso por la convergencia entre proyecto curatorial y pedagógico.

Sin embargo, las resonancias y repercusiones traen y exigen nuevas escuchas para la propia estructura de la bial. Hay otro lado de los discursos que es velado y revelador simultáneamente como medida de compromiso ético con los encuentros entre los agentes del proyecto pedagógico y curatorial, tales como los Cuadernos de Viaje y las diferentes realidades locales. Otros ecos surgen de los silencios históricos, o de los silenciados, resonando con las conquistas de una pedagogía de la autonomía y de la participación. No solamente la alegría de las vivencias compartidas como obtenciones de nuevas temporalidades, subjetividades y territorialidades, sino también, ansiedades y angustias de los mediadores ante el despertar de voluntades y deseos de los desatendidos de la cultura y ciudadanía, muchas veces reprimidos. En silencio, progresivamente se susurran las expectativas por continuidad y sostenibilidad, principalmente en relación al destino de la Casa M – punto simbólico de encuentro entre proyecto curatorial, pedagógico y, también, del núcleo de documentación e investigación, “el corazón y memoria” de la Bial –.

15 Esta conceptualización de Cuerpo Vibrátil de Suely Rolnik, es trabajada aquí con la noción de Fred Evans del Cuerpo de Múltiples Voces, de ahí que la formulación “Cuerpo Vibrátil Colectivo” se integra a la visión de esta recolección de discursos, pero también el reconocimiento de repercusiones y resonancias entre discurso y voluntad curatorial, Proyecto Pedagógico y todas las activaciones que se multiplican como vitalidad y territorialización de esta Bial.

En este sentido, la geopoética dejaría de ser apenas un proyecto curatorial de la 8ª edición de la Bienal del Mercosur, pasando a ser la inauguración de una reterritorialización de un proceso aún más radical, pautado en la capacidad de la institución de volverse una estructura viva crítica y pedagógica, que acoge para su propia sostenibilidad, la flexibilidad y sensibilidad a las repercusiones y resonancias de nuevas bases y principios de la eclosión del fenómeno arte-educación para el siglo XXI.

Casa M

José Roca, Paola Santoscoy y Fernanda Albuquerque

Si hay algo a lo que siempre le he tenido mucha prevención es a la retórica trunfalista de las presentaciones en power-point en las que los curadores u organizadores de un evento muestran imágenes de sus proyectos y cuentan lo maravilloso y armonioso que fue, la cantidad de gente que asistió, la increíble asistencia de público, la interacción tan intensa que tuvieron los visitantes con las obras, etc. El papel aguanta todo, y el discurso sustentado en imágenes aún más. Pero para quienes realmente estuvieron allí, parecería que estuvieran hablando de otro proyecto: hubo mil problemas y peleas, el público no vino, la gente no interactuó. Todo termina existiendo en una ficción que se instala en lo público a partir de una presentación engañosa y grandilocuente.

La Casa M surge de la voluntad del proyecto curatorial de que los recursos de una bienal, en este caso de Porto Alegre, sirvieran para crear infraestructura local. En el proyecto original se llamaba Casa Mercosul, pero en el proceso decidimos dejar solo la M para que el énfasis estuviera en la palabra “casa”, resaltando el carácter doméstico que tenía este espacio, en el cual lo expositivo (que el público asociaría con “Mercosul” a través de la Bienal), no sería lo dominante. De hecho, lo expositivo sería una dimensión mínima de este espacio: su énfasis sería lo convivial.

Durante las semanas antes de la preparación de la Bienal entendí el significado práctico del dicho popular “ser víctima de su propio éxito”: cuando iba a trabajar a la Casa M era casi imposible encontrar un lugar libre, pues todos sus espacios, desde la sala-café hasta la cocina-mesa de juntas, pasando por la sala de lectura y el sótano de proyecciones, estaban ocupados por grupos: mediadores haciendo el curso de formación, curadores dando talleres,

artistas preparando una lasagna, estudiantes discutiendo, público mirando un programa de video. A veces lo único que estaba libre era la terraza!

Todos sabemos que el éxito de un espacio no está en su edificio (aunque una buena arquitectura y un buen diseño de mobiliario ayudan); está en su programación. Tanto en la calidad de lo que se presenta como su intensidad y su carácter continuado. Para tal efecto, destinamos recursos importantes del Proyecto Educativo de la Bienal para poder tener una programación de calidad. En esto fue clave la dirección de Pablo Helguera, curador Pedagógico de la Bienal, y sobre todo el apoyo incondicional de Mónica Hoff, directora del programa educativo, quien desde el principio se dio cuenta de las posibilidades que tenía el proyecto para articular las actividades educativas. Diseñamos varios programas, cada uno con un carácter específico y con un público en mente. Conformamos un consejo asesor con personalidades de disciplinas como el teatro, la música o la literatura, para evitar reforzar el guetto del mundillo de las artes, y al mismo tiempo crear nuevos públicos, trayendo el público de la música al arte, el del arte al teatro, el del teatro a la música, etc. No hay nada más aburrido que ver siempre la misma gente en las inauguraciones: acá se trataba de generar otros públicos para lo que hacemos, o al menos ampliarlos.

Como ya dije, un proyecto como este no resuelve en metros cuadrados. Pero eso no significa que un buen proyecto arquitectónico no sea esencial. Eduardo Saurim y Lena Cavalheiro entendieron el espíritu del proyecto y diseñaron un mobiliario modular, que permitía una gran versatilidad en el uso del espacio. La casa es extremadamente angosta (4.50 m!!) y muy larga, lo que presentaba

potenciales problemas de circulación y servidumbres, que fueron resueltos de manera práctica. Los artistas Vitor Cesar, Daniel Acosta y Fernando Limberger realizaron proyectos utilitarios (el timbre, la biblioteca y el jardín, respectivamente), obras de arte que a la vez que eran funcionales, conservaban su espíritu enigmático. La casa tuvo el ambiente familiar y acogedor que habíamos imaginado para ella.

Mirando críticamente, creo que no funcionó el café como punto de encuentro, a pesar de que dimos agua, café, te e internet inalámbrico gratis. Nuestra idea era que los artistas y el público local, especialmente los vecinos, vinieran a Casa M simplemente a estar y conversar, como se hace en un café de barrio. Tal vez si hubiéramos tenido un café comercial esto hubiera funcionado, pues a veces la gente no entra a un sitio sin algo específico en mente o sin haber sido invitado; en cambio, en un sitio en donde uno paga su café, siente el derecho de entrar sin pedir permiso, pues se convierte de facto en un lugar público. La verdad es que lleva bastante tiempo lograr que un sitio se vuelva un lugar cotidiano para una comunidad.

La Bienal apoyó este proyecto piloto por un año. Hubiéramos querido que fuera permanente, pero las realidades económicas y de gestión hacen difícil su continuidad. Creemos que fue un proyecto que excedió las expectativas. Ojalá la comunidad que nos apoyó con su presencia pueda retomar el proyecto y crear algo similar en el futuro.

José Roca

Para mí la bondad de un proyecto como Casa M radica, entre otras cosas, en que su naturaleza permite la inmediatez en la ejecución de ideas y proyectos, cosa que una estructura más grande como la de un museo rara vez puede darse el lujo de hacer. Debido a su escala y a que el énfasis de su programación no está centrada en lo expositivo, su programación puede responder con más velocidad a lo que sucede 'afuera', es decir, puede dentro de sus líneas de trabajo incorporar de forma natural discusiones que se estén teniendo ya sea dentro de la comunidad artística de la ciudad, en la esfera pública, o simplemente cuestiones relacionadas con noticias relevantes en política, economía, deportes, etc. Esto es algo que en el ámbito expositivo se deglute más y se tarda mucho más tiempo en aparecer en una muestra o en una publicación. En el tiempo que viví el funcionamiento de Casa M, esto ocurrió de muy diversas maneras: desde la organización un combo alrededor de temas que surgían dentro de otras conversas o presentaciones como puede ser la gastronomía o la astronomía, pasando por eventos que giraban alrededor de festividades locales, hasta la incorporación al programa de alguna charla o concierto con personas que estaban de paso por Porto Alegre.

El énfasis multidisciplinario de la su programación y su interés por integrar a comunidades muy variadas como su público habitual hace que Casa M funcione más como un lugar de gestación de ideas, como lugar para establecer relaciones y en donde se muestran procesos de trabajo que sólo como un sitio de presentación de proyectos terminados. Y en este sentido, se trata de una estructura que permite el error y la afectación, algo que dentro de una institución es un verdadero privilegio pues habla de una apuesta por un diálogo crítico hacia adentro y hacia afuera de ésta que avanza en la dirección de experimentar con formatos de producción y divulgación del arte. A esto se suma la experiencia 'casera' del lugar, que en mi caso propició un relacionamiento cercano y cotidiano con todo lo que ahí sucede.

Paola Santoscoy

Tal vez la imagen que más se aproxime a la experiencia de la Casa M sea la de un laboratorio. Una especie de investigación, por un lado, de las posibilidades de presencia y actuación de la Bienal en el contexto local, y por otro, de la idea de espacio cultural: de cuánto es posible valerse de formatos más independientes en un contexto institucional; de las posibilidades de estimular cruces y colaboraciones entre diferentes lenguajes y áreas de conocimiento; de la énfasis en la reflexión y en el proceso artístico más que en su resultado; de modos alternativos de aproximarse y orientar a los variados públicos; y, claro, de la experiencia de crear un espacio con cara de casa, donde intercambios y convivencia sean aspectos centrales y estimulen una relación más doméstica – próxima, propositiva – con el lugar.

Pasados cinco meses desde la apertura, la sensación de laboratorio permanece. En parte, por la propia dinámica de programas como Combos y Duetos, que a cada edición ensayan una nueva aproximación entre personas, experiencias y lenguajes, invitando a los participantes a actuar en un terreno menos conocido y por eso, incluso, más arriesgado y estimulante que lo habitual. En parte también, por la forma como cada Vitrina reconfigura la entrada de la casa y su conexión con la calle, proponiendo otras percepciones sobre el lugar, ya con trabajos que se relacionan más con su arquitectura, el caso de las obras de Tiago Giora y Rommulo Conceição, ya con proyectos que se construyen a partir de la relación con el entorno y la vecindad, como en la vitrina propuesta por Helene Sacco. El cruce de disciplinas y el tono investigativo – más que afirmativo – de los cursos y talleres, es otro elemento que aproxima la casa a la noción de laboratorio.

Pero tal vez el aspecto más importante en ese sentido sea el modo como el espacio viene siendo experimentado y apropiado no sólo por el público, sino por los que actúan en el lugar: productores, educadores, curadores, artistas, mediadores. Huerto en la terraza, ensayos de música en el sótano, cocina transformada en taller de pan para niños o en sala de clase para grupos de universidades locales, sala de lectura recibiendo obra de teatro,

jardín convertido en parque infantil, performances en la escalera y taller improvisando una pista de baile son algunas de las experiencias que le dan vida a la Casa M y le otorgan otros sentidos al lugar.

Fernanda Albuquerque

Testimonios

Conociendo la Casa M, me acordé de los Centros Cívicos implantados en los barrios de las ciudades europeas, que están abiertos diariamente para cualquier persona que tenga interés en frecuentarlos, con actividades y cursos diferentes para público de diversas edades. Este tipo de espacio hace falta en nuestras ciudades! Ayer, nuestra hija de 2 años y seis meses me pidió para ir a la Casa M... Quería jugar en las arenas rosadas y encontrar a los amigos – todos los amigos – que habían aprovechando las actividades del día 12. Esta vez encontramos pocos amigos, pero más sorpresas: había un show de un grupo argentino, y ella quiso subir, quería bailar, era el único niño, bailó y se divirtió, como con un juguete nuevo.

José Miguel Cabral, visitante de la Casa M

Más que educar, hacer arte o incluso conducir talleres, el espacio de la Casa M, por su permeabilidad, por su largura, por su color (rosa de jardín arenoso), por su olor (de cocina, de café, de mate, de palomitas de maíz), por su espacio abierto (de terraza), por su libertad (escuche a su público y medielo en consonancia), por su ludicidad (pinte con lo que quiera, monte lo que pueda, exprese su querer), por tanto en tan poco, nos enseña a facilitar. En la Casa M, podemos facilitar el acceso a las cualidades internas que cada uno tiene, cada individuo que visita el espacio, cada niño que allí juega. Eso es pedagogía en su más alto nivel de compromiso.

José Benetti, actor y educador, mediador de la Casa M

Siempre que voy a la Casa M lo que más me llama la atención es ver tanta gente interesada en las actividades que se desarrollan allí, gente que generalmente no veo en la ciudad, en las fiestas y *vernissages*. Personas, en su mayoría

jóvenes, con sus cabellos, barbas y tatuajes. Claro que se da la presencia de muchos conocidos también, pero mi sorpresa recae en esa gente que no sé de dónde sale y llena los espacios de la antigua casona remodelada con ideas, conversaciones y ganas. Prueba de que, habiendo opciones interesantes, diferentes de la vulgaridad publicitaria que nos asola, las personas están dispuestas a experimentar. Así, conocí nuevos grupos de teatro, nuevos artistas y otros agentes que hacen mover pequeños engranajes de la producción cultural de la ciudad. Gestos de pequeño alcance, pero que llegan a quien está más cerca. La Casa M, catalizadora de estos movimientos, con su programación interdisciplinaria y papel estratégico en la revitalización de nuestro centro histórico, podría servir de ejemplo para otras iniciativas así. De cualquier tamaño. Serán muy bienvenidas.

Leo Felipe, periodista, consejero de la Casa M

La Casa M es el primer espacio de trabajo en que participo en el que me siento tan a gusto como en mi propia casa. Compañeros de trabajo estimulantes que me hacen sentir cosas que no sentía hace mucho tiempo, comparten visiones de mundo diferentes de la mía que me enriquecen y, principalmente, personas competentes y apasionadas por el arte y por educar. Estoy expandiéndome en la Casa M.

Gaston Santi Kremer, Licenciado en Relaciones Internacionales, mediador de la Casa M

Toda idea de la casa y de su proyecto abierto proporcionan un tiempo diferente en los encuentros, la experiencia de la mediación pasa mucho más por una conversación que por una mediación informativa, acoger a los visitantes y

mostrarles la casa invitándolos a formar parte del proyecto es construir el espacio juntos. (...) Toda visita a la casa es una mediación de equivalencia, acabamos construyendo juntos el sentido de ese espacio libre.

Maíra Dietrich, artista visual, mediadora de la Casa M

Fui para una experiencia en la Casa M con la siguiente indagación: ¿qué es lo que forma una calle? Las respuestas que encontré surgieron de una relación estrecha con las personas y la calle Fernando Machado, sus ritmos, forma de organización y vecindad. (...) Al tiempo que yo redescubría la calle y lo que de hecho la tejía, vi también surgir una verdadera comunidad que la transcendía, una comunidad extra-calle, barrio, ciudad, país. Un territorio transitorio, formado por los centenares de personas que llegaban de lejos, con acentos, idiomas y costumbres diferentes. La CASA – palabra para mí tan apreciada, fue el puerto seguro de quien venía de afuera e incluso el puerto de partida para aquellos que consiguieron volverse provisoriamente extranjeros del mismo lugar, una experiencia que en realidad proporciona nuevas formas de ver la ciudad.

Helene Sacco, artista visual que ha participado en la Vitrine de la Casa M

Al encarar Porto Alegre, lo que salta a la vista en su producción cultural es la profusión de personas con prácticas interesantes, pero que no se conocen. Lo que está siempre latente es el encuentro de esas personas que terminan por no cambiar en virtud del aislamiento entre las áreas. Una de las formas de asumir la ciudad es promover ese flujo. La posibilidad que el proyecto de los Duetos de la Casa M ha traído fue la de catalizar encuentros (...). El proyecto subrayó esa necesidad y se ha realizado como un paso en esa dirección. Cada Dueto hasta ahora abrió posibilidades únicas, no es posible pensar en una fórmula para los procesos. Lo que me parece ser el aprendizaje más precioso es lo de que la disposición, el encantamiento, el cariño son una condición mínima para el diálogo.

Tatiana da Rosa, bailarina, coreógrafa y profesora de danza. Participó en el Proyecto Duetos.

La propuesta de duetos, de parejas, que la Casa M solicitó, fue un proceso de investigación y colaboración, una cooperación con otro artista, con otro lenguaje, correspondiente o no, alguien que, probablemente, uno no conociera personalmente o con quien no hubiera trabajado anteriormente, indicado y definido por uno. Esta experiencia me suscitó una alteración interna muy importante, la de dejar de lado mis ímpetus y preconcepciones y arrojarme al vacío y a la generosidad del otro, en un ejercicio de escucha donde ambos tendríamos que decidir, ceder y adaptarnos, para que el proceso existiera y el trabajo floreciera. La casa nos eligió a Daniel Galera y a mí. Los dos trabajamos, normalmente, de forma independiente, donde por lo general somos dueños de los recursos y soluciones de nuestro trabajo. Ese era el desafío y el riesgo. No teníamos la obligación de tener un trabajo acabado, pero esto también generaba una expectativa, una situación en suspenso. Entre conversaciones y posibilidades, decidimos entrar en un campo no totalmente cómodo para ambos, como si fuera un juego para que la experiencia se hiciera más interesante. Resolvimos hacer teatro de sombras en retroproyector con música en vivo dentro de un pequeño espacio, una caja: el sótano, o la sala de proyección de la Casa M. Yo no soy sombrista y él no es músico y teníamos muchos límites para encarar. Entonces, entre investigación, ayudas y algunas desconfianzas externas, comenzamos el método de ejecución. De esta forma valiente y totalmente artesanal, limando asperezas, terminamos el “Leviathan en proceso”, en el momento de la presentación. Y comprendí que con un poco de generosidad, osadía, libertad y un sano espíritu de aventura se puede hacer llover girasoles. Nosotros hicimos llover ballenas, navíos y muchas risas entre todos. Me encantó.

Maíra Coelho, diretora de arte, escenógrafa y diseñadora de vestuario. Participó en el Proyecto Duetos.

Siempre tuvimos ganas de entrar a la residencia. Comenzamos nuestra producción conjunta en un taller situado en una “*cachorro sentado*” en el número 85 del Alto da Bronze, cuya dueña anterior era una señora venida de

Alemania en el período de la Guerra y era hermana de la dueña original de la Casa M. Por la naturaleza multifoco de Avalancha, proyectos como el de la Casa son importantes, pues consolidan ideas que podrían haber quedado dispersas. Y como nuestro encuentro con Elcio Rossini en la primera parte de los 'Duetos' reveló afinidades primordiales, le atribuimos a la Casa M una conexión "medio mística"

Matheus Walter & Virginia Simone – Avalanche.
Participaron en el Proyecto Duetos.

A cada nuevo contacto la casa es resignificada, y va incorporando historias y personas, como si fuese una narración inacaba. La posibilidad de recibir proyectos y propuestas de otros grupos, como los grupos de la EPA (Escuela Porto Alegre) y de Montenegro, hizo que algo se esparciera más allá de la casa. Pude también volver a encantarme con el centro de Porto Alegre y sus historias. Además, las personas que allí trabajan son increíbles. Y son imprescindibles en la construcción de la casa.

Sara Hartmann, psicóloga. Participó en el Proyecto Duetos.

He aquí un lugar que, efectivamente, funciona no sólo como un excelente espacio de circulación de ideas sobre arte y cultura de nuestro tiempo, sino también como ambiente de intensa convivencia humana. Para la aún joven Bienal del Mercosur, la Casa M puede ser la continuidad entre un proyecto y otro. Puede ser el elemento duradero siempre dispuesto a abrigar contribuciones transitorias. Puede ser el espacio para guardar y recordar, al tiempo que mantiene la capacidad de transmutarse en hospedaje para nuevas ideas. ¿Cuántos trabajos de artistas que aún ni han surgido podrán ser presentados en la vitrina de la Casa M? ¿Cuántos proyectos de música, de cine, de teatro, de literatura podrán ser concebidos y discutidos en esas salas? ¿Cuántos niños crecerán frecuentando un ambiente favorable al desarrollo artístico, que se harán adultos sensibles y creativos, independientemente de las actividades que desarrollen? (...) A mí me gustaría ver la elegante casona de la calle Fernando Machado con una vida tan alegre e intensa como la que tuvo su antigua propietaria, la artista y profesora Christina Balbão, que allí

vivió durante noventa años. Las generaciones venideras agradecerán. Larga vida para la Casa M!

Neiva Bohns, crítica y curadora de Artes Visuales,
profesora de Historia del Arte y de Arte Contemporáneo
en la UFPel. Consejera de la Casa M.

Quién sabe no es eso que hace esa experiencia [de la casa] tan enriquecedora: esas ganas conjuntas de hacer de la casa un espacio de experimentación, libertad e intercambio para los visitantes, así como para nosotros.

Paula Luersen, artista visual, mediadora de la Casa M

Los resultados de la estrategia pedagógica de la 8va Bienal del Mercosur, de expandirse en el tiempo y espacio, generan frutos que no son posibles de mensurar a corto plazo. En Porto Alegre, las acciones de la Casa M fueron tan variadas, con tantos idiomas y públicos diversos, que el alcance de sus resultados apenas serán vistos en los cambios de pensamiento y practicas de los que estuvieron presentes en esas charlas y de los vecinos, amigos y familiares a largo plazo. Sin duda se reflejarán en la ciudad y sus actores culturales por su formato innovador de un proyecto que ha puesto a disposición de la gente un espacio que priorizó especialmente el intercambio de ideas y lenguajes.

Esos cambios de pensamientos y prácticas se reflejan también en la actuación de la Bienal más allá de Porto Alegre. La expansión en el estado de Rio Grande del Sur, fortalecida por las asociaciones iniciadas en la 6ta y 7ma Bienales, ha permitido en esta 8va Bienal llevar muestras, charlas, talleres y cursos para profesores a, aproximadamente, 30 ciudades del Rio Grande do Sul. En Cuadernos de Viaje, por ejemplo, siguiendo la propuesta de la curaduría de encontrar puntos de activación en esos lugares, realizamos acciones educativas directamente involucradas a las propuestas de los artistas que van desde charlas informales con artistas locales (tales como la recepción a Marcelo Moscheta por Maria Luisa Leonardis e Tatit, la reina y el príncipe de la República de Braguay en Santana do Livramento), charlas y conversaciones abiertas

(como lo que ha hecho Bernardo Oyarzún en São Miguel das Missões, y Beatriz Santiago, en Caxias do Sul), talleres (como el de dibujo coordinado por Mateo López con agricultores y panaderos de Ilópolis, una ciudad de 2 mil habitantes) y la creación de una queja colectiva (como el Coro de Quejas, proyecto llevado a cabo por los artistas Kocha&Kalleinen, en Teutônia). Hemos tenido también la itinerancia de la muestra de Eugenio Dittborn, artista de honor de la 8va Bial del Mercosur, que, por la primera vez es presentada en diferentes ciudades del estado de Rio Grande. Fue una acción sin precedentes, que llevó a Dittborn a cada una de las ciudades, realizando charlas e intercambios con la gente. Además de hablar de su trabajo, por lo contrario, Eugenio hizo con que la gente le preguntara acerca de su trabajo. Las ciudades de Pelotas, Caxias do Sul e Bagé también recibieron un taller preparatorio sobre los conceptos presentes en la obra de Dittborn, ministrado por Pablo Helguera, el curador pedagógico de la 8va Bial, en un proceso de valoración de las relaciones con los espacios, comunidades e instituciones culturales locales (Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, Centro Cultural Ordovás Filho e Espaço Cultural Da Maya, respectivamente), tan importantes para la Bial.

Y pensar que todo empezó en 2007 cuando, en un giro conceptual, el Proyecto Pedagógico de la Bial comenzó “vagando” por el estado de Rio Grande del Sur, a través de la Formación de profesores, que debe ser considerada, sumada a la Formación de mediadores, una de las acciones más tradicionales de la Bial del Mercosur. Nos queda ahora considerar lo que todavía puede venir en las ediciones 9, 10 y siguientes. El hecho es que es imposible pensar en Bial del Mercosur, sin tener en mente la participación efectiva de todas estas personas, comunidades y deseos comunes. ¿Estamos nosotros ayudando a dar una nueva “naturaleza” a las bienales de arte? Ojalá, sí!

Gabriela Silva y Mônica Hoff, Coordinadoras operacional e general del Proyecto Pedagógico de la 8va Bial del Mercosur

Colaboración ha sido la palabra llave de algunas de las acciones más interesantes en varios sectores de la

sociedad contemporánea. En el territorio del arte, no podría ser diferente. La red creada por la 8ª Bial con las ciudades de Río Grande do Sul amplió las posibilidades de permanencia de una modalidad de muestra que tiene, a principio, como característica principal, lo efímero.

La permanencia de la que hablamos aquí, no se efectiva sólo a través de las exposiciones (...). Se afirma, también, a través de las actividades pedagógicas que alcanzan los principales agentes de la extensa y potente relación que puede haber entre arte, escuela, formación de público, educación del mirar y producción artística contemporánea.

La creación de espacios de intercambio entre artistas, ciudades, profesores, alumnos y público en general permite que se fije la idea de una bial en eterno movimiento que tiene en su apertura oficial la mitad de un proceso que se expande e influye positivamente en todos los sectores del arte, en la región.

Otra característica que debe ser resaltada es la accesibilidad que marcó las acciones de la 8ª Bial. Todas las etapas, desde la selección de artistas locales y su inserción en los recortes propuestos por la curaduría de Aracy Amaral en “Tras Fronteras”, hasta los diálogos permitidos por las muestras “Cuadernos de Viaje” con Marcos Sari y, lógicamente, la exposición Pinturas Aeropostales, del homenajeado Eugenio Dittborn, fueron acompañadas por momentos compartidos entre todos los extremos de los campos artísticos a través de encuentros. Encuentros que son accesos. Accesos que significan compartir.

(...) Una Bial hecha de accesos y afectos es esto. Permanece, porque no permite que se pase por ella sin tener de alguna manera la mirada, la mente y las certezas desestabilizadas para que en pleno desasosiego se pueda entrar en el eterno juego de cuestionamiento que significa el arte contemporáneo. Para producir afectos y accesos es preciso lo otro, la aproximación, o sea, la colaboración.

Igor Simões, Coordinador del Proyecto Educativo de *Da Maya Espaço Cultural/Bagé/RS*, Profesor Asistente de Historia del Arte/UERGS

Las intersecciones de diferentes lugares propuestas por la 8ª Bienal del Mercosur han posibilitado más que el intercambio de informaciones y conocimientos; esencialmente, han posibilitado la constitución de un proceso en el cual se materializa otra noción de territorialidad. Se constituyen espacios dimensionados y trazados por el arte, por el hacer, pensar, aspirar, instigar y reflexionar artístico.

La participación de Caxias do Sul y de otras ciudades en diversos momentos y acciones de la 8ª Bienal, hace que esos otros lugares existan en este territorio de las artes. Se burlan las fronteras geográficas y/o políticas y se trabaja con la producción cultural. Y así, en otras ciudades, incluso en el interior y a veces hasta en lugares remotos, se perciben espacios disponibles, personas dispuestas, público interesado, producción latente y principalmente un contexto activo y dinámico que indica un pasaje, un recorrido, un acceso, una trayectoria para el arte, un movimiento...

Cuando todo esto es captado y estimulado por alguna acción, como en la 8ª Bienal, algo se moviliza y nuevas posibilidades son demarcadas y proyectadas haciendo que el pensamiento en torno al arte marche y que nuevamente promueva ese contexto en situaciones diversas. Se trata de un flujo de pensamientos, propuestas, obras, proyectos, producciones y articulaciones de personas en coyuntura expandiendo la propuesta de una Bienal.

Carine Soares Turelly, Coordinadora de la
Unidad de Artes Visuales de la Secretaría Municipal
de Cultura de Caxias do Sul

Durante la 8ª Bienal, en el Espacio Educativo Ykon Game (EEYG), localizado en la Geodésica, en los galpones del muelle (*Cais do Porto*), fuimos los responsables por realizar el Ykon Game. Un juego que es hecho a partir de las ideas de los participantes sobre el mundo. Ideas sobre ocio, economía, política, o sea, sobre todo lo que cerca nuestra existencia. La mayor parte de los participantes "descubrieron" el juego en el muelle, al pasar por el EEYG. Y al conversar con los instructores de los talleres se despertó en ellos la voluntad de volver a ese espacio y jugar. Fue impresionante la disponibilidad y curiosidad, pues

el juego puede durar hasta tres horas, dependiendo del ritmo del grupo. Los jugadores salieron satisfechos con el resultado, pues la propuesta muestra que el juego no se concluye, aún cuando con pequeñas acciones grandes sueños pueden hacerse realidad. El público infantil sorprendió mucho; se involucraron en el juego con entusiasmo y se mostraron sin pudores al exponer sus ideas. Además del juego, fuimos responsables por la organización de muchos talleres elaborados por sus propios instructores. Inspirados en las obras de los galpones, los cuadernos pedagógicos y herramientas del propio juego Ykon Game, como fotos, mapas, dardos y proyecciones que también fueron aprovechadas. Creamos una dinámica de intercambio constante entre el equipo, con reuniones diarias donde eran compartidas las experiencias de los talleres; eso posibilitó que el trabajo madurara haciéndose más consistente. En el día a día, muchas sorpresas y talleres [aún] se están transformando. El público diversificado también fue nuestra fuente de inspiración.

Karina Finger y Roger Kichalowsky, científico social y artista,
coordinadores del EEYG de la 8ª Bienal del Mercosur

Yo vine sin expectativas dispuesto a descubrir ese universo *gaúcho* y confieso que fui conquistado por él a cada momento, a cada día. Un día, fotografiando la ciudad, un señor llegó, me paró y me preguntó si yo fotografiaba la arquitectura de la ciudad... le dije que sí... y él me mostró el camino para la confitería Rocco... ¡esa generosidad que tiene el nordeste la encontré aquí también! Mi primer mate servido por Mauricio David, la primera puesta de-sol en el muelle... mi primera mediación, el primer contacto con el grupo del *Cais 4*, que vendría a ser mi familia también. ¡ El contacto con cada mediador de esta Bienal! (...) Es difícil controlar la emoción con la mediación para niños, con el público con necesidades específicas. Es difícil controlar la emoción con las complicidades intercambiadas en esta aventura llamada Bienal del Mercosur. No soy de controlar las emociones... soy de creer que marcamos la diferencia. Hay dos frases que me guían mucho en la vida. Una de ellas es "Practique la Libertad" y la otra "Haga que valga la pena". Y ahora mi alma está tomada por esa sensación de libertad

y de haber hecho valer la pena cada segundo. Salgo de aquí creyendo que hice que valiera la pena cada segundo y vuelvo más engrandecido como ser humano, vuelvo mejor que [cuando] llegué y eso no tiene precio.

Jean Sartief, artista y poeta, mediador de la 8ª Bienal del Mercosur que hizo el curso de formación en la modalidad EAD (directo de Natal/RN)

Pedagogy in the expanded field

Foreword

Pablo Helguera

The present publication has the objective of offering a compilation of the different focus areas of the Educational Program, including texts, testimonials and documents related to the different activities that comprise it. It is conducted as much with the goal to serve as a memorial of this edition of the Biennial as to function as a reference anthology about the relation between pedagogy and contemporary art.

Everyone who is familiar with the world of biennials knows that their pedagogical aspect is usually limited, or practiced with reluctance. As essentially international events, the biennials that follow the Venice example tend to favor the transiting audience (Venice usually lacks a local audience) and specially the international artistic community, for many of which the mediation process means a little less than a nuisance to experience the work in a direct manner.

In contrast, the Mercosul Biennial is an exceptional case, as much with its commitment to pedagogy as with its intimate relation with the local audience. Since its beginnings, this biennial's Mediators' Training Course had the double function as a school, enabling an unique disposition to the mediator's field in the city of Porto Alegre. The pedagogical model was expanded in the 6th Mercosul Biennial, when its artistic director Gabriel Pérez-Barreiro invited the artist Luis Camnitzer to take over the newly created position of pedagogical curator. In this edition, Camnitzer, who during the course of his career has deeply reflected on the parallel between art and education, sought to render visible the learning process as a creative act, establishing the parallel between making art and creating knowledge. The 7th Mercosul Biennial, directed by Victoria Noorthoorn and Camilo Yáñez, brought to the

pedagogical curatorship the Argentinean artist Marina De Caro. Caro gave special emphasis to the implementation of projects of a participative nature in several localities on the Rio Grande do Sul state.

The curatorial model conceived by José Roca for the 8th edition of this Biennial, proposed for the first time the participation of the pedagogical curator as a member of the curatorial staff, enabling the pedagogical component not to be confined exclusively to the work's interpretation or for it to exist as a parallel program of activities, but integrating it completely to the conceptualization process and the selection of artists and works.

Those suitable conditions, combined with the enormous availability of the Mercosul Biennial's pedagogical and production staff, presented a unique opportunity to accomplish a series of expansion experiences with the pedagogical model.

When José Roca invited me to be part of the curatorial staff of this Biennial, I was going through a period of reflection upon how pedagogy could work as a tool to the implementation and understanding of the series of works that nowadays is denominated "social practice", or art of social practice. In recent years, possibly as a result of the influence of relational static and institutional critic, many artists conceive their work as a group of activities that can include collaborative works, actions on the public sphere, investigations, didactical narratives or even the appropriation of the museum's institutional language. Within the 8th Mercosul Biennial's group of artists one might find several sorts of strategies more or less linked with those processes of pedagogy's communication and interpretation and/or

social practice. The work of Argentinean artist Alicia Herrero is based on dialogue as a work; the Spanish artist Paco Cao makes use of the didactic rhetoric of the documentary and the exhibition to manufacture complex sets about cultural identity; the Slavs and Tartars Collective utilizes public publications and programs as a way to disseminate its ideas; the Center for Land Use Interpretation acts as an essentially educational institution that releases and problematizes information over the geoeconomic and geopolitical characteristics of the north American landscape, etc.

Besides the possibility of inviting artists whose works actively incorporates the elements of pedagogy, the 8th Biennial's theme, "Essays on Geopoetics", in my opinion, also offers an invitation to literalize the notion of expanding pedagogy's field of action. In a way that, quoting the famous expression by Rosalind Krauss "Sculpture in the Expanded Field", and reflecting upon the term "reterritorialization" by Deleuze and Guattari, I've proposed the idea of conceiving pedagogy as a territory with different regions. One of them, the most known, is situated in the field of interpretation or education as an instrument of understanding art; the second is the amalgamation of art and education (like the art practice of the aforementioned artists), and the third is the arts as an educational instrument, which – in lack of a better term – I denominated art as knowledge of the world.

Art interpretation or mediation is an essentially dialogical field that, however, in the traditional practice tends to be carried out as a soliloquy; this means that even though investigations upon learning indicates in a relevant way that one learns better by discussing and exchanging personal reflections, the tendency is to treat a guided visit as a fable narrative or data recitation. This tendency is natural, since a groups activation by conversation is an extremely difficult task that requires practice and skill; however, ignoring the need for dialogue equals denying the potential for reflection and individual knowledge. In the mediation program, emphasis was placed on these inductive and dialogical strategies, including using Paulo Freire's critical pedagogy's views and Augusto Boal's

group dynamics with the purpose of tracing a direct line between Brazil's rich pedagogical tradition. Thus, in this volume are included some texts used as resources for the mediation course's participants.

One of the most important dialogical strategies, and probably this year's Biennial most ambitious project, was the creation of Casa M, conceived as a center dedicated to the local artistic community where local voices could be heard as well as the visitors'. Through a dialog, conferences, workshops, performances and other social activities program, Casa M functioned as a local counterpoint, intermediating regional and international, or as an interlocutor space between this Biennial's themes. We've been very lucky, or maybe we've received as a twist of fate the fact that the house that was ultimately chosen for this project was the one where once lived the artist Cristina Balbão, a teacher at the Federal University of Rio Grande do Sul.

What I've sometimes called transpedagogy, or art as education, manifested itself possibly in a more direct manner with a project by the Finnish collective Ikon, presented on the Geopoetics exhibition. Ykon utilizes the pedagogical resources of the game to invite the audience to solve the world's problems in a participative process that answers the dialog processes between the world's summits. This type of work uses art to invite the participant to enter a playful world where it's possible to free yourself from reality in a temporal manner, this time using dynamics with a pedagogical accuracy that allows the experience to be more than a merely dispersed experience, but that – most likely without drawing attention from the participants – becomes a constructive, productive and satisfactory experience for the group's members. In a similar fashion, several projects of this Biennial's Travel Notebooks component have engaged collaborations from local communities that on a few moments acquired a fusion on the scope of education and arts.

Regarding the third emphasis area – art as knowledge of the world – the idea of expanding the usual Biennial audience was sought. In the school context, for example, I've realized that since the beginning of this project's

investigation that teachers of several disciplines outside art saw the Biennial with interest, but with little knowledge regarding how to integrate its content with their school program. With that goal, a series of teacher's guides was produced spanning several disciplines directly connected to the Biennial's themes (geography, history, literature, etc) that presented the artwork not only as a study object to be valued as such, but also as a window to be able to acquire an understanding of relevant themes for those or other spheres. A similar approach happened on the different workshops held on the several venues of the Biennial's exhibition.

Finally, a fundamental component – and in my opinion, urgent – that was sought to emphasize on the Biennial's pedagogical project was the evaluation theme. Projects of cyclic characteristics, such as the biennials usually have the flaw of lacking sufficient reflection upon the past; as a result, each new edition reinvents the unnecessary and tends to fall on the same challenges once lived by previous editions. In a way that, with the objective of assisting on the process of reflection for the future, I've invited two prominent educators in Brazil, Luiz Guilherme Vergara and Jessica Gogan, who have exercised the function of observers of this Biennial's own pedagogical process, producing a documentation and evaluation project for it, which can be consulted in a partial manner on this volume. My hope is that the assemblage of these experiences, reflections and testimonials may serve as a guideline not only to future Biennial's editions, but also as groundwork to appreciate the enormous potential that the pedagogy discipline has on the field of art practice.

Brooklyn, October 12th 2011.



Transpedagogy

Transpedagogy¹

Pablo Helguera

In this book I have discussed SEA primarily through the lens of pedagogy. For that reason, it is particularly relevant to acknowledge that a substantial portion of SEA projects explicitly describe themselves as pedagogical. In 2006 I proposed the term “Transpedagogy” to refer to projects by artists and collectives that blend educational processes and art-making in works that offer an experience that is clearly different from conventional art academies or formal art education.² The term emerged out of the necessity to describe a common denominator in the work of a number of artists that escaped the usual definitions used around participatory art.

In contrast to the discipline of art education, which traditionally focuses on the interpretation of art or teaching art-making skills, in Transpedagogy the pedagogical process is the core of the artwork. Such works create their own autonomous environment, mostly outside of any academic or institutional framework.

It is important to set aside, as I have done in previous sections, the symbolic practices of education and those practices that propose a rethinking of education through art only in theory but not in practice.

Education-as-art projects may appear contradictory through the lens of strict pedagogy. They often aim to

democratize viewers, making them partners, participants, or collaborators in the construction of the work, yet also retain the opacity of meaning common in contemporary art vocabularies. It goes against the nature of an artwork to explain itself, and yet this is precisely what educators do in lessons or curriculum – thus the clash of disciplinary goals. In other words, artists, curators, and critics liberally employ the term “pedagogy” when speaking of these kinds of projects, but they are reluctant to subject the work to the standard evaluative structures of education science. Where this dichotomy is accepted, we are contenting ourselves with mimesis or simulacra – we pretend that we use education or pedagogy, but we do not actually use them – returning to the differentiation of symbolic and actual action discussed in previous chapters. When an art project presents itself as a school or a workshop, we must ask what, specifically, is being taught or learned, and how. Conversely, if the experience is meant to be a simulation or illustration of education, it is inappropriate to discuss it as an actual educational project.

Second, it is necessary to ask whether a project of this nature offers new pedagogical approaches in art. If an educational project purports to critique conventional notions of pedagogy, as it is often claimed or desired, we must ask in what terms this critique is being articulated. This is particularly important, because artists often work from a series of misperceptions around education that prevent the development of truly thoughtful or critical contributions.

The field of education has the misfortune, perhaps well earned, of being represented by the mainstream as

1 Chapter extracted from HELGUERA, Pablo. *Education for Socially Engaged Art*, Jorge Pinto books, New York, 2011.

2 See Helguera, “Notes Toward a Transpedagogy,” in *Art, Architecture and Pedagogy: Experiments in Learning*, Ken Erlich, Editor. Los Angeles: Viralnet.net,

restrictive, controlling, and homogenizing. And it is true that there are plenty of places where old-fashioned forms of education still operate, where art history is recitation, where biographical anecdotes are presented as evidence to reveal the meaning of a work, and where educators seem to condescend to, patronize, or infantilize their audience. This is the kind of education that thinker Ivan Illich critiqued in his 1971 book *Deschooling Society*. In it Illich argues for a radical dismantling of the school system in all its institutionalized forms, which he considers an oppressive regime. Forty years after its publication, what was a progressive leftist idea has, ironically, become appealing to neoliberals and the conservative right. The dismantling of the structures of education is today allied with the principles of deregulation and a free market, a disavowal of the civic responsibility to provide learning structures to those who need them the most and a reinforcement of elitism. To turn education into a self-selective process in contemporary art only reinforces the elitist tendencies of the art world.

In reality, education today is fueled by the progressive ideas discussed above, ranging from critical pedagogy and inquiry-based learning to the exploration of creativity in early childhood. For this reason it is important to understand the existing structures of education and to learn how to innovate with them. To critique, for example, the old-fashioned boarding school system of memorization today would be equivalent, in the art world, to mounting a fierce attack on a nineteenth-century art movement; a project that offers an alternative to an old model is in dialogue with the past and not with the future.

Once we set aside these all-too-common pitfalls in SEA's embrace of education, we encounter myriad art projects that engage with pedagogy in a deep and creative way, proposing potentially exciting directions.

I think of the somewhat recent fascination in contemporary art with education as "pedagogy in the expanded field," to adapt Rosalind Krauss's famous description of postmodern sculpture. In the expanded field of pedagogy in art, the practice of education is no longer restricted to

its traditional activities, namely art instruction (for artists), connoisseurship (for art historians and curators), and interpretation (for the general public). Traditional pedagogy fails to recognize three things: first, the creative performativity of the act of education; second, the fact that the collective construction of an art milieu, with artworks and ideas, is a collective construction of knowledge; and third, the fact that knowledge of art does not end in knowing the artwork but is a tool for understanding the world.

Organizations like the *Center for Land Use Interpretation*, in Los Angeles, which straddle art practice, education, and research, utilize art formats and processes as pedagogical vehicles. The very distancing that some collectives take from art and the blurring of boundaries between disciplines indicate an emerging form of art-making in which art does not point at itself but instead focuses on the social process of exchange. This is a powerful and positive reenvisioning of education that can only happen in art, as it depends on art's unique patterns of performativity, experience, and exploration of ambiguity.

Transpedagogy: contemporary art and the vehicles of education¹

Preliminary Dialogue with Pablo Helguera

1. Many art projects that incorporate pedagogy as a medium seem to be a reaction/response to institutionalized Education – particularly museum education – functioning as a sort of institutional critique. Do you agree with this statement? And if so, what are the concrete aspects of educational methodologies that are being critiqued?

Mark Allen (artist, Director and Founder, Machine Project)

I don't see artists working in the area putting forward an institutional critique of museum education programs. I view the rise of these pedagogical projects as a natural outgrowth of the vastly expanded field of inquiry currently pursued by artists in the last 20 years. With other source materials and disciplines come other kinds of methodologies and experimentation with pedagogy seems to be part of that. In the case of my work at Machine Project, I see it based on the following set of proposals:

1. Pedagogy as a site of pleasure and play
2. A rejection of the model of public education increasingly based on standardization of knowledge
3. The use of an art context as a discursive space for knowledge of all kinds
4. Education and learning as a central and participatory part of the social life of a community

¹ Transcription of the questionnaire sent to participants of the meeting "Transpedagogy: contemporary art and the vehicles of education," conducted in May 2009 at Museum of Modern Art in New York.

Tom Finkelpearl (Executive Director, Queens Museum of Art)

Please excuse the grand generalizations in this answer! In the American context, I don't think that pedagogical art projects are necessarily created in reaction to institutional education, and certainly don't think that they are created in reaction to museum education. I would contend that, starting in the late 1960s many artists were seeking alternatives to a commercial art world, commercial society, and the growing hyper-individualism in the USA, and some found inspiration in radical pedagogy. By the late 1970s authors like Paulo Freire were showing up in a lot of artists' studios. But there has been tension between straightforward educational projects and art from the start. For example, it is instructive to see how different Allan Kaprow's motivations were from those of Herbert Kohl when they collaborated on a project in the Berkeley Public School system in 1969 – "Project Other Ways." From reports I have read, Kohl's goals were directly pedagogical – opening minds, raising critical and political consciousness, etc. – while Kaprow's were more oriented to creating non-conventional relations or experiences without a particular political or social goal. One could say that Kaprow was creating some sort of implicit critique of conventional education, but in a substantially different manner than Kohl, who was an educator and well known critic of institutional educational practices. Of course educational art projects often end up being sponsored by museum education departments, and there is often friction in terms of technique and motivation, but I don't think that the artists set out to critique those practices.

Claire Bishop (Associate Professor, Art History Department, CUNY Graduate Center, New York, and Visiting Professor, Curating Contemporary Art Department, Royal College of Art, London)

The research I have done has shown that the impulses for pedagogic formats in contemporary art are extremely varied. Some are responding to changes in institutionalised pedagogy, but others are responding to the exigencies of a local situation, to working through (and compensating for) their own experiences of education, to being an auto-didact (this is a particularly strong motivation)... along with other motivations involving 'social sculpture' and rethinking audience engagement.

Dominic Willson (Curator of Education and Public Programs, SFMoMA)

This category of art practices that adopt certain forms and strategies of education – let's call it art-as-education. Education curators in museums are increasingly programming art-as-education projects. Are these projects a critique of Museum Education? No, I don't think so. Or, at least, only in the sense of delimiting a category.

Education Curators are looking to redefine the scope of what they do. Their traditional role of mediating between legitimated knowledge and an imagined general public is dissolving (now that Art History is no longer the sole, or even primary, knowledge base either for new art practice or the public encounter with art, and the general public is more visibly fragmented). They find themselves with the job, not of mediating, but of creating platforms, occasions, situations for an educational experience (or an experience of education) to take place. Institutional art spaces have become some of the most visible, even spectacular, theatres of informal education and educational expectation in public view.

Museums are highly regulated spaces, but their educational agenda is, at present, relatively unscripted. If there's even going to be a single, new educational function for museums, I don't think it has emerged yet. The current practice of programming artists' projects that take the form of education is, for the Education Curators, a way of trying to find the outlines of a new role.

These projects are possible, in institutional terms, because: they resemble Education and Public Programs; of the relative autonomy that goes with the secondary status of Education Curators; they tend not to involve blue-chip artists; they are not object-based, and are therefore largely outside the museum-collector-gallerist system. If there is a moment of Institutional Critique, it may be aimed at this system.

For Museum Education this might be less a matter of Institutional Critique and more a matter of Sculpture in the Expanded Field. Very loosely, this is something like Education in the Expanded Field. I can almost imagine a grid of research/not-research, teaching/not-teaching.

The object of critique is (or, at least, I think, can be) education at large. I think there is an analogy with Media Arts. Just as media artists have used the (institutional, discursive) space of art to explore cinematic, televisual and online experience at a critical distance from cinema, TV and the Web, so other artists have explored educational experience at a critical distance from the established structures and practices of educational institutions.

Missing from our questionnaire is the question of what education at large can learn from art-as-education. In most contemporary contexts, education is instrumentalised. It is rendered as training. There may be a few contexts (and art institutions might be one of them) in which it would be possible to work critically against that state of affairs, and to examine the contribution of art practice to understanding the current possibilities and limits of education as a vehicle for social hope.

Bernardo Ortiz (artist)

If I were prompted to answer quickly I would say that "institutionalized education" is actually responsible for using pedagogy as medium. It instrumentalizes pedagogical practices in a way that they become mere tools that can be used and dropped without thinking that much about them; thus transforming the critical possibilities of these practices into something that is normally called "edutainment."

There is something implicit in the word medium, I think, that has to be avoided. The way a medium tries to erase itself from the picture that it presents. This is certainly not something new. But it is something worth repeating since a museum has the nasty habit of rendering itself invisible.

I'm thinking about the implications of treating pedagogy as a medium – specifically in a museum setting. Would it render itself invisible? Would it help in giving the illusion that the museum is transparent? Would it just become a new set of tools that replace the old ones, but then leave the structure intact – or secure it even more?

Rhetorical questions no doubt. Perhaps the trouble lies in the word medium. It gives the illusion of some kind of practicality, as if it were a matter of technology, of something used and then put aside. But pedagogy should be considered for what it is: a practice. There are pedagogical tools, of course, but what one does with them is not a mere mediation – it is a political action. I think about my own context, again. The way certain practices there, that may seem purely academic elsewhere, can become a way of making politics: translation, for example, or historical investigation, or publication, etc. The fact that they seem purely academic elsewhere is symptomatic of the inner workings of institutional control.

A more accurate framework needs to be constructed around pedagogical practices. One that considers not only the information that flows through the tools of pedagogy, but that incorporates the questions of how it does flow and what it does with that flux. In that sense the performative power, and thus the critical edge, of pedagogy can be harnessed.

Jessica Gogan (Curator of Special Projects, Warhol Museum, Pittsburgh)

Thank you for the opportunity to muse on all this. Interestingly for me, I found myself struggling somewhat with the questions. Perhaps because while I am concerned with situating and exploring art and educational practices within the field, I find myself more drawn and think it ultimately more useful to simultaneously explore this work within a larger contemporary context. For example, seeing this work within emerging paradigms and parallels

of practice in diverse fields such as health, human rights, socio-political geography and education – all of which emphasize an amplified engagement with the patient-individual-learner-citizen in his or her context. It seems important for any critical inquiry to reflect on the underpinnings of these emerging art and educational practices and their parallels and possibilities within a larger systemic complexity. So in reflecting on the first question, I would rather suggest that the current shifts or turns in art and educational practice are part of a larger continuum of institutional critique in general, of notions and possibilities of authorship, and of formalist contexts and approaches. In many spheres throughout the 20th century, whether education, economics or art practice, there is a dislocation of focus from facts, products, or art objects and the single creator, to process, experience, and co-authorship. In an artistic context, initiating with the Constructivists (artists and education theorists) and particularly since the 1960s, much art points to an engagement with the processes of mapping and shifting from object to space, practice and relationality. Similarly as the Dadaists and 60s artists rebelled against the perceived alienation of art and life, I think the current shifts in practice can also be seen in this context. However in contrast to 60s radicalism, current practices embrace a more ethical consciousness, and as Bourriaud suggests, are less oppositional and more congenial approaches, by discovering “new assemblages, possible relations between distinct units and alliances struck up between different partners.”²

Also, I should note that I understand “art projects that incorporate pedagogy as a medium” to mean art projects that use participatory practices that emphasize experience, encounters or relationality often with specific ethical and socio-cultural intents. The critique embodied in these practices seems to strive to emphasize a shift in how we understand knowledge to a notion of knowledge-creation as the participatory process itself.

2 Nicholas Bourriaud, *Relational Aesthetics* (Simon Pleasance & Fronza Woods with the participation of Mathieu Copeland, Trans.). Dijon: Les Presses du réel, 2002, p. 45.

In this regard, one of my greatest concerns with situating or evaluating this work is that we are only beginning to articulate it and in many cases lack critical information and understanding in order to critique these practices. Current critical and presentation formats seem inadequate to truly capture and critique practices and works that emphasize experience and process. Here, we often miss a richer exploration of art's experiential dimension, the nature of participatory process and socio-cultural impact that is an essential part of the artistic proposal or the work. We need the tools and formats to gather new knowledge on this work in order to begin to situate it.

Sofía Olascoaga (Head of Department, Educational and Public Programs, Museo Carrillo Gil, Mexico City)

Carolina Alba (Museo Carrillo Gil, Mexico City)

There is a wider search from artistic practice that motivates the incorporation of pedagogical thought, which refers to the need of a critical position regarding studio/object-based practice and the parameters for art distribution related to it, and places itself in a direct relationship with specific communities, dialogical or socially engaged works. These practices may not always be reacting specifically to museum education, but to more complex or wider aspects of art production, distribution and consumption, questioning the artist's role and the need to participate from his/her own community.

In Mexico's recent history, from the beginning of the 90s, there are a number of examples of artist-initiated projects that emerged as a reaction for the lack of academic programs providing institutional structure for contemporary practices, and specially for specialized art education. Spaces such as La Quínonera, Temístocles 44, La Panadería, which were created to satisfy a very straightforward need for dialogue, critique and meeting points for contemporary practices related to installation and performance, that had no space for exhibition, critique and socialization. In later years, other collectively activated projects have been initiated as a response to the absence of educational programs for emerging artists. Either completely independently or partly supported by institutions, they embody the concerns of the artists that create them.

The following examples may be more similar to artist-run spaces rather than practices using pedagogy as a medium; however, they put pedagogical concerns at the center and are to be integrated by artistic practice and development in a local context where the specificity of museum education, academic programs and artistic education seems to be less clearly institutionalized as fields of knowledge and practice:

ESAY in Merida, Yucatán, created by Monica Castillo and a group of artists/scholars immersed in deep thought and a long creative process of designing theoretical and practice-based art school programs. La Curtiduría and TAGA, by Demián Flores in Oaxaca, inspired and supported by previous IAGO, MACO and CASA projects by Francisco Toledo. Seminario de Medios Múltiples, by artist José Miguel González Casanova, and an in-process educational space by artist Yoshua Okon and Eduardo Abaroa, among others.

Wendy Woon (Director for Education, The Museum of Modern Art, New York)

I think the projects are motivated by varied intentions rather than simply a critique of museum education. Often they stem from an institutional critique of traditional interpretation of art, which although often ascribed to museum education, most often stems from more academic constraints of art history and theory, which heavily influence the way some interpret art through their scholarly publications and exhibitions in museums. The critique is often concerned with the limitations of interpretation in the service of academic knowledge production rather than more nuanced and faceted readings of living artists' practices.

Like most museum educators, artists understand that the viewer plays an active rather than a passive/receptive role in constructing meanings with art. Duchamp's quote speaks to this:

"The creative act is not performed by the artist alone. The spectator brings the work in contact with the external world, deciphering and interpreting its inner qualifications. And thus adds his contribution to the creative act."

Museum education suffers from the perception that it follows traditional classroom methods and practices. Although the field of museum education is young, most contemporary museum education practice, informed by constructivist theory, underscores a more nuanced and fugitive understanding of how the viewer creates meaning with art rather than the passive transmission of knowledge from object to viewer more akin to traditional art historical models of thinking. In many ways, artists and museum educators are aligned in this understanding of the complexity and participatory nature of interpretation. The performative aspects of museum education and creating artwork are also allied. I think that museum education at its best is informed by artists' practices.

Some pedagogical art projects seem utopian and often formalize informal practices that artists use to foster the development of their work – book clubs, discussion groups, interdisciplinary research and exchange.

The larger questions I have about some pedagogically focused art projects revolve around the role of “audience” participation and what the quality of the invitation is. If it's an institutional invitation, why this select group of people over others, and what does that say about the values of the artist or institution?

Many institutions and smaller not-for-profits have invited artists to engage directly with audiences for varying reasons – because the artist is interested in working with specific audiences, because the institution has a larger agenda to develop under-represented audiences such as those who have not participated in the museum before, and groups that do not see themselves reflected in the collections or staff. The make-up of artists exhibiting was typical concerns in the 90s. Identity politics reflected in curatorial practice of the time also drove many of these artist-led projects with under represented audiences.

Some of the projects are more focused on direct engagement through exchange and art-making with varied audiences, recognizing that the production of art is as much process as product, and interpretation is not left only to the authority of the artist, critics or art historians.

The larger ethical issues that rise to the surface are: Is the audience simply the fodder to create the project? In essence, is it being used to make the art project? Are there perceived benefits for those participating and are they what those participating would perceive as the benefits or is this an idealized notion of “the good” that art should do? Authorship? Respect for the participants weighs heavily for me in many of these projects. These issues arise because the artist functions within a very tightly defined “art world.” Another issue is projects that suggest some sense of “democracy” yet in truth mimic the elitism of academia.

Sally Tallant (Head of Programmes, Serpentine Gallery, London)

I agree with this statement to some extent. The area that has most commonly been adopted at least in terms of structure is public programmes. Recent artists and curatorial projects such as the Serpentine Gallery's Park Nights and Marathon series, Night School at the Museum (Anton Vidolke), Manifesta6 (unrealised art school), and the lecture itself which has been a long standing tool for artists such as Robert Morris, Martha Rosler, Maria Pask, and Mark Leckey. In these situations it could be said that the lecture is a format for performance and relates more to a history of performance than it does to that of pedagogy.

In terms of methodologies that are being critiqued it is more complicated to pin-point. Education has played a role within institutions where non-traditional practices have found a space. Performance, time-based and event-based practice, collaborative and site-related commissions as well as work that prompts political questions and requires contextual negotiation or actualisation, have all been facilitated through these programmes. So, rather than offering a critique I see this as producing a different kind of knowledge and experience. The new institutionalism proposed in the early 90s collapses the traditional hierarchies between departments and now it is more possible to develop programming strands that utilise the spaces and expertise of all departments.

Janna Graham (Education Project Curator, Serpentine Gallery, London)

I don't think that these initiatives are a response to museum education at all. The emphasis on pedagogy seems rather more in line with utopian gestures that continue on from the avant-garde project of collapsing boundaries between art and life. This combined with an overall exhaustion with the degree to which institutions of art and education (whether they are museums, biennials, or art schools) have become increasingly corporate and spectacle oriented. Not quite satisfied with the relational offered in terms of an experience economy, or simply an 'aesthetic', artists, as they often have in the past, are looking for alternative forms of practicing art with others.

There was also a turn to pedagogy in many theoretical contexts that coincided with this turn in artistic work: Gayatri Spivak in recent years has published work on her literacy pedagogy after many years of silence on the topic, Ranciere's *Ignorant Schoolmaster* was translated into English and became a major text on readings lists, and people have started re-reading or reading Freire for the first time...

I agree with Sally that their relationship to museum education is more akin to mimicry in terms of form i.e. by adopting public programming models (and sometimes the least developed of these in our field i.e. the lecture), etc. but it is also parasitic. For example, art contexts provide funding and contexts for meeting publics that are useful if you are interested in engaging people in work. Their difference from institutional critique is that they don't take the institution as the object of their critique but are perhaps rather more interested the development of a set of critical reading tools for the world.

Tania Bruguera (artist)

In my case, with the project *Arte de Conducta*, I approached Education as a material that functions in the frame of and as a political space. I was not so interested in the specific area of museum education but more in the political significance of the medium itself and its dynamic in society at large. The way in which I worked on it was by dealing with

the relationship between art and politics and setting up a possible place to create a conversation about it. I worked on learning as the visible expression of an experience. I did not use the belief in the process of learning as a means of communicating general concepts of knowledge or references but in the construction of the learning as a result of a reflexive experience. In our case that was done through the creation of artworks that generated those discussions. It was more a system in which one was putting into practice (with all the rules involved in that commitment) tools that were supposed to be used in their symbolic capacity. I never forgot that we were dealing with education as a political tool. Education was the methodology and the subject but the goal was never to change education but to seek political results through it. It was a strategy where I took the tool of power to create power. Now that the project is finished, I can say that its manifestation was the creation of a school for political art. The main element I was criticizing in terms of education was the pretended transition (paralleling proto-capitalism in Cuba) affecting the social role of art, one that was comfortably assuming a complicit and servile collaboration between the power structure and the artist. I always hoped for the work not to become education as a mere reference to a form. That is something I'm a bit worried about due to the recent flourish of education-related art projects. Education can't only be seen as a series of sensible combinations but as a way to change (or at least be a reference or a point of view) someone's life for a long time.

If there is anything I'm working on in terms of education it is the desire to explore the effect of a concept: Revolution.

In my case I'm not so interested in art-as-education but on education as art. I'm interested in exploring the ways in which things become artistic. I'm interested in seeing what makes a moment art, a moment that comes from the realm of the political.

Political art always assumes its educational side because it wants a result.

Education was also the desire to create a context for the work and its set of rules to be experienced.

2. What is to be learned by institutions from artist-instigated pedagogical projects?

Claire Bishop

To think independently and imaginatively about a context and its audience. The last thing we need is institutions copying artists' pedagogic projects as a simple replacement for copying inherited formats of art education. What artists can teach institutions is by example only: how to think out of the box and devise new rules for the game, if not new games entirely.

Qiu Zhijie (artist)

Pedagogical projects held by institutions such as museums and schools disseminate values that are generally accepted by the public. These values are acknowledged and established in a process of selection from and negotiation among many conflicting values, and what are selected are always the most easily acceptable ones to the public. To put it in another way, these values are so easily accepted that they are almost obvious and self-explanatory. On the other hand, values advocated by artist-instigated pedagogical projects can include those that have not been accepted by the public. They can even be in conflict with those being disseminated by institutions. There should be no obvious/self-explanatory values in art projects, but rather experimental twists on such values. If such twists can be comprehensive and cover all aspects, they may bring confusion to society. But naturally shifted values will also bring more ways to disseminate value. Because of the nature of institutions, they cannot discard mainstream values. However, to experiment with some unconventional ways of disseminating values will help to avoid the "self-explanatory illusion" of mainstream values.

Tania Bruguera

Art, as well as education, work in context and are time and information-sensitive. Once an institution is ready to "learn" from an artist-instigated pedagogical project, it means that the capacity of that project to challenge has expired. Instead of trying to learn from artistic-generated pedagogical projects, which mostly mean copying a model and not adapting

its intentions, the institution should prepare itself to be part of the creation of space and time for critique (self-critique in some cases) and propose to build moments instead. Some institutions simply can't do any of it. They are mainly focusing on not threatening the generation and justification for their expenses that are often based on a stable and popular sense of prestige due to a constructed idea of success that, so far, does not entail self-criticism or doubt. Also, the need from the institution to have and pre-define satisfactory (for the institution) concrete visible results (truths) to be executed as promised before the project starts, is for me another main struggle when an artist is commissioned to work with the institution on such proposals.

In order to do so, the institution should become an audience as well and lose their powerful role as specialists and never forget that education is a political tool. Maybe the discussion should not be about what form the artist will provide the institution with but what political discussion they are entering into by doing so. Education is about ideological formation, about the construction of a model to process issues, it is about the ethics of knowledge. Are museums interested in the relationship between ethics and desire? Are museums interested in creating a system by which people analyze while doing? Are the museums interested in this or just in using such a tool to generate more prestige? Or is education just used to transfer information on specific art works instead of creating a sense of creativity in the receptor?

Bernardo Ortiz

One could think about the word performance that I introduced in my previous answer. All pedagogical acts are performative. They don't just present a discourse, they re-present it. Act it out. To acknowledge this performative dimension of pedagogy might steer an institution to realize that it too has a performative dimension in the sense that everyone that interacts with an institution (its executives, employees, public, critics, etc.) is involved in some sort of (very serious) role-playing. That it is a game doesn't make it false or inoffensive. On the contrary: if an institution realizes that it is playing a (very serious) game, it can be more critical of itself.

Perhaps this is getting closer to that new framework that I suggested. I think of a short essay I read a few months ago. In it a philosopher, Giorgio Agamben, proposes the importance of re-instating the critical dimension of play, its capacity to undo power. “Profanation” he calls it, and values the way it goes beyond the process of secularization, stripping not only the cult-value of a thing but rendering it literally powerless through play. Artist-instigated pedagogical projects just might do that to institutions. By altering the way a part of the institution works, the whole might realize that it is, after all, a (very serious) game, and consequently find different ways of playing it. In doing so power relations are changed, roles are inverted, and the stability of the institution is challenged performatively, not just discursively.

Mark Allen

As artists’ practices overlap with educational programming, it becomes clear that the division between the curatorial departments and educational departments of institutions is artificial and reinforces certain hierarchies of value for different forms of cultural production. Artist-instigated pedagogical projects tend to emphasize the discursive mode over the validation and canonization which typifies the classic mode of the museum. They open up the museum to other kinds of practices.

Jessica Gogan

As in my response to the first question I understand “pedagogical” as art projects that use participatory practices that emphasize experience, encounters or relationality often with specific ethical and socio-cultural intent. What is critically important is to situate the artistic practice, intention and “the work of art”³ in a larger context of a collective construction of knowledge. The learning is and should

be a learning “with” or a “being with”⁴ as Friere’s existential learning suggests. In this sense the artist is learner and participant along with institution-viewer-citizen. Creative art practices and material thinking can challenge and open up institutional practice enabling the possibility of the museum as creative and ethical site. Simultaneously artists’ work can be enriched by a greater understanding of viewers-learners-citizens, by other emerging practices from diverse fields, and educational as well.

As contemporary artists reinvent their practice, so too must art museums, to avoid becoming a 21st century “sepulcher for works of art,” recalling Theodor Adorno’s critique.⁵ As valued barometres of taste and sites of symbolic material culture, art museums have a unique opportunity together with artists and diverse individuals to put forward a more dynamic mediation role, as instigator, organizer, stage, and vantage point, where today’s complexities can be both performed and critiqued. It seems vital that both artists and art museums need to respond to a 21st century post-post-modern-aware context where it is no longer possible to make or present art without participating in creating, challenging or reinforcing taxonomies and ideologies. What new roles and approaches are possible?

From an institutional perspective these emerging art practices challenge the very essence of museum work. How viable is a redefinition of art museum work inspired by emerging artistic, ethical and socio-cultural practices? What would an art museum as vested in collecting experiences as objects look like?

Sofía Olascoaga | Carolina Alba

To what motives, needs, concerns, interests, objectives, do artists respond?

3 In *Art as Experience*, John Dewey noted the difference between a work of art and the work of art (a useful distinction in exploring this kind of work, both artistic and institutional): “...the first is physical and potential; [the work of art] is active and experienced. It is what the product does, its working.” John Dewey, *Art as Experience*, New York: Perigee, 1934/80. p.162

4 Paulo Friere, *Education for Critical Consciousness* London/New York: Continuum, 1974/2007. p 102.

5 Theodor W. Adorno, “Valery Proust Museum,” in *Prisms*. (Samuel and Shiery Weber, Trans.). London: Neville Spearman, 1967, pp. 173–186; cited in Douglas Crimp, *On the Museum’s Ruins*. Cambridge/London: MIT Press, 1993, p. 44.

To what motives, needs, concerns, interests, objectives, do institutions respond? How and what do they engage with?

Which forms do these responses embody, and how do they shape the relationships and communication established within the projects and their participants?

Aspects to be learned:

- Subjective concerns that create particular forms of dialogue and connection with the audience as co-workers in a one-to-one basis, where hierarchical dispositions are subverted and differ radically from a relationship generated by any institution and an individual, and the political implications this involves.
- Multi-layered, organic, horizontal, complex, sensitive networking creative and conceptual process.
- Community building, group-based identity rather than vertical, hierarchical, authority and paternalist providing.
- A critical potential that responds to succinct meaning, rather than to a more political, general, systemic concern.
- A critical potential that embodies and embraces values beyond the comfort-zones of the politically correct, and emphasizes the presence of the cultural object.

Wendy Woon

My hope is that with serious consideration these practices open up dialogue about the relationship of art, interpretation and the viewer and evolve into a more informed and complex notion of the public aspects of “creating, exhibiting and interpreting” works of art and the role of curators, critics, theorists, artists, and museum educators.

Sally Tallant

Often when a project is instigated by artists a different set of questions is posed – more along the lines of “How shall we realise this?” as opposed to “Why are we (or should we be) doing this?” Also the support of the curatorial team across the institution can mean that the work is given better visibility and is positioned as a core activity for the institution rather than annexed as often happens with education projects.

Janna Graham

If they are listening, institutions also learn that the disciplinary and departmental hierarchies are questioned by these practices as they require more interdisciplinary skill sets (often valourising those historically associated with educators).

3. How can pedagogical methodologies whose goal is to understand audience responses benefit art practice (if at all)?

Mark Allen

Can art as pedagogy become self-reflexive in some way? Is it possible for these practices to provide education and a critique of education simultaneously? I'm interested in projects which maintain utopian aspirations while acting within the sphere of immediate possibility and practicality.

Qiu Zhijie

Pedagogical projects carried out by artists have a shrewd interpretative ability to the reaction and participation of their receiver. Any reaction from the receiver, including rejection, can be interpreted as a good result. It is hard to say that such pedagogical projects have a clear goal. In this sense, institutions such as museums should be on guard of pedagogical projects carried out by artists. On the other hand, artists should rethink and revalue such interpretation, which has too much room for interpretation. They should try to establish certain cross-referencing guidelines. Only so can they utilize their projects' advantage of being game-like and experimental, and give new ideas to pedagogical methods that already exist in the system. For me in today's world, the possibility to realize this is very slim.

Tania Bruguera

That audience is not a mere accident but its *raison d'être*.

That knowledge and its effect have expiration dates.

That time is needed for a social transformation.

That creativity is not the goal but a tool.

That utopia is an accessible phase of reality not its fatality.

That everybody wants to understand.

Bernardo Ortiz

The importance of play and the performative dimension of pedagogy must go both ways. I am loathe to the idea that art, just by being called 'art' is automatically a means of transformation, as if there was some magical property inscribed on the word. At the same time that it challenges the stability of the institutional, play also questions the role of the artist and its relation to the public. If what is meant by understanding audiences and studying their responses is some sort of administrative task carried out by means of statistics and surveys, there is not much to be learned there. But if it means letting the interaction implicit in a pedagogical performance transform the work, then what has been said about the institutional would also be true for the artist. In that sense a pedagogical practice becomes a political position. It is rooted in thought and discourse but entails an actual transformation of spaces and people.

Sofía Olascoaga | Carolina Alba

- To design a structure that may help to articulate continuity.
- To exercise the location of the mediator's role and its function beyond spectacle.
- To incorporate participants in an activated way.
- To question an artist's role in society, and his/her position regarding complex social mapping.
- To establish objectives that may help guiding artistic process to desired ends (or not).
- However, from this perspective, art practices may still consider the importance of subjective positioning, and subversive search, for a more complex construction of meaning that avoids the risk of becoming instrumentalized programs of collectivity.

4. Conventional pedagogy has set goals and parameters toward its audience. What are the benefits/downfalls in establishing similar structure to art projects that engage in similar practices?

Grant Kester (Associate Professor of Art History and Coordinator, Ph.D. Program in Art History, Theory and Criticism at the University of California, San Diego)

We'd need to begin by problematizing the term "pedagogy," or at least coming up with a working definition of the term. I would suggest that "conventional" pedagogy has little relevance for most contemporary art practices, especially those that involve collaborative exchange and learning (Tania Bruguera's Catedra Arte de Conducta in Cuba, Mapa Teatro's work in Bogota, the Rural Studio in Alabama, Temescal Amity Works in Oakland, Can Masdeu in Barcelona, etc.). A more relevant source of influence, inspiration and differentiation would come from the tradition of "radical" or "critical" pedagogy that grew out of Paulo Freire's writing (with US-based proponents including bell hooks, Henry Giroux and Peter McLaren), as well as the work of Ivan Illich and Augusto Boal. In this tradition conventional pedagogy is identified with a "banking" style of education in which the teacher possesses an a priori wisdom that is "deposited" in the student's consciousness. A radical pedagogy would involve forms of participatory learning that destabilize the hierarchy between teacher and student (or artist/audience, for our purposes). This would also lead to the interrelationship between experimental pedagogy and the discourse of pragmatism (Mead and especially Dewey). There are, as well, other traditions of alternative pedagogy within the arts that extend back to Joseph Beuys, the Situationist "Free University," Black Mountain School, Vkhutemas, etc.

Qiu Zhijie

Artists learned the model of establishing goals toward specific groups of people from the tradition of taking commissions, so of course it is important for them to study specific groups of people. Similarly, any specific pedagogical project also relies on the study of a specific group of people. Moreover, while pedagogy developed by artists aims toward a specific group of people, it at the same time sets its goal toward an imagined future or a different group of audiences. That is to say, an artist sets his goal toward a specific audience but also goes beyond it; specific parameters and methods should also be suitable

for observations and studies of a broader scope. This is something that is beyond the systemized, clearly-defined conventional pedagogy. Systemized pedagogical projects in general set up concrete goals, with specific evaluation standards, and thus overlook symbolic levels.

Tania Bruguera

If by pedagogy we are referring to a learning process to acquire palpable knowledge / understanding of things, then the main benefits are:

- The possibilities of presenting art to society as something useful in practical terms and that it comprehends the idea of a tangible result, one where the sensible is seeing through behavior.
- The political dimension of social actions.
- The need to construct an idea of a better human being.
- To prefigure what one can do with knowledge, art becoming the place where to propose applications for that knowledge.

But the downfall will be if people think about art as a structure, a style, and not also as a place to find that knowledge, and if there is a mimetic approach to the traditional structures of power involved in a learning process. Another downfall could be the creation of homogenous groups where knowledge is a gray area and finding community via shared references. To forget the important role of the outsider, of the drop-out, of the ones that have no memory or can't concentrate, of the ones that can't understand. And the main one for me would be to lose the double and simultaneous condition of observer and participant; doing something while criticizing it.

Mark Allen

Art practices which engage in pedagogy tend to be more experiential, digressive, and less results-oriented. There is seldom a specific curriculum in the way there might be in formal educational programs. In fact, many art schools do not use traditional grading structure (A-F), because it seems inadequate as a meter of evaluation.

At Machine our programming is based in the intrinsic pleasures of learning and information, instead of predetermined extrinsic goals of skill or acquisition of knowledge. We are invested in education for the sake of knowledge, not what one can do with that knowledge. This is similar to the tradition of the liberal arts model, except that this engagement with education allows for a certain fluidity in duration and depth of research, and additionally, lacks a structure for institutional validation.

As an open ended practice, the goals and parameters of the practice are allowed to remain emergent. Learning about what goals and parameters might be is one of the main topics of exploration. This opens a space for new trajectories and methods of inquiry to develop in manners which are simply not affirmed by traditional academia.

Claire Bishop

My instinct is that it would be the kiss of death to impose goals (learning outcomes, assessment criteria, etc) on artistic pedagogic projects. However, many of the latter can produce frustration among institutionalised educators: the apparently superficial use of pedagogic formats (seminars, lectures, reading rooms, etc); an ambiguous blurring between students and viewers; a lack of clearly defined goal, outcome or expertise (often deriving from the fact that the artist is an auto-didact). Add to this the compromises that ensue when education (an essentially closed process) is made to fit the requirements of art's open and supposedly 'universal' accessibility, and you begin to suspect that – despite prevalent trends – education and art have less and less in common.

Tom Finkelpearl

The sorts of goals set by education departments must be avoided in educational-art projects. Evaluation and benchmarks are becoming a destructive force in American museums – the same sort of mindset that has brought us “no child left behind.” In certain cases, we have been interested in creating social network maps to evaluate projects sponsored by the Queens Museum – but these were social projects that included art. We have never set “goals

and parameters toward the audience” for art projects. Don’t get me wrong, I am not nearly as hostile to “instrumentalization” as many critics, but I am very hostile to the sorts of evaluation that I have seen imposed on museums by technocrat grant officers at foundations.

Wendy Woon

I think that goals and parameters can be cumbersome for these projects and become too inwardly focused and limiting. Discussion of reasonable expectations and ethical considerations however I think could be very helpful to engage in before, during and after projects as way of moving our understanding of these emerging practices forward.

Janna Graham

I think it’s sad when art projects adopt the strategies of conventional pedagogy. It’s much more interesting when they take up critical pedagogical histories.

5. How can we characterize the kind of participation that takes place in a work with a core pedagogical component?

Claire Bishop

Without subjecting the work to tedious, bureaucratized modes of standardised assessment criteria, we can’t. And as long as this work exists in a liminal space – comparable to Lygia Clark’s hybrid forms of art and therapy – I think that’s fine.

Sofía Olascoaga | Carolina Alba

- As one that seeks for a dialogue-based construction of meaning. That stimulates the collective building of knowledge. As active and constructive participation, engaging towards the active and transformative distribution of knowledge, as opposed to its accumulation.
- As an artistic creation that is vital, connected to the need of subjective potential relationships with the world and not as an instrumentalized practice or a predetermined pattern to consume information and cultural products.

Dominic Willson

I would want to include in this category (of art-as-education) work that is not participatory. I don’t think of it as a subset of participatory art or or Social Practice, or as having a necessary connection to Relational Aesthetics.

Qiu Zhijie

What characterizes participation in contemporary art is the temporary absence of authority. Neither the artist’s way of interpretation nor the ideal way of participation set by him is considered the only authoritative voice. There is always room for other interpretations.

Tania Bruguera

Actually if it is art it should precisely propose a new kind of participation, one that is not clear for anyone and that is created in the midst of the interactions. Confusion is a handy element because it provides the unfeared possibility of participating and relocating. This is where some political art has failed in my opinion, when in their recognition of the educational side of political gestures they appropriated the literal expressions of learning instead of creating new ways to engage, ones where the distribution of power is negotiated, where people have to re-think their place, where the political is acted by the participants. It is important that the project plans at several times (especially when successful) to stop and create again a sort of chaos or a sort of disorganization of its structures so again new distributions can emerge as well as a new rotation of possibilities to be accepted and the space to validate new proposals. The learning process, if used in art, should not be appropriated to justify a sense of truth.

Also in the use of education in art one should negotiate the location of the destabilizing strategies used in art.

There is a fundamental difference between education and art. Education is about transmitting elements of consensus; art is the disruption of them. Education is the transmission and memorization of elements that make us a collective based in a sense of truth that has been agreed to previously and before the actual delivering of the data. Art is a

space leading to a new organization of meanings and that sometimes is done through chaos or through confronting an established sense of truth. The difference is that even when both are ideological activities, education has a clear goal of constructing a defined identity that is related to its function in society and to the expectations of the role of the individual and the collective. Somehow the only thing I can see as similar between art and education is the fact that they are both procedures to convince people about something we believe in (that being data or ideas). In education the demand for creativity and the demand for confrontation towards a norm seems to be more like a training process where the student learns how to behave and how to create a structure to deal with such and hopefully how to create a system to introduce (and impose) their point of view. Education provides a common ground of understanding, a common world of references that makes us fundamentally equal (at a very basic level). In art you are forced to get inside the artist's world and it is your responsibility as an audience to find the common ground with it (and become an equal).

It seems possible for one discipline to appropriate elements of the other but it needs to be clear that the expectations are different. The ideal would be to have those expectations meet at a middle point where the collective acknowledges the legitimacy of another point of view; one where the road to accumulate knowledge and create knowledge meet.

The excitement about the "new" is different in education than in art. In education the new is related to the excitement of when one found something that is understood, that we have understood. In art the new is discovering what we do not know, what we do not understand (and sometimes discovering that we are not sure we want to).

Mark Allen

I don't think the mode of participation can be characterized in any specific way. Activities including a pedagogical component might range from one-time lectures and hands-on workshops, to discussion groups or long-running "schools", to volunteers working on large scale projects or engaging in a hands-on project.

Many people I've spoken to in this area have expressed interest in the lateral learning that might take place among participants, and how knowledge is shared in a loosely networked manner rather than absorbed through a top-down model. These works frequently function within a peer-to-peer social structure, in which the roles of teacher and student are frequently passed back and forth.

I question if many of the activities are qualitatively different from what might be happening in a forward thinking educational program. Instead, these actions are characterized by using a different framework to talk about what is taking place. The social context of the art space creates a meaning of it different from that in a college; this is similar to what Bourriand discusses in "Relational Aesthetics."

Grant Kester

All art is pedagogical, to the extent that it seeks to inform, inspire or enlighten the viewer. The question is, how is this experience enacted or produced for the viewer? The original meaning of pedagogy is literally "to lead the child". Herein lies one of the key tensions within the modernist avant-garde, based on the opposition between dominance and subordination, blindness and insight, ignorance and revelation. The child-like viewer (possessing an undeveloped consciousness) is led by the artist to grasp the fuller complexity of the sensual or natural world, identity, etc. It's important to bear in mind the continuing centrality of Friedrich Schiller (most recently via Ranciere) for mainstream art theory. In Schiller we encounter an adjudicatory apparatus that positions the philistine viewer (the 'rabble' who are incapable of properly appreciating advanced art) as impious or immoral (slaves to the easy seductions of romance novels and ghost stories), and art as the instrument of their salvation. The artist, possessing a god-like ability to transcend the debilitating influence of banal popular literature and an increasingly materialist society, is able to ameliorate the blinkered ignorance of the multitudes through the process of "aesthetic education." The work of art trains us for social interactions that we aren't yet prepared for in real life by accustoming us to the undecideability of all knowledge. For Schiller any

actual social or political change is deferred to an indefinite and idealized future, when the aesthetic will have finally completed its civilizing mission.

Serpentine Gallery

This changes according to the specific context and content so it is hard to be generic.

6. In what way was the relationship drawn between performance art and performative pedagogy useful and in which way is it unhelpful to understand this practice?

Mark Allen

I don't know, would love to hear more about this from other participants.

Sofia Olascoaga | Carolina Alba

As a relationship that could be helpful to understand both practices if it does have reciprocal links. On the one hand, performative pedagogy may contribute to performance art by including the consideration of methodologies and dynamics that open the space for a more experiential approach to the individual and collective construction of knowledge, subjective and critical positions towards our environment and life process. On the other hand, performance art as artistic process may enhance the focus of this from an individual perspective that values the creation of subjective significance beyond conventions, roles and effective functionality within society.

Serpentine Gallery

Performance histories have had an enormous influence on the development of programming. The collaborative and time-based nature of these interventions demand an approach to production that inherently disrupts the status quo of the institution and this agonistic relation produces the possibility of rupture, change and reinvention.

Nicola Lees (Public Programmes Curator, Serpentine Gallery, London) The Serpentine Park Nights programme and the Marathon series have historically focused on interdisciplinary practices

inviting leading academics, philosophers, architects, playwrights, poets, theatre directors and actors to participate in both artists lead and collaborative projects – perhaps following a long London tradition, i.e. the Independent Group's exhibitions, discussion at the ICA and *This is Tomorrow* at the Whitechapel Galleries, creating new histories beyond this realm.

7. What is the distinction of approaches between using art as a vehicle to teach art vs. using artistic strategies toward creating a better understanding of issues outside art (social, political, etc)?

Wendy Woon

I think "teaching" is an outdated idea in museums. I think facilitating experiences that support viewers in making connections between art and life (social, political, historical, personal contexts), inviting new perspectives through exchange, provoking emotional, creative or intellectual responses beyond comfort zones and fostering tolerance for ambiguity is a more relevant approach that respects the viewer.

Tania Bruguera

It is helpful to use art as a vehicle to teach art if you believe that art is an experience in itself. If you believe that art, no matter what anyone else is talking about, is always about art.

I advocate more for teaching non-art (issues outside art) for art's sake. Teaching philosophy, engineering, ethnography, sociology, law, science, etc, better prepares the artist for when they use those references. Then they really know what they are talking about and they have a bigger spectrum and current approaches to issues, languages, and strategies on those disciplines. Also that way we can prevent a future of mostly self-referential artistic subjects (if I want to get really fatalistic).

Using artistic strategies to understand issues outside art gives the sense of freedom that may be needed to lose fear, to feel empowered and change the dimension of things.

8. How can pedagogy, through the work of artists, contribute to reinventing gallery and museum practices?

Sally Tallant

The notion of the gallery as a 'living museum' proposed by Alexander Dörner, or 'fun palace' (Cedric Price) proposes the space of the gallery and museum as one that embraces experience and learning. Recent curatorial discussions have focused on 'new institutionalism'. Characterised by open-endedness and dialogue, and leading to events-based and process-based work, it utilises some of the strategies inherent in the ways in which many contemporary artists make work. Since the 1990s many artists and curators have embraced the idea of creating flexible platforms for presenting work, extending the institution and its functions and absorbing institutional critique proposed in the 1970s. The 'new institution' places equal emphasis on all programmes and creates spaces and modes of display that reflect this, including archives, reading rooms, residency schemes, talks and events as well as exhibitions.

The implications for the gallery as a platform for experimentation and a laboratory for learning have been embraced by curators and artists alike and education and learning are at the heart of this process of reinvention. What new institutionalism demands is an integrated approach to programming and the integration of programming teams so that education, exhibitions, performance, and public programmes are conceived as part of a programme of activity rather than the more traditional and territorial departmentalisation of these areas of work. This interdisciplinary approach engages a wide framework of timescales and the flexibility to work across strands of programming.

Janna Graham

I'd say it depends on the pedagogy they are using. Pedagogy – or Education – sits on a kind of turning point. On the one hand it can be used to disturb the very rigid performance distinction between 'institution of art' and 'world', by inviting a much wider range of people to become involved, and troubling more reified dynamics

between institutions, and those that take place amongst staff of arts institutions (i.e. towards the democratisation of culture), or to centre cultural institutions, their expertise, and their capacity to provide expert knowledge and experience products (i.e. towards Cultural Democracy).

Tania Bruguera

It depends on the amount of control the museum wants to have, the concept they have of the demographic of their audience and what the mission of the institution is (because pedagogy always has a mission). Pedagogy is about authority and authenticity as well as museums but while pedagogy is about ethics and desire, the museum is about appreciation, one that should not be related to moral issues. While education is about providing knowledge that could and would be used in everyday life (practical use), the museum's perspective on the usefulness of art model is not that clear (not even when they show actual useful art work). While education wants to create a concept of citizenship / social being (expected active role) the museum wants to create a concept of spectatorship (expected, traditionally, to be a passive role).

9. In the activist realm, in what ways can artistic/pedagogical projects impact an audience that straightforward activism can not? Why is it important (if at all) to keep these practices within the artistic realm?

Grant Kester

This is a difficult question to answer without beginning with a discussion of semantics. What exactly is an artistic "realm"? Does this refer to a physical space? A set of institutions? A discursive system? A particular mode of knowledge? And what is "straightforward" activism? The recent action at the UN racism conference in Geneva in which protestors, dressed as clowns, threw their fake red noses at Mahmoud Ahmadinejad? A member of the Yes Men posing as a representative of Dow Chemicals admitting responsibility for the Bhopal disaster on national TV? The Clandestine Insurgent Clown Army? The escraches of H.I.J.O.S and Grupo Etcetera? I would suggest that we are living in a moment during which the borders between

“art” and “activism” (as well as many other adjacent or parallel cultural practices, such as participatory planning, ethnography, radical social work, and environmental science) are being re-negotiated.

Tom Finkelpearl

Artistic/pedagogical projects have an unusual possibility to examine the teacher/student relationship – which is one of the most contentious realms of cooperative/interactive art – and therefore one of the more interesting in my mind. I don't think it is important to keep this practice within the “artistic realm” as this sort of dualism tends to be unproductive.

Qiu Zhijie

If we think of creation as a type of work that can influence ways of thinking, education is no doubt part of such work. Another goal of creation is to create feelings and ways of thinking. An activist-artist will always include pedagogical goals in this creation; it is the manifestation of his activist nature. In this sense, the pedagogical component is always important to artistic creation.

The agenda of an activist, at least at its beginning stage, will always be marginalized by the established social system. Art creation has the capacity to create a debate and its experimental nature has the ability to free itself from constraints. Thus, art creation can provide a better way to engage activism. Society tends to reject activism, but with the help of art creation, for example its game-like quality, more people can be engaged in activism. The expression of activist ideas in artistic realm should be open and stimulating, rather than being a direct declaration, in order to avoid any pre-conceived rejection.

Tania Bruguera

Again, it is a matter of emphasis, voice, sense of clarity in the message and the ways the ideological is used. It has to do, also, with the erosion of the language used, as well as how one wants to enter the discussion. It is not the same to start by questioning, by giving information or by making something emotional. It depends also on what is

expected in terms of processing information by the audience, if the goal is to create a short or long term effect, if the desire is to have an immediate reaction towards the problem or to create an atmosphere for something less reactive, more reflective. I find that all of the options (activism, art, pedagogy) are strategies not a means in themselves. They are tools for political work. They are not just languages or forms but adaptable resources to form conscience and ways to activate action (whether reflexives or proper actions). They are all dealing with setting states of mind and a sense of appreciation of a situation. They are all demanding something from us. The difference between those tools is what each demands: confrontation (activism), institutionalization (pedagogy) or negotiation (art). Another difference is if one wants results (concrete results) and how quickly, how time is conceived in the response to a situation. Activism, education and art have each their own tempo due to their reception and engagement techniques. Another difference is the way one wants to use a sense of immediacy and to work with a sense of authorized criteria.

Mark Allen

Art practices engaging activist aims cover a spectrum from rigorously results-based to highly speculative and discursive. I think the question is not are there specific practices that should be kept inside or outside the artistic realm, rather the artistic realm is one of several methods for analyzing or activating these practices. Any activity in question can be viewed as activism or aesthetics depending on what analytical framework you want to apply.

The position of whether the piece is viewed as activism or art might vary relative to whether you consider yourself audience or participant. People participating in the piece may view it as activism, audience may view it as art, depends on the subject position.

I do feel that it is important to allow at least some of these projects to exist in the artistic realm, which affords them a larger space of quixotic / poetic / philosophical possibility outside of a results-based framework for evaluation based on qualities of political efficacy.

Carin Kuoni (Director of Public Programs, New School, New York)

It seems inaccurate to distinguish between artistic and activist realms as a matter of principle. Each project, whether artistic or activist or both involves different conditions, strategies, and notions of outcome or goals, always, however, involving a public manifestation. The political or social value of the artistic gesture lies in its immediacy and openness that may, however, come at the cost of a specific aim or agenda. In the hands of artists and other creative thinkers, speculation on specific or more general agendas can become a much more inclusive undertaking where museum visitors/spectators/participants are directly called on to contribute with their own imagination and desires. This sense of a temporal community into which each participant can insert his or her own set of priorities may be one of the contributions of pedagogy-based artistic interventions. Belonging is not defined in terms of specific political goals but in terms of a potential participation.

10. How are these current practices indebted to institutional critique and relational aesthetics, and how do they contrast?

Mark Allen

Institutional critique at the core was a project about exposing the underlying frameworks of power and ideology embedded in cultural institutions. I think in our current time people are fairly sophisticated about the unsavory influences on museums and are less interested in pointing them out to other people. That said, the level of criticality possessed by most contemporary audiences as a result of the institutional critique legacy allows art pedagogical projects to operate with a level of self-reflexive criticality which might otherwise be difficult to discern.

Relational aesthetics is most valuable in its articulation of the social as a material and site of aesthetic investigation. The idea of art as an open space in cultural production, a model for other ways of life, and the idea of a collective, socialized experience of art are all valuable aspects of the relational aesthetics discourse which have seeped into art pedagogical projects.

Another influential text would be David Graeber's "Fragments of an Anarchist Anthropology."

Tom Finkelpearl

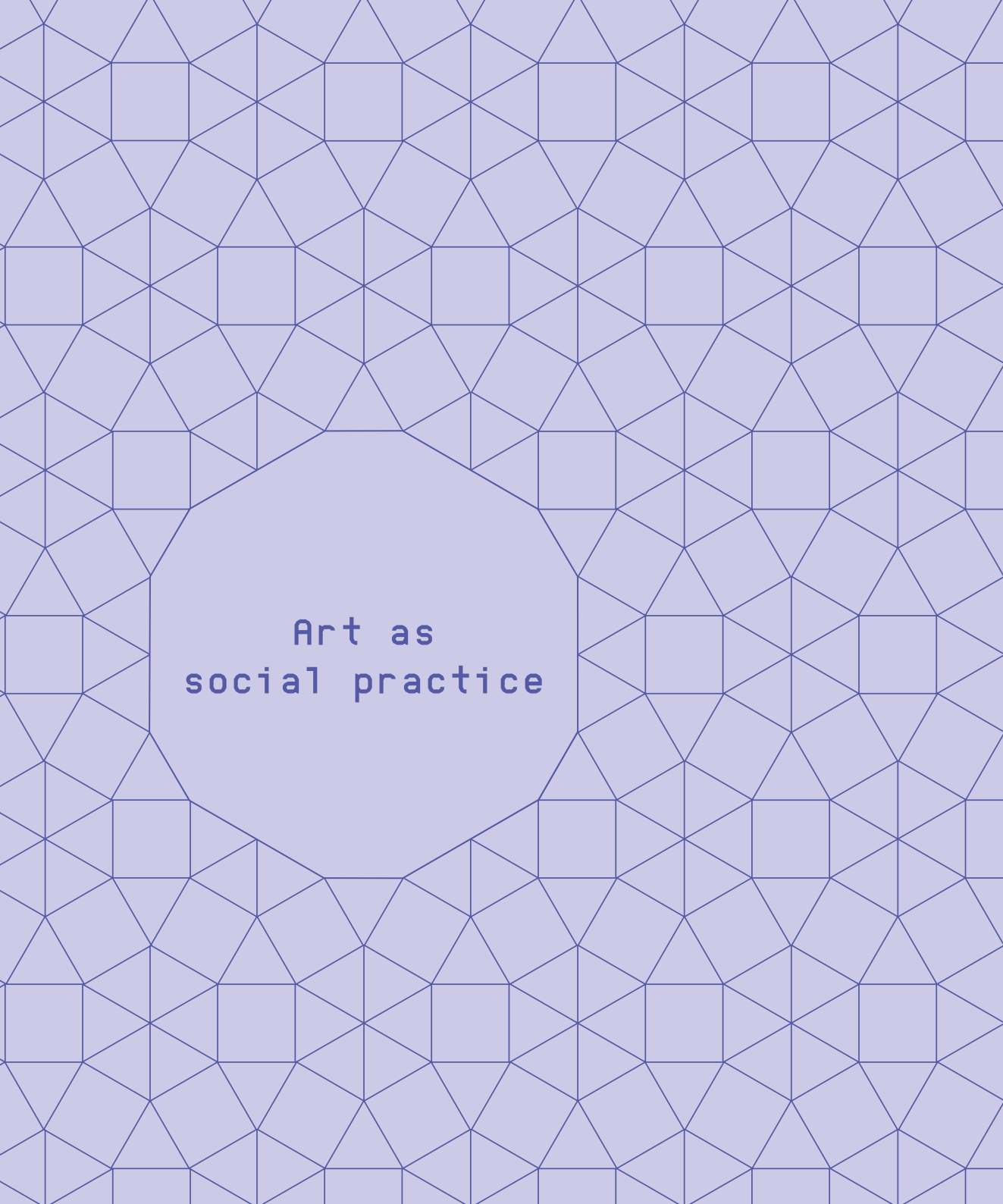
At least three of us in the group are writing books that I think may cover this question!

Claire Bishop

I think that artistic practices today are only obliquely concerned with institutional critique, the institution in this case being education in its broadest sense (as knowledge production, control of information) rather than art museums. The impulse is much more towards the creation of a collective social dynamic. If they respond to Relational Aesthetics it is to the extent that its convivial, participatory spaces were often voided of substantial content. Today we see a high degree of intellectual/didactic content and much less attention to aesthetics (i.e. physical realisation).

Tania Bruguera

I'm more interested in the para-institution – the idea that one could build up parallel institutions, working institutions that propose and show in their operation other working systems. I'm interested in a temporary frame of action where art enters as the self-reflective, self-critical tool and is simultaneously being conceived and happening, a para-institution that sees itself from the outside, from the spectator's point of view.



Art as
social practice

Education for socially engaged art¹

Pablo Helguera

Definitions

What do we mean when we say “socially engaged art”? As the terminology around this practice is particularly porous, it is necessary to create a provisional definition of the kind of work that will be discussed here.

All art, inasmuch as it is created to be communicated to or experienced by others, is social. Yet to claim that all art is social does not take us very far in understanding the difference between a static work such as a painting and a social interaction that proclaims itself as art – that is, socially engaged art.

We can distinguish a subset of artworks that feature the experience of their own creation as a central element. An action painting is a record of the gestural brushstrokes that produced it, but the act of executing those brushstrokes is not the primary objective of its making (otherwise the painting would not be preserved). A Chinese water painting or a mandala, by contrast, is essentially about the process of its making, and its eventual disappearance is consistent with its ephemeral identity. Conceptualism introduced the thought process as artwork; the materiality of the artwork is optional.

Socially engaged art falls within the tradition of conceptual process art. But it does not follow that all process-based art is also socially engaged: if this were so, a sculpture by

Donald Judd would fall in the same category as, say, a performance by Thomas Hirshhorn. Minimalism, for instance, though conceptual and process based, depends on processes that ensure the removal of the artist from the production – eliminating the “engagement” that is a definitive element of socially engaged art.

While there is no complete agreement as to what constitutes a meaningful interaction or social engagement, what characterizes socially engaged art is its dependence on social intercourse as a factor of its existence.

Socially engaged art, as a category of practice, is still a working construct. In many descriptions, however, it encompasses a genealogy that goes back to the avant-garde and expands significantly during the emergence of Post-Minimalism.² The social movements of the 1960s led to greater social engagement in art and the emergence of performance art and installation art, centering on process and site-specific city, which all influence socially engaged art practice today. In previous decades, art based on social interaction has been identified as “relational aesthetics” and “community,” “collaborative,” “participatory,” “dialogic,” and “public” art, among many other titles. (Its redefinitions, like that of other kinds of art, have stemmed from the urge to draw lines between generations and unload

1 Chapter extracted from HELGUERA, Pablo. Education for Socially Engaged Art, Jorge Pinto books, New York, 2011.

2 In this text it is not possible (nor is it the goal) to trace a history of socially engaged art; instead I focus mainly on the practice as it exists today, with reference to specific artists, movements, and events that have significantly informed it.

historical baggage.) “Social practice” has emerged most prominently in recent publications, symposia, and exhibitions and is the most generally favored term for socially engaged art. The new term excludes, for the first time, an explicit reference to art-making. Its immediate predecessor, “relational aesthetics,” preserves the term in its parent principle, aesthetics (which, ironically, refers more to traditional values – i.e., beauty – than does “art”). The exclusion of “art” coincides with a growing general discomfort with the connotations of the term. “Social practice” avoids evocations of both the modern role of the artist (as an illuminated visionary) and the postmodern version of the artist (as a self-conscious critical being). Instead the term democratizes the construct, making the artist into an individual whose specialty includes working with society in a professional capacity.

Between Disciplines

The term “social practice” obscures the discipline from which socially engaged art has emerged (i.e., art). In this way it denotes the critical detachment from other forms of art-making (primarily centered and built on the personality of the artist) that is inherent to socially engaged art, which, almost by definition, is dependent on the involvement of others besides the instigator of the artwork. It also thus raises the question of whether such activity belongs to the field of art at all. This is an important query; art students attracted to this form of art-making often find themselves wondering whether it would be more useful to abandon art altogether and instead become professional community organizers, activists, politicians, ethnographers, or sociologists. Indeed, in addition to sitting uncomfortably between and across these disciplines and downplaying the role of the individual artist, socially engaged art is specifically at odds with the capitalist market infrastructure of the art world: it does not fit well in the traditional collecting practices of contemporary art, and the prevailing cult of the individual artist is problematic for those whose goal is to work with others, generally in collaborative projects with democratic ideals. Many artists look for ways to renounce not only object-making but authorship altogether, in the kind of “stealth” art practice that philosopher Stephen

Wright argues for, in which the artist is a secret agent in the real world, with an artistic agenda.³

Yet the uncomfortable position of socially engaged art, identified as art yet located between more conventional art forms and the related disciplines of sociology, politics, and the like, is exactly the position it should inhabit. The practice’s direct links to and conflicts with both art and sociology must be overtly declared and the tension addressed, but not resolved. Socially engaged artists can and should challenge the art market in attempts to redefine the notion of authorship, but to do so they must accept and affirm their existence in the realm of art, as artists. And the artist as social practitioner must also make peace with the common accusation that he or she is not an artist but an “amateur” anthropologist, sociologist, etc. Socially engaged art functions by attaching itself to subjects and problems that normally belong to other disciplines, moving them temporarily into a space of ambiguity. It is this temporary snatching away of subjects into the realm of art-making that brings new insights to a particular problem or condition and in turn makes it visible to other disciplines. For this reason, I believe that the best term for this kind of practice is what I have thus far been using as a generic descriptor – that is, “socially engaged art” (or SEA), a term that emerged in the mid 1970s, as it unambiguously acknowledges a connection to the practice of art.⁴

Symbolic and Actual Practice

To understand SEA, an important distinction must be made between two types of art practice: symbolic and actual. As I will show, SEA is an actual, not symbolic, practice.

A few examples:

- Let’s say an artist or group of artists creates an “artist-run school,” proposing a radical new approach to teaching.

³ See “Por un arte clandestino,” the author’s conversation with Stephen Wright in <http://pablohelguera.net///por-un-arte-clandestino-conversacion-con-stephen-wright-/>. Wright later wrote a text based on this exchange, http://www.entrepreneur.com/tradejournals/article/_html.

⁴ From this point forward I will use this term to refer to the type of artwork that is the subject of this book.

The project is presented as an art project but also as a functioning school (a relevant example, given the recent emergence of similar projects). The “school,” however, in its course offerings, resembles a regular, if slightly unorthodox, city college. In content and format, the courses are not different in structure from most continuing education courses. Furthermore, the readings and course load encourage self-selectivity by virtue of the avenues through which it is promoted and by offering a sampling that is typical of a specific art world readership, to the point that the students taking the courses are not average adults but rather art students or art-world insiders. It is arguable, therefore, whether the project constitutes a radical approach to education; nor does it risk opening itself up to a public beyond the small sphere of the converted.

- An artist organizes a political rally about a local issue. The project, which is supported by a local arts center in a medium-size city, fails to attract many local residents; only a couple dozen people show up, most of whom work at the arts center. The event is documented on video and presented as part of an exhibition. In truth, can the artist claim to have organized a rally?

These are two examples of works that are politically or socially motivated but act through the representation of ideas or issues. These are works that are designed to address social or political issues only in an allegorical, metaphorical, or symbolic level (for example, a painting about social issues is not very different from a public art project that claims to offer a social experience but only does so in a symbolic way such as the ones just described above). The work does not control a social situation in an instrumental and strategic way in order to achieve a specific end.

This distinction is partially based on Jürgen Habermas’s work *The Theory of Communicative Action* (1961). In it Habermas argues that social action (an act constructed by the relations between individuals) is more than a mere manipulation of circumstances by an individual to obtain a desired goal (that is, more than just the use of strategic and instrumental reason). He instead favors what he describes as communicative action, a type of social action

geared to communication and understanding between individuals that can have a lasting effect on the spheres of politics and culture as a true emancipatory force.

Most artists who produce socially engaged works are interested in creating a kind of collective art that affects the public sphere in a deep and meaningful way, not in creating a representation – like a theatrical play – of a social issue. Certainly many SEA projects are in tune with the goals of deliberative democracy and discourse ethics, and most believe that art of any kind can’t avoid taking a position in current political and social affairs. (The counter-argument is that art is largely a symbolic practice, and as such the impact it has on a society can’t be measured directly; but then again, such hypothetical art, as symbolic, would not be considered socially engaged but rather would fall into the other familiar categories, such as installation, video, etc.) It is true that much SEA is composed of simple gestures and actions that may be perceived as symbolic. For example, Paul Ramirez-Jonas’s work *Key to the City* (1910) revolved around a symbolic act – giving a person a key as a symbol of the city. Yet although Ramirez-Jonas’s contains a symbolic act, it is not symbolic practice but rather communicative action (or “actual” practice) – that is, the symbolic act is part of a meaningful conceptual gesture.⁵

The difference between symbolic and actual practice is not hierarchical; rather, its importance lies in allowing a certain distinction to be made: it would be important, for example, to understand and identify the difference between a project in which I establish a health campaign for children in a war-torn country and a project in which I imagine a health campaign and fabricate documentation of it in Photoshop. Such a fabrication might result in a fascinating work, but it would be a symbolic action, relying on literary and public relations mechanisms to attain verisimilitude and credibility.

To summarize: social interaction occupies a central and inextricable part of any socially engaged artwork. SEA is

5 Paul Ramirez Jonas’s project, produced by Creative Time, took place in New York City in the Summer of 2010.

a hybrid, multi-disciplinary activity that exists somewhere between art and non-art, and its state may be permanently unresolved. SEA depends on actual – not imagined or hypothetical – social action.

What will concern us next is how SEA can bring together, engage, and even critique a particular group of people.

Community

In this section I will consider some of the defining elements around group relationships created through SEA. They include, A: The construction of a community or temporary social group through a collective experience; B: The construction of multi-layered participatory structures; C: The role of social media in the construction of community; D: The role of time; E: Assumptions about audience.

a. The Construction of a Community

“Community” is a word commonly associated with SEA. Not only does each SEA project depend on a community for its existence, but such projects are, most people agree, community-building mechanisms. But what kind of community does SEA aspire to create? The relationships that artists establish with the communities they work with can vary widely; SEA projects may have nearly nothing in common.

Shannon Jackson compares and contrasts SEA projects in her study *Social Works: Performing Art, Supporting Publics*, juxtaposing the community art project *Touchable Stories* (begun), by Shannon Flattery, which seeks to help “individual communities define their own voice,” the artist says, and the work of Santiago Sierra, who pays workers from disadvantaged and marginalized groups to do demeaning tasks.⁶ These projects are both accepted as SEA, yet they could not be more different.

The typical community art project (for instance, a children’s mural project) is able to fulfill its purpose of strengthening

a community’s sense of self by lessening or suspending criticality regarding the form and content of the product and, often, promoting “feel-good” positive social values.⁷ Sierra’s work, at the opposite end of the spectrum, exploits individuals with the goal of denouncing exploitation – a powerful conceptual gesture that openly embraces the ethical contradiction of denouncing that which one perpetrates. Sierra’s community of participants is financially contracted; they participate in order to get paid, not out of interest or for their love for art.

To further complicate matters, let’s say that SEA is successful inasmuch as it builds community bonds. By this logic, Sierra’s work would not be a successful one but the children’s mural project would hold together, as it helps build community. This thinking would not hold true to art world standards, which consider Sierra’s conceptual gestures – if objectionable – as more sophisticated and relevant to the debates around performance and art than the average community mural. Furthermore, is it still successful SEA if the community fostered by an art work is a racist hate group? This points to a larger, unresolved issue: Does SEA, by definition, have particular goals when it comes to engaging a community?

All art invites social interaction; yet in the case of SEA it is the process itself – the fabrication of the work – that is social. Furthermore, SEA is often characterized by the activation of members of the public in roles beyond that of passive receptor. While many artworks made over the last four decades have encouraged the participation of the viewer (Fluxus scores and instructions, installations by Felix Gonzalez-Torres, and most works associated with relational aesthetics, such as Rirkrit Tiravanija’s shared meals), this participation mostly involves the execution of an idea (following a Fluxus instruction, for example) or the free partaking of the work in an open-ended social environment (such as sharing a meal).

7 This is not meant to be a critique of community art, which, like all forms of art, exists in more and less successful iterations. Nor is it a critique of Sierra’s practice. The examples are presented merely to illustrate the spectrum along which collaboration and confrontation operate.

6 Shannon Jackson, *Social Works: Performing Art, Supporting Publics* (London: Routledge,), p. 43.

SEA, as it is manifested today, continues in the spirit of these practices but often expands the depth of the social relationship, at times promoting ideas such as empowerment, criticality, and sustainability among the participants. Like the political and activist art inspired by 1970s feminism and identity politics, SEA usually has an overt agenda, but its emphasis is less on the act of protest than on becoming a platform or a network for the participation of others, so that the e" effects of the project may outlast its ephemeral presentation.

Sierra's performance and the children's mural project exemplify the extremes of SEA because they adopt social interaction strategies of total confrontation and total harmony, respectively. Neither of these extremes leads easily to, or is the result of, a critically self-reflexive dialogue with an engaged community, which is, as I will try to argue, a key pursuit for the majority of works within this practice.

One factor of SEA that must be considered is its expansion to include participants from outside the regular circles of art and the art world. Most historical participatory art (thinking from the avant-gardes to the present) has been staged within the confines of an art environment, be it a gallery, museum, or event to which visitors arrive predisposed to have an art experience or already belonging to a set of values and interests that connect them to art. While many SEA projects still follow this more conservative or traditional approach, the more ambitious and risk-taking projects directly engage with the public realm – with the street, the open social space, the non-art community – a task that presents so many variables that only few artists can undertake it successfully.

Currently, perhaps the most accepted description of the community SEA creates is "emancipated"; that is, to use Jacques Rancière's oft-quoted words, "a community of narrators and translators."⁸ This means that its participants willingly engage in a dialogue from which they extract enough critical and experiential wealth to walk away

feeling enriched, perhaps even claiming some ownership of the experience or ability to reproduce it with others.

To understand what this dialogue may consist of, it is important to understand what we mean by interaction. Like the division between insider and outsider art and the definition of community, there is no general, agreed-upon understanding of participation, engagement, or collaboration. As mentioned above, in some conceptual art, the role of the participant is nominal; he or she may be an instrument for the completion of the work (for Marcel Duchamp, for example) or a directed performer (in a Fluxus piece). There are as many kinds of participation as there are participatory projects, but nominal or symbolic interaction cannot be equated with an in-depth, long-term exchange of ideas, experiences, and collaborations, as their goals are different. To understand these different approaches allows for a sense of what each can accomplish.

b. Multi-Layered Participatory Structures

Participation, as a blanket term, can quickly lose its meaning around art. Do I participate by simply entering an exhibition gallery? Or am I only a participant when I am actively involved in the making of a work? If I find myself in the middle of the creation of an artwork but I decline to get involved, have I participated or not?

Participation shares the same problem as SEA, as previously discussed. Arguably, all art is participatory because it requires the presence of a spectator; the basic act of being there in front of an artwork is a form of participation. The conditions of participation for SEA are often more specific, and it is important to understand it in the time frame during which it happens.

Some of the most sophisticated SEA offers rich layers of participation, manifested in accordance with the level of engagement a viewer displays. We can establish a very tentative taxonomy:⁹

8 Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator* (London: Verso, 2009), p. 22.

9 Suzanne Lacy outlines participative structures in another form on her book *Mapping the Terrain: New Genre Public Art* (Seattle: Bay Press, 1995), p. 178.

1. *Nominal participation.* The visitor or viewer contemplates the work in a reflective manner, in passive detachment that is nonetheless a form of participation. The artist Muntadas posted this warning for one of his exhibitions: "Attention: Perception Requires Participation."

2. *Directed participation.* The visitor completes a simple task to contribute to the creation of the work (for example, Yoko Ono's Wish Tree [1996] in which visitors are encouraged to write a wish on a piece of paper and hang it on a tree).

3. *Creative participation.* The visitor provides content for a component of the work within a structure established by the artist (for example, Allison Smith's work *The Muster* [2005], in which fifty volunteers in Civil War uniforms engaged in a reenactment, declaring the causes for which they, personally, were fighting).

4. *Collaborative participation.* The visitor shares responsibility for developing the structure and content of the work in collaboration and direct dialogue with the artist (Caroline Woolard's ongoing project "Our Goods", where participants offer goods or services on the basis of interest and need, is an example of this way of working).

Usually, nominal and directed participation take place in a single encounter, while creative and collaborative participation tend to develop over longer periods of time (from a single day to months or years).

A work incorporating participation at a nominal or directed level is not necessarily more or less successful or desirable than one featuring creative or collaborative participation. However, it is important to keep the distinctions in mind, for at least three reasons: first, they help us in outlining the range of possible goals for a participatory framework; second, as I will show later, they can create a useful frame of reference in evaluating a work's intention in relation to its actualization; third, a consideration of the degree of participation a work entails is intimately related to any evaluation of the way in which it constructs a community experience.

In addition to their degree of participation, it is equally important to recognize the predisposition toward participation that individuals may have in a particular project.

In social work, individuals or communities (often referred to as "clients") with whom the social worker interacts are divided into three groups: those who actively and willingly engage in an activity, or voluntary (such as "Flash mob" type of action, which will be discussed further); those who are coerced or mandated to engage, or non-voluntary (for example, a high school class collaborating in the activist project) and those who encounter a project in a public space or engage in a situation without having full knowledge that it is an art project, or involuntary.¹⁰ An awareness of the voluntary, nonvoluntary, or involuntary predisposition of participants in a given project allows for the formulation of a successful approach to an individual or community, as approaches for participants with different predispositions vary widely. For example, if a participant is willingly and actively engaged as a volunteer, it may be in the interest of the artist to make gestures to encourage that involvement. If a participant has been forced to be part of the project for external reasons, it may be beneficial for the artist to acknowledge that fact and, if the objective is engagement, take measures to create a greater sense of ownership for that person. In the case of involuntary participants, the artist may decide to hide the action from them or to make them aware at a certain point of their participation in the art project.

Institutions such as Machine Project in Los Angeles, Morgan J. Puett's and Mark Dion's *Mildred's Lane* in Pennsylvania, or Caroline Woolard's *Trade School* in New York offer environments in which visitors gradually develop sets of relationships that allow them to contribute meaningfully in the construction of new situations, effectively becoming not only interlocutors but collaborators in a joint enterprise.

c. Virtual Participation: Social Media

This book does not aim to encompass the online world, but a word should be said about the relationship between face-to-face and virtual sociality. It is relevant that the use

¹⁰ See John Pulin and contributors, *Strengths-Based Generalist Practice: A Collaborative Approach* (Belmont: Thomson Brooks/Cole, 2000), p. 15.

of “social practice” as a term rose almost in perfect synchrony with new, online social media. This parallelism can be interpreted in many ways: perhaps the new iteration of SEA was inspired by the new fluidity of communication, or, alternatively, perhaps it was a reaction against the ethereal nature of virtual encounters, an affirmation of the personal and the local. The likelihood is that recent forms of SEA are both a response to the interconnectivity of today’s world and the result of a desire to make those connections more direct and less dependent on a virtual interface. In any case, social networks have proven to be very effective forms for instigating social action.

In a flash mob, a group of people, usually of strangers, suddenly congregates, directed to the same spot via communication from a leader over an online social network. While ash mobs usually don’t proclaim themselves as artworks, they do fall neatly into the category of directed participation outlined above. In addition, online social networks have proven to be useful platforms for the organization of carefully planned political actions. Much has been made recently of the ways in which Twitter and Facebook helped bring large groups of people together in events connected with the so-called Arab Spring of 2011, and the social significance of these gatherings can’t be considered merely symbolic. Art projects that, in a much more humble way, offer a time and space for congregation and developing relationships also can serve an important role in helping diverse groups of people – neighbors, students, a group of artists – find commonalities through activities.

Social networks and other online platforms can be very beneficial vehicles for continuing work that has been started in person. Online learning platforms like Blackboard and Haiku provide spaces in which community members can interact, commenting and exchanging information on the production of a project. These platforms have their own idiosyncrasies and etiquette, but for the most part the general rules of social interaction apply.

d. Time and Effort

If there is something common to every pedagogical approach, it is an emphasis on the necessity of investing

time to achieve a goal. Some educational goals simply can’t be achieved if one is not willing to invest time: you can’t learn a language in a day; you can’t become an expert in martial arts at a weekend workshop. According to Malcolm Gladwell, it takes about ten thousand hours of practice to become expert at anything.¹¹ A museum can hold an art workshop for a school, but the school must commit to a time frame of, say, at least three hours if the experience is to be successful. Even very limited time periods of engagement can be productive when goals are clearly set: a one-hour gallery conversation at a museum for a non-specialized audience can’t turn visitors into art specialists, but it can be effective in inspiring interest in a subject and making a focused point about a particular kind of art or artist.

Many problems in community projects are due to unrealistic goals in relation to the expected time investment. An SEA project can make particularly great demands of time and effort on an artist – demands that are usually at odds with the time constraints posed by biennials and other international art events, let alone the pressure for product and near-immediate gratification from the art market. This may be the single biggest reason why SEA projects fail to succeed. An artist may be invited by a biennial a few months in advance of the event to do a site-specific community collaboration. By the time the artist has found a group of people to work with (which is not always easy or even possible), it is likely that the time for developing the project is limited, and the end result may be rushed. Most successful SEA projects are developed by artists who have worked in a particular community for a long time and have an in-depth understanding of those participants. This is also why SEA projects, like exotic fruit, usually travel poorly when “exported” to other locations to be replicated.

In rare instances, artists or curators have the luxury of spending a long time in a particular location, with very rich results. A prime example is France Morin’s ongoing project *The Quiet in the Land*, a series of SEA projects that have

¹¹ See chapter two of Malcolm Gladwell, *Outliers* (New York: Little Brown & Co., 2008).

each taken several years to accomplish. Morin's remarkable determination has allowed her (and teams of artists) to successfully engage with communities as disparate as the Shakers of Sabbathday Lake, Maine, and the monks and novices, artisans, and students of Luang Prabang, Laos. Morin acts as catalyst for the development of artists' projects, moving into the regions where she is interested in working several years in advance of the work period to gain the trust of the community. Her interest lies in creating projects that "strive to activate the 'space between' groups and individuals as a zone of potentiality, in which the relationship between contemporary art and life may be renegotiated."¹² Morin's projects are key references for understanding the great demands – and great potential – of artists deeply engaging in a social environment.

e. Audience Questions

"Who is your audience?" This is commonly the first question educators ask about any pedagogical activity in the planning. In art, by contrast, to preestablish an audience is seen by some to restrict a work's possible impact, which is why many artists are usually reluctant to answer that question about their work. Common responses are, "I don't have any audience in mind" and "My audience is whoever is interested."

To some, the idea of an audience for an artwork-in-progress is a contradiction: If the artwork is new, how can an audience for it already exist? By this logic, new ideas – and new types of art – create their own audiences after they are made. I would argue, however, that ideas and artworks have implicit audiences, and this is especially true in the case of SEA, where the audience is often inextricable from the work.

In the movie *Field of Dreams* (1980), an Iowa farmer (played by Kevin Costner) walking through a corn field suddenly hears a voice saying, "If you build it, he will come." He envisions a baseball field and is strongly compelled to build it.

The phrase has entered the English language in the variation of "build it and they will come" as if it is an adage of ancient wisdom and not from the pen of a Hollywood screenwriter. The implied message is that building comes first, audiences second. Yet the opposite is true. We build because audiences exist. We build because we seek to reach out to others, and they will come initially because they recognize themselves in what we have built. After that initial interaction, spaces enter a process of self-identification, ownership, and evolution based on group interests and ideas. They are not static spaces for static viewers but ever-evolving, growing, or decaying communities that build themselves, develop, and eventually dismantle.

Various sociologists have argued – David Berreby most notably – that as humans we are predisposed express a tribal mindset of "us" versus "them," and each statement we make is oriented in relation to a set of preexisting social codes that include or exclude sectors of people.¹³ The contemporary art milieu is most distinctively about exclusion, not inclusion, because the structure of social interactions within its confines are based on a repertory of cultural codes, or passwords, that provide status and a role within a given conversation. Radical, countercultural, or alternative practices employ those exclusionary passwords as well, to maintain a distance from the mainstream.

Many participatory projects that are open, in theory, to the broad public, in fact serve very specific audiences. It could be said that a SEA project operates within three registers: one is its immediate circle of participants and supporters; the second is the critical art world, toward which it usually looks for validation; and the third is society at large, through governmental structures, the media, and other organizations or systems that may absorb and assimilate the ideas or other aspects of the project. In some cases – in residency programs, for example – visual artists are commissioned to work with a predetermined audience. While these initiatives often result in interesting and

12 Quote from website *The Quiet in the Land*: <http://www.thequietintheland.org/description.php>.

13 David Berreby, *Us and Them: The Science of Identity*. Chicago: University of Chicago Press, 2008.

successful art projects, they run the risk of limiting the support they can provide to the artist by prescribing set parameters for audiences and spaces, possibly trying to full quotas set by grant makers. Spaces and institutions in this situation often find themselves between a rock and a hard place, trying to sell a very hermetic product – very self-referential, cutting-edge art – to (often non-art) communities with very different interests and concerns.

Audiences are never “others” – they are always very concrete selves. In other words, it is impossible to plan a participatory experience and take steps to make it public without also making some assumption about those who will eventually partake in it. Do they read *Artforum*? Do they watch CNN? Do they speak English? Do they live in Idaho? Do they vote Democrat? When we organize and promote an exhibition or create a public program, we make decisions regarding its hypothetical audience or audiences, even if intuitively. Sociolinguist Allan Bell coined the term “audience design” in 1984, referring to the ways in which the media addresses different types of audiences through “style shifts” in speech.¹⁴ Since that time, the discipline of sociolinguistics has defined structures by which we can recognize the patterns speakers use to engage with audiences in multiple social and linguistic environments through register and social dialect variations. So if an arts organization is to be thought of as a “speaker,” it is possible to conceive of it as operating – through its programs and activities – in multiple social registers that may or may not include an art “intelligentsia,” a more immediate contemporary-art audience with its inner codes and references, and the larger public.

Most curators and artists, when I have articulated this view to them, have expressed wariness about the notion of a preconceived audience. To them, it sounds reductive and prone to mistakes. They feel that to identify a certain demographic or social group as the audience for a work

may be to oversimplify their individuality and idiosyncrasies – an attitude that may perhaps have grown from critiques of “essentialism” in the early 1980s. I usually turn the question the other way around: Is it possible to not conceive of an audience for your work, to create an experience that is intended to be public without the slightest bias toward a particular kind of interlocutor, be it a rice farmer in Laos or a professor of philosophy at Columbia University? The debate may boil down to art practice itself and to the common statement by artists that they don’t have a viewer in mind while making their work – in other words, that they only produce for themselves. What is usually not questioned, however, is how one’s notion of one’s self is created. It is the construct of a vast collectivity of people who have influenced one’s thoughts and one’s values, and to speak to one’s self is more than a solipsistic exercise – it is, rather, a silent way of speaking to the portion of civilization that is summarized in our minds. It is true that no audience construct is absolute – they all are, in fact, fictional groupings that we make based on biased assumptions. Nonetheless, they are what we have to go by, and experience in a variety of fields has proven that, as inexact as audience constructs may be, it is more productive to work with one than by no presuppositions whatsoever.

The problem doesn’t lie in the decision whether or not to reach for large or selective audiences but rather in understanding and defining which groups we wish to speak to and in making conscious steps to reach out to them in a constructive, methodical way: for example, an artist attempting to find an audience may not benefit by trying experimental methods – he or she could be better served by traditional marketing. To get the results they desire, artists must be clear with themselves in articulating the audiences to whom they wish to speak and in understanding the context from which they are addressing them.

14 Allan Bell, (1984) *Language Style as Audience Design*. In: Coupland, N. and A. Jaworski (1997, eds.) *Sociolinguistics: a Reader and Coursebook*, pp. 240–50. New York: St Martin’s Press Inc.

What is the “social” in social practice?: comparing experiments in performance¹

Shannon Jackson

In my innermost heart I am a Minimalist with a guilt complex.
Santiago Sierra²

Touchable Stories began in 1996 with the idea of using the talents of contemporary artists to help individual communities define their own voice and give it public expression.

Shannon Flattery, *Touchable Stories* website
(italics in original)³

The above quotations come from two artists whose work differs enormously, yet both artists' work has been called “social practice.” As I noted recently in the “Lexicon” special issue of *Performance Research*, social practice is a term that has allegiances with a number of movements in experimental art and performance studies.⁴ Those allegiances bring to mind other terms that share some kinship with social practice: activist art, social work, protest performance, performance ethnography, community art, relational aesthetics, conversation pieces, action research, and other terms that signal a social turn in art practice as well

as the representational dimension of social and political formations. However, “social practice” is also embedded in a longer history of terms that have not always enjoyed triumphant celebration in the history of aesthetics: literal art, functionalist art, dumbed-down art, social realist art, victim art, consumable art, and related terms that have been coined to lament the capitulations to accessibility and intelligibility that can occur when art practice and social practice – aesthetics and politics – combine. How should we come *w* terms with this difference? Do the barometers for assessing aesthetic innovation differ so enormously from those that assess social innovation?

The tensions and opportunities in conducting an interdisciplinary analysis of social practice, an interdisciplinary that integrates experimental aesthetic movements with the traditions of social science and social theory, are regularly felt in the field of performance studies. The cross-disciplinary site of performance studies provides a forum for asking some very pointed questions about different critical barometers. Is, for instance, the visual artist's sense of the social in conceptual art comparable to the folklorist's sense of the social? Do they have the same commitments to historical contextualization? Are they similarly or differently interested in the medium of embodiment, voice, gesture, and collective assembly? Similarly, we might ask whether a shared interest in participation provides a link between a social movement theorist and a Boalian forum theatre-maker.

1 Text extracted from: JACKSON, Shannon. *What is the social in social practice?: comparing experiments in performance*. In: DAVIS, Tracy C. *Performance Studies*. New York: Cambridge Press, 2008, pg. 136-150.

2 Quoted in Eckhard Schneider, *300 Tons*, in Schneider, *Santiago Sierra: 300 Tons and Previous Works* (Germany: KUB, 2003), 33.

3 *Touchable Stories*, ww.touchablestories.org. Accessed September 7, 2007.

4 Shannon Jackson, *Social Practice*, *Performance Research* 11.3 (September 2007), 113-18.

Do they have the same barometers for gauging efficacy? For understanding human action? As someone whose first book examined social reform in the cultural performances of the settlement movement, who now finds herself regularly teaching courses in contemporary experimental art, I am continually compelled by cross-disciplinary tensions and questions.⁵ Often they confuse me. By exploring different techniques and effects within the category of “social practice,” this chapter seeks to make explicit some of the contradictions and competing stakes of interdisciplinary scholarship and experimental art-making in performance studies. Firstly, I offer an account of both contemporary and past debates in aesthetic theory around the social in art practice, arguing for the usefulness of the term “heteronomy” in understanding both experimental art and social selves. I then reflect on how two artists, Santiago Sierra and Shannon Flattery of *Touchable Stories*, offer different models for engaging the legacies and debates of social practice.

Social aesthetics and its debates

The visual art critic Claire Bishop’s essay *Antagonism and Relational Aesthetics*, published in *October* in 2004, set off a great deal of discussion in the experimental art world, including a fairly lacerating response from one of the artists she critiques, Liam Gillick. Bishop’s continued reflection appeared subsequently in *Artforum*, along with a variety of explicit and implicit responses in that journal and others.⁶ Their concerns are symptomatic of the kind of discourse and confusion that emerges whenever a discussion of politics and aesthetics is underway, especially over how such discussion provokes and is provoked by a categorical crisis around performance as both an aesthetic form and a social one.

Bishop’s *October* essay and her *Artforum* piece express themselves in slightly different terms, but together they create oppositions among different critical paradigms and art movements. Generally, Bishop seeks to support what she calls the “antagonist” possibilities of art practice. Antagonism is the term she uses to argue for the necessity of a criticality and a resistance to intelligibility that is, in her view, necessary for aesthetics and, again in her view, neutralized when art starts to read into social territory. Art practices that seek to create a harmonious space of intersubjective encounter – that is, those that “feel good” – risk neutralizing the capacity of critical reflection. Furthermore, art practices that seek to ameliorate social ills – that is, those that “do good” – risk becoming overly instrumentalized, neutralizing the formal complexities and interrogative possibilities of art under the homogenizing umbrella of a social goal. As her argument unfolds, certain artists – such as Rirkrit Tiravanija and Liam Gillick – end up on the “bad” feel-good side of the critical equation; Tiravanija’s renowned use of gallery space as a site for food preparation and festive circulation does not leave room for a critical antagonism. Meanwhile, the “do-gooding” impulses of other social practices in Liverpool, Los Angeles, San Sebastian, Rotterdam, and Istanbul are critiqued for their uncritical gestures of “responsibility.” Bishop’s critiques are leveled most heavily at Oda Projesi, a Turkish artist collective that moved into a three-room apartment in Istanbul and proceeded to visit their neighbors and invite them over, eventually sponsoring children’s workshops, parades, potlucks, and other events that sought to create a context for dialogue and exchange. Indeed, their practice might be called a contemporary instance of settlement work. At the same time, other artists such as Santiago Sierra, Thomas Hirschorn, Francis Alÿs, and Alexandra Mir end up on Bishop’s “good” antagonistic side. She reconsiders Hirschorn’s well-publicized contribution to “Documenta XI” in 2002, *Bataille Monument*, a piece that was sited in a local bar and on the lawn shared by two housing projects Norstadt, a suburb miles away from the “Documenta” venue in Kassel. Defending him against accusations that Hirschorn appropriated a local space

5 Shannon Jackson, *Lines of Activity: Performance, Domesticity, Hull-House Historiography* (Ann Arbor: University of Michigan, 2000).

6 Claire Bishop, *Antagonism and Relational Aesthetics*, *October* 110 (Fall 2004), 51-79; Liam Gillick, *Contingent Factors: A Response to Claire Bishop*, *October* 115 (Winter 2006), 95-107; and Claire Bishop, *The Social Turn: Collaboration and its Discontents*, *Artforum* 44 (February 2006), 178-83.

without gaining a sufficiently deep understanding of its local politics, Bishop foregrounds the degree to which Hirschorn's decisions and Structures created a space of disorientation for "Documenta" spectators, one that disallowed any notion of "community identity" to form and simultaneously "re-admitted a degree of autonomy to art."⁷

In creating a critical barometer for making these determinations, Bishop invokes Chantal Mouffe, whose social theory argues for the necessity of antagonism within and between large-scale social sectors. Bishop thereby equates a (post)socialist theory of antagonism with the felt antagonism of a spectator's encounter with appropriately edgy art material.⁸ By opposing antagonistic and nonantagonistic art, Bishop seeks to foreground the extent to which "ethical judgments" and a "generalized set of moral precepts" govern the goals and analysis of such work in lieu of aesthetic criteria.⁹ Moreover, the social mission of social art overdetermines its structure, creating a desire for functionality and efficacy that neutralizes art's capacity to remain outside the instrumentalist prescriptions of the social. While Bishop's arguments are not exactly the same – sometimes Bishop does not like art that is feeling good and sometimes she does not like art that is doing good – together, the essays reassemble a familiar lexicon for understanding (and casting judgment upon) a social practice. Such a critical barometer measures an artwork's place among a number of polarizations: 1) social celebration versus social antagonism; 2) legibility versus illegibility; 3) radical functionality versus radical unfunctionality; and 4) artistic heteronomy versus artistic autonomy. The thrust of Bishop's "discontent" is that "the social turn" in art practice is in danger of emphasizing the first terms in this series of pairings over the critical, illegible, useless, and autonomous domains that art must necessarily inhabit in order to be itself. Bishop draws some

new lines in the sand in some very old debates about aesthetics and politics. She condemns art that uses references that are easily consumed and accessible, calls for social goals that aspire to "effective" social change, and collaborates to invest overly in a "Christian ethic of the good soul" to engage in an "authorial self-sacrifice" to communities and societies. Instead, she argues that "The best collaborative practices of the past ten years address this contradictory pull between autonomy and social intervention, and reflect on this antinomy both in the structure of the work *and* in the conditions of its reception."¹⁰

It is hard for me to disagree with the phrasing of the last sentence. Indeed, the fact that Bishop elsewhere advocates art practice that "attempt to think the aesthetic and the social/political *together*, rather than subsuming both within the ethical" seems to dovetail with the kind of coincidence between the social and the aesthetic that I find myself perpetually seeking. In fact, I would imagine that a number of readers of this volume would claim to be similar seekers. So where are these judgments coming from? Where have terms like intelligibility and unintelligibility become polarized? Why is the other-directed work of social art cast as a capitulation to the "Christian ethic of the good soul" (a religious equation that surely is the fastest route to damnation in critical humanities circles)? Finally, what is meant by the ideas of autonomy and heteronomy in all these aesthetic debates about social practice?

I would imagine that the above snapshot of Bishop's work might pique curiosity in a performance studies student trained in the field of social movements, or another working in the field of folklore, or another experienced in the practice of critical ethnography. All might consider themselves scholars of the "social" and all might consider themselves to be interested in artistic interventions into the social. At the same time, such students might be less inclined to see anything radically rewarding in the "feel-bad" artists that Bishop favors. Let me briefly try to suggest

7 Bishop, *Antagonism and Relational Aesthetics*, 74, 75.

8 Chantal Mouffe, ed., *Deconstruction and Pragmatism* (London: Routledge, 1996).

9 Bishop, *The Social Turn*, 181.

10 *Ibid.*, 183.

a lineage for debates like the one I have described; by doing so, I hope to be able to reorient and revise a visual arts critique such as Bishop’s, yet I also hope to show how the formal language of the field of the visual arts offers performance studies a certain kind of critical traction in understanding social practice as an extended form.

Even to use a phrase like “extended form” is to invoke an aesthetic vocabulary, one that has sought over the course of the twentieth and twenty-first centuries to understand how the claims of the social altered the conventional parameters of the art object. Of course, the conventions of nineteenth-century aesthetics argued that art achieved its greatness to the degree that its representations transcended its material substrate, rising above its raw material and its social apparatus of production. This is one way of casting an early aesthetic opposition between “autonomy” and “heteronomy.” Such terms have a varied etymology, but for the purposes of this debate the etymology that seems most helpful is the one that aligns autonomy with “the condition of being self-governing” and “heteronomy” with “the condition of being governed by an external rule.” Transcendent art achieved the former state by appearing to exist independently from its material; that is, it seemed to exist autonomously from the conditions of its making. In many ways the debates of twentieth-century aesthetics have revolved around whether, how, and to what extent an art form could have such status and/or achieve such an autonomous effect. For some, the achievement of transcendence was only sublimation: the achievement of autonomy merely the disavowal of the “external rules” that perpetually structured all social life, including the social life of aesthetics. Early twentieth-century workers’ movements were one of many places where the social role of art was reimagined in heteronomous terms, whether in the appropriation of vernacular forms, the institution of social realism as a progressive aesthetic, or the Constructivist reimagining of the affinity between artistic labor and social labor.

It was after the Second World War, however – upon seeing how the fascist aesthetic use of the vernacular and the Stalinist enforcement of realist aesthetics had rationalized

purges of all varieties – that Theodor Adorno questioned the social effects of so-called heteronomous art. In essays such as *Commitment* and *The Autonomy of Art*, Adorno’s main figure for condemnation was not a celebrated hero of either fascist or Stalinist regimes but, famously, the leftist, avant-garde theatre-maker Bertolt Brecht.¹¹ Adorno roundly criticized “Brecht’s didacticism” and argued that the playwright’s desire to be socially engaged had in fact blunted his efficacy.¹² Brecht’s desire to be useful had produced an instrumentalization of aesthetics. His desire to be accessible had produced a legibility of plot and character that only “trivialized” politics into easy good and “bad oppositions.”¹³ For Adorno, Brecht’s entire “oeuvre” was a capitulation to the “crudely heteronomous demands” of the social that ultimately divested aesthetics of its reason for being. It is important to note that Adorno – and Brecht – were just as likely to encounter critics who argued the opposite. Unlike Adorno, Georg Lukács, as well as a variety of leftist comrades, did not find Brecht’s work “too intelligible”; rather, they found it to be not intelligible *enough* to be of social use. Meanwhile, Walter Benjamin argued that Brecht was the un-example of an aesthetic practice that was at once socially engaged and formally innovative, not an instrumentalization of aesthetics.

This variation in interpretation notwithstanding, it should be noted that Adorno’s defense of autonomy was made in somewhat new terms. He was concerned with how much the call for socially intelligible art rationalized intellectual closure:

Today the curmudgeons whom no bombs could demolish have allied themselves with the philistines who rage against the alleged incomprehensibility of the new art... This is why today autonomous rather than committed works of art should be encouraged in Germany. Committed works all

11 Theodor Adorno, *Commitment*, in Andrew Arato and Eike Gebhart, eds., *The Essential Frankfurt School Reader* (New York: Continuum, 1982), 300-18, and Adorno, *The Autonomy of Art*, in Brian O’Connor, ed., *The Adorno Reader* (Oxford: Blackwell 2000), 239-63.

12 Adorno, *Commitment*, 306.

13 *Ibid.*, 308.

too readily credit themselves with every noble value, and then manipulate them at their ease.¹⁴

Rather than a celebration of aesthetic transcendence, aesthetic autonomy was crucial in order to preserve a space of criticality, a question mark amid the piety, righteousness, and near dualisms of “committed art.” Even in the most sublimated work of art there is a hidden “it should be otherwise.”¹⁵ This willingness to occupy a place of refusal was for Adorno the most important goal of aesthetic practice. It meant questioning the social pull to “accommodate to the world” – refusing social conventions of intelligibility and utility – however well intentioned and morally just their causes seemed. However much Adorno’s legacy in modernist aesthetics was celebrated or repudiated in the last half of the twentieth-century, his language echoes in a variety of critical circles. Questions around intelligibility and unintelligibility persist in circles that grapple with the modernist preoccupations in the postmodern embrace of ambiguity. Questions around autonomy and heteronomy persist in circles that grapple with the extension of art into social space. Finally, questions around the utility and futility of art persist in circles that grapple with the social and formal dimensions of social art practice.

Similar kinds of preoccupations have propelled subsequent twentieth-century art experimentation. Marcel Duchamp famously entered with a different politics to ask a similar formal question about the autonomy of the art object, installing everyday objects in art museums to expose art as an effect heteronomously produced by the conventions of the museum. Perhaps the most significant movement credited and blamed with presaging the conversation on social art is Minimalism and all varieties of post-minimalist extensions. Artists such as Donald Judd, Sol LeWitt, Tony Smith, and Robert Morris were heralded as the “fathers” of this movement and were, of course, the figures most famously trounced in Michael Fried’s notorious 1967 essay on Minimalist “theatricality,” *Art and*

Objecthood. Employing a reductive sculptural vocabulary – one that rejected both figuration and abstraction to utilize specific geometrical forms such as the cube, the line, the polyhedron, the parallelepiped, and the serial repetition of such forms – Minimalist artists created such “specific objects” in part to expose the conditions of viewing to the spectator who received them. As legions of critics have noted subsequently, Fried’s impulse to call such techniques “theatrical” had to do with his discomfort with such self-aware forms of spectatorship and with the durational experience they produced. For example, “[l]iteralist sensibility is theatrical because, to begin with, it is concerned with the actual circumstances in which the beholder encounters literalist work... the experience of literalist art is of an object *in a situation* – one that, virtually by definition, *includes the beholder*.”¹⁶ Fried went on to quote the sculptor Morris on *Specific Objects* to comment on the artist’s desire to turn aesthetic experience into a self-conscious spatialized experience for the spectator:

*The better new work takes relationships out of the work and makes them a function of space, light, and the viewer’s field of vision. The object is but one of the terms in the newer aesthetic. It is in some ways more reflexive because one’s awareness of oneself existing in the same space as the work is stronger than in previous work, with its many internal relationships. One is more aware than before that he himself is establishing relations as he apprehends the object from various positions and under varying conditions of light and spatial context.*¹⁷

While Morris wished to make clear the degree to which such situations decentered the spectator – “I wish to emphasize that things are in a space within oneself, rather than... [that] one is in a space surrounded by things” – Fried refused to accept the importance of the distinction:

Again, there is no clear or hard distinction between the two States of affairs: one is, after all, always surrounded by things. But the things that are literalist works of art must somehow confront the beholder – they must, one might always say, be

14 *Ibid.*, 316, 317.

15 *Ibid.*, 317.

16 Michael Fried, *Art and Objecthood*, *Artforum* 5 (June 1967), 152.

17 *Ibid.*, 153.

*placed not just in his space but in his way... It is, I think, worth remarking that “the entire situation” means exactly that: all of it – including it seems the beholder’s body ... Everything counts – not as part of the object, but as part of the situation in which its objecthood is established and on which that objecthood at least partly depends.*¹⁸

Although Fried does not use the word “heteronomy” in this essay, what is striking is his degree of discomfort with the externally derived claims of the “situation,” claims that placed demands of an external order that could only be experienced as confrontation or inconvenience (“in his way”). The “everything” which “counts” saturated the viewing experience, provoking not only an awareness of a new medium – the *body* of the beholder – but, as a result, an awareness of the art object as “dependent.” The interdependency of art and spectator, an object and situation, thus disallowed an experience of aesthetic autonomy. Interestingly, Fried – like Adorno, and not unlike Bishop – turned to theatre and to a theatrical vocabulary to critique the *social* encumbrances and interdependencies of heteronomous art.

Much has been made of the legacy of Minimalism to the emerging performance art. While their techniques deviated dramatically from the reductive Minimalist form, much experimental, often gallery-based, performance shares the goal of producing this kind of spectatorial self-consciousness in an extended space. The beholder’s recognition of embodiment extended to the art object itself and ultimately to the body of the artist who further unsettled the boundaries of visual art practice by inserting the body of the visual artist (for example, Vito Acconci, Chris Burden, and Karen Finley). While occasionally the formal preoccupations behind this extension are forgotten in the sensationalism surrounding some performance interventions, much performance art of the late twentieth-century is helpfully understood as post-Minimalist experimentation. Performance art has been said to “break the frame” of visual art, which is not only to claim

a generalized rebellious impulse but also to suggest that such breaking exposes the frame, making participants aware of the supporting apparatus of aesthetic experience by disallowing its bounded obfuscations.

I hope that, by this point, the reader understands my interest in reviewing some episodes in the history of twentieth-century aesthetics. Such histories assist us in navigating the different disciplines that contribute to this conversation. This kind of experimentation in self-reflexivity in art practice and art criticism developed in the same decades in which other academic fields began to grapple with the apparatus of scholarly production and scholarly writing. Although very different in their politics, gestures, and styles, the impulses of critical ethnography, of situated knowledge-making, and self-reflexivity in cross-cultural writing partook of a similar desire to understand the conventions by which our most treasured experiences, pleasures, and ideas are made. As the twentieth-century gave way to the twenty-first, both art practices and new scholarship in the humanities and social sciences wrestled with a variety of “social” issues that made the need for this self-consciousness particularly urgent. Civil rights movements across the globe, western and transnational feminisms, and postcolonial and anti-Orientalist reflection on the representation of otherness promoted not simply new knowledges and new art-making but forms of practice that asked participants to reflect on *how* they had come to know and to call attention to the assumptions and conventions that had kept them from knowing and experiencing differently.

In other words, in the past few decades, both art-making and social inquiry have been induced to avow their heteronomy, the degree to which their making and their thinking were “governed by external rules,” that is, contingent and interdependent with a world that they could not pretend to transcend. It is in recognition of this shared impulse that I find myself most interested in trying to see how we can cast the question of “social practice” – in aesthetics, in the humanities, and in the social sciences – as the heterogeneous pursuit of a shared formal problem.

18 Ibid., 154-5.

Social practice: two cases

I opened this chapter with epigraphs from two artists who are “very different” yet linked by the social turn of their aesthetic practice. Santiago Sierra, a Spanish artist currently based in Mexico City, has an international reputation in the contemporary art world. He has participated in annual festivals and biennials and received major commissions from a range of art organizations in both elite cosmopolitan cities and locally engaged galleries and museums in Latin and South America. Shannon Flattery is the founder and artistic director of *Touchable Stories*, a Boston-based community arts group that creates multiyear, interactive, site-specific oral history installations in neighborhood community spaces. According to their curators, spectators, and reviewers, both artists address social issues of marginalization, especially those of poverty, labor, immigration, exile, urbanization, and environmental injustice. However, to compare one artist who calls himself “a Minimalist with a guilt complex” with another who seeks to give marginal sectors of society the opportunity to “define their own voice” is to compare different artistic methods of social engagement, even if both produce a consciousness of artistic heteronomy and social interdependency. As I will suggest below, Sierra produces such effects through an aesthetics of reduction while Flattery does so through an aesthetics of expansion. While Flattery’s practice exemplifies an ethic of critical ethnography in its methods of extended collaboration and intermedia incorporation, Sierra’s social engagements are in some ways “antisocial,” exposing the reductive operations of social inequity by mimicking their forms. At the same time, both artists cultivate an awareness in spectators of their systemic relation to the social issues addressed and to the durational, spatial, and embodied structures in which that address occurs.

Let me consider first the experience of duration, as it came forward from Minimalist experiments and as it has been reworked by Sierra. The durational consciousness produced by the Minimalist object was an effect disparaged by Fried’s essay and celebrated by Minimalism’s proponents. Whereas Fried condemned the “endlessness” of

Minimalist sculpture, Morris lauded durational experimentation to such a degree that he found himself turning to collaboration with time-based artists of performance and even adding another signature essay, *Notes on Dance*, to his critical writing. In the latter essay Morris emphasized the structural nature of time. Duration was less something to be manipulated than a structure to be exposed; silences were used not so much as “punctuations” but “to make duration itself palpable.”¹⁹ Sierra utilizes duration in a way that both extends Minimalist technique and calls its bluff. Consider, for instance, his 1999 piece *Paid People*, created for the Museo Rufino Tamayo in Mexico. Here 465 people were hired to stand over the entire floor space of the museum’s primary display area (five people per square meter). As the crowd of people stood, expecting to receive an hourly minimum wage for their effort, spectators came to watch the bodies trying to be still while simultaneously being aware of the ticking of time. The basic structure of the piece thus addresses the conventions by which labor is organized under the phrase “time and materials.” In a structure where the only material is the hired worker’s body, the notion of time as something bought comes more startlingly into view. But it also shows the degree to which the Minimalist interest in “time’s palpability” has a class basis. The piece exposed the degree to which time is already quite palpable to those who watch the clock for a living. Thus the piece not only avowed duration as a structuring influence on the artwork but also exposed duration as itself governed by the external rules of the wage system. Subsequent pieces such as *Eight People Paid to Remain Inside Cardboard Boxes* (Guatemala City, 1999), *A Person Paid for 360 Continuous Working Hours* (New York, 2000), or *430 People Paid 30 Soles* (Lima, 2001) reused a similar basic structure, while other projects such as *250 cm Line Tattooed on Six Paid People* (Havana, 1999) or *160 cm Line Tattooed on 4 People* (Salamanca, 2000) raised the stakes of the exchange in hiring people who allow themselves to be tattooed. Indeed, in Sierra’s open reuse of

19 Robert Morris, *Notes on Dance*, *The Tulane Drama Review* 10.2 (1965), 183.

hired labor as the foundation for his pieces, time emerges not only as a natural force that the artwork can no longer transcend (à la Minimalism) but as a social force heteronomously dependent on the asymmetries of capitalist economics. Duration is all the more palpable when it is exchanged for a wage.

The reduction – indeed, some would say, the replicated dehumanization – of Sierra’s practice is nearly the opposite of the kind of rehumanizing impulses at work in pieces by *Touchable Stories*. Where as Sierra’s pieces transform “collaboration” into a hiring relationship and make little mention of the histories of participants – and never their names – *Touchable Stories* conducts roughly eighteen months of research – meeting neighbors, sitting in on civic meetings, holding community dinners, and collecting hundreds of hours of oral histories to serve both as the inspiration for an exhibit and as the aural medium in an installation. The process of living among the people it seeks to represent supports the creation of large site-specific installations that are called “living mazes,” sired in church basements, community centers, and former retail spaces donated for two years by individuals and groups living in the marginalized neighborhoods of Dorchester, Central Square, and Allston, Massachusetts and, most recently, in Richmond, California.²⁰ In each of its “living mazes,” small groups move through interactive installations, listening to the voices of capped oral histories as they open drawers, turn knobs, pull curtains, and linger on pillows to encounter stories of migration, relocation, gentrification, violence, and loss.

As different as this gesture is from the work of Sierra, we could say that “duration” is still an integral structure in the *Touchable Stories* practice. However, understanding its durational investments requires that we look in different places. Indeed, “time” is a word that repeatedly emerges in much *Touchable Stories* documentation, but here the

emphasis is on the artists’ willingness to spend time on understanding issues and worlds of great complexity. Here the durational commitment to shared time and space is in fact the underlying structure of *Touchable Stories’* practice, a willingness to commit time – indeed to commit, as Flattery does, to self-relocation in a new neighborhood space for years – in order to allow one’s predetermined sense of the issues and arguments to change as well as to create a collaboration with community members that has a provisional relationship of trust. *Touchable Stories* thereby shares in an ethic of participatory ethnography as so many of its practitioners have theorized it, committing to a degree of sensuous knowing over time. Interestingly, it is this durational and spatial commitment that a critic like Bishop finds unaesthetic in groups such as *Oda Projeksi* and other “social turns” with which she is “discontented.”²¹ Adorno, too, might well have found this durational commitment to be a capitulation to the “crudely heteronomous demands” of the social, but it seems to me that the challenge here is to allow duration to have a different kind of aesthetic palpability.²² Even if Flattery’s ethic of participation can be analogized to the practices of the ethnographer, the settlement worker, or the activist, it seems important to notice the specificity of her desire to do so under her self-identification as an artist. While her attempt to know others with more complexity and intimacy might read to some as instrumentalization of the art process, we might also note the degree to which this form of participation is differently “endless” in a *Touchable Stories* project. The multiyear collaborations seem not to end even after the installation has come down. Just as we might analyse the experimental durational structures of the endurance performances of Marina Abramovic or Linda Montano, we might notice that the durational commitment to shared time-space is a *technique* of the social artist, that it is a commitment made whose consequences are unforeseen and – by virtue of an implicit

20 Shannon Jackson, *Touchable Stories and the Performance of Infrastructural Memory*, in Della Pollock, ed., *Remembering: Oral History Performance* (New York: Palgrave Macmillan, 2005), 45-66.

21 Bishop, *The Social Turn*, 178.

22 Adorno, *Commitment*, 312.

social contract – will be received and incorporated by the process and its structure. Moreover, this experience of duration is part of a larger gesture of collaboration that is not only an “authorial self-sacrifice,” as Bishop would have it, but also a more radical experiment in authorial release to the external claims of others, one that might be asking a basic question about how far the avowal of aesthetic heteronomy can be pursued.

Similar kinds of exercises in reorientation would be necessary to compare other elements in the work of Sierra and *Touchable Stories*. Sierra works with Minimalist forms such as the cube, the line, and the parallelepiped, but situates them differently through the incorporation of wage laborers. In a piece that seemed to comment on both the Minimalist form and the desire to “do good,” Sierra’s *90cm Bread Cube* (2003) was a solid bread cube baked in specific dimensions and offered as charity in a shelter for homeless people in Mexico City. Documentation shows people gathered round to slice off parts of the cube onto paper plates, the geometry of the cube undone by the claims of its marginalized consumers. Sierra also works with the Minimalist desire to avow the force of gravity; indeed, his work can be placed in a direct genealogy with Minimalism’s emphasis on sculpture over painting and the tendency in that movement to privilege artworks that oriented themselves toward the ground plane of the floor rather than the anti-gravitational plane of the wall. Orientation toward the floor – without a pedestal – was seen as an avowal of the art object’s relationship to the natural external rule of gravity – opposing itself to painting’s attempt to overcome gravity with hooks, wires, and frames on a wall. In pieces like *Object Measuring 600 x 57 X 52 cm Constructed to be Held Horizontally to a Wall* or *24 Blocks of Concrete Constantly Moved During a Day’s Work by Paid Workers*, Sierra evokes the Minimalist impulse toward gravitational avowal as inherited from the large, heavy geometrical installations of Donald Judd, Sol LeWitt, Richard Serra, and others.

However, Sierra’s engagement with the social politics of gravity is different; indeed, by hiring workers to move such

large, heavy Minimalist forms, he exposes the anti-gravitational labor required to install a gravitational aesthetic intervention. Here the gravitational – like the durational – has a class basis, forcing an acknowledgment of the long classed history that governs the social management of gravity. Like duration, gravity has always been palpable for the class historically hired to do the most heavy lifting. Finally, we can see a similar relationship of reuse and revision when it comes to another Minimalist trope: seriality. As a term that exposes the steady operation of rime and that uses repetition to question the myth of originality, the serial reproduction of similar forms appears throughout Sierra’s work; once again, however, the “moved constantly” of such repetitions exposes seriality as enmeshed in the repetitive forms of labor that were never given the status of “authorship” in the first place.

Finding such kinds of Minimalist genealogies in the practice of *Touchable Stories* would require a reorientation and a willingness to look in different places for an engagement with gravity, seriality, futility, and the limits of the intelligible. It might begin with a form – the suspended collection of glass jars – that has become a recurrent motif in all *Touchable Stories’* projects. Jars hang at slightly different eye levels in a series; inside, viewers find miniature photographs of old buildings transferred to translucent paper, usually illuminated through the back light on a nearby wall. While listening to stories of neighborhood spaces that have since been destroyed, visitors linger before the jars, holding them to identify the doorframes, signposts, and other features that tell them which disappeared building they are viewing. The installation functions at many levels. It evokes the rhythms of encounter found in a gallery or museum, calling forth the steady flow of people as they move from one image to the next in a row. However, the images are suspended from the ceiling, allowing circular movement around the image as one might encounter a sculpture. The antigravitational suspension from on high emphasizes the airspace underneath and allows for another kind of interaction – touch, the careful holding of the object itself. Meanwhile, that

formal suspension sets off and is set off by the contents inside; the seeming weight and immobility of the building is countered by the ease of its uprooting; a social history of uprooted urbanization is thus made palpable by an aesthetic form that lifts all too easily, presented in a glass jar that is both precious and easily broken. While this kind of seriality is surely a sentimental one, the cumulative effect creates a heightened spatial consciousness on several levels, allowing the boundaries of the art object to extend into the spectators' space – “*in his way?*” – while simultaneously provoking reflection upon the spectators' own spatial location in a longer urban history, a history on which that spectatorial location “depends.”

Having offered some sample readings of the work of two very “different” artists, it is simultaneously important to observe how “different” such readings could be. To emphasize this fact is not simply to withdraw into a generalized relativism as a critic but also to foreground the different kinds of precedents and object histories that structure an encounter with a social practice. Such variation seems to affect and afflict practices that seek to think “aesthetics and politics together.” Just as Breehr became a figure who received contradictory forms of critique, so the works of both Sierra and *Touchable Stories* have endured all varieties of critique, ranging from every position on the poles to which I referred above: social celebration/social antagonism, radically unfunctional /radically functional, unintelligible /intelligible, autonomous /heteronomous. For some, the slicing up and doling out of Sierra's *90 cm Bread Cube* was an attempt to be functional; for others, it was a parody, of such a gesture. The contrast raises the question of how we might compare such a meal with the kind of “community dinners” that *Touchable Stories* sponsors as part of its process. For some, *Touchable Stories'* glass-jar displays convey the literal history of a neighborhood too explicitly. For others, the miniaturization and absent didactics do not convey enough information. Too intelligible? Too unintelligible? For some, Sierra is an advocate for the poor; for others, he is simply a cynic. For some, *Touchable Stories* instrumentalizes aesthetics in service of social progress. For others, its commitment

to maintaining an aesthetic space over two years in a site that could be put to “real use” only confirms aesthetic futility. Such differences demonstrate the very different metrics and barometers that critics and viewers bring to bear on social practice, an exceptionally hybrid form. But such differences might also be the occupational hazard of heteronomous engagement. For my part, I find it helpful to keep eyes and heart trained on the particular ways in which this conjunction can form and transform, the numerous ways in which the avowal of heteronomy can have simultaneously aesthetic precision and social effects. Such an approach, however, means acknowledging the degree to which art and humans are not “self-governing.” And it means deciding to believe that an awareness of that interdependency can yield both innovative aesthetic forms and an innovative social politics.

Complaints Choir of Teutônia

The Complaints Choir Project, by the Finnish duo Tellervo Kalleinen and Oliver Kochta-Kalleinen consists in gathering people from different places so they can express their complaints. Here we present the duo's brief description of the project as well as a testimony of the musician who coordinated the project in the city of Teutônia, Lucas Brolese, and the lyrics for the complaints sung by the inhabitants of the city.

According to the artists, it all got started during a winter day walk of Tellervo Kalleinen and Oliver Kochta-Kalleinen in Helsinki. Perhaps it was due to the coldness of the day that they ended up discussing the possibility of transforming the huge energy people put into complaining into something else. Perhaps not directly into heat – but into something powerful anyway. In the Finnish vocabulary there is an expression “Valituskuoro”. It means “Complaints Choir” and it is used to describe situations where a lot of people are complaining simultaneously. Kalleinen and Kochta-Kalleinen thought: “Wouldn't it be fantastic to take this expression literally and organize a real Complaints Choir!”

As complaining is a universal phenomenon the project could be organized in any city around the world. Kalleinen and Kochta-Kalleinen offered the concept to different events where they were invited as artists – but it was only after Springhill Institute in Birmingham got excited about the idea that the First Complaints Choir became a reality. After the Complaints Choir of Birmingham became a surprise success Kalleinen and Kochta-Kalleinen have been invited to initiate complaints choirs all around the globe.¹

In Brazil, the project was presented for the first time at the 8th Mercosul Biennial, in Porto Alegre. Here it is called Complaints Choir of Teutônia², making mention of the municipality in which it was carried out: Teutônia.

Testimonial of Lucas Brolese

Before I start my account I think it is important to explain a little about how my story is related to music and to the work in Teutônia. I was born in Caxias do Sul, in 1980, in a family of Italian and Portuguese origins. Music appreciation was present in my childhood. In 1988 I moved, along with my parents, to Santa Cruz do Sul, and there I started to learn music, self-thought. In the middle of 1995 I started playing the bass in local rock bands.

In 1997 my parents decided to live in Teutônia, a young and promising city in terms of agricultural industry. I almost got depressed. To tell you the truth, I did get depressed. In Santa Cruz I had a group of friends who liked art and music, while in Teutônia young people seemed to speak another language.

I did not have any choice but to adapt and, fortunately, I learned that the city had a very strong music tradition due to its German colonization. Although at the time I had no taste for German folkloric music, and therefore did not assimilate the local taste for music, I heard that the city hall offered classes of singing, music theory and several wind instruments. The classes happened at Centro Cultural 25 de Julho, where today I direct the workshops.

1 Available at <http://www.complaintschoir.org/history.html>

2 A video recording of the Complaints Choir of Teutônia is available at <http://www.youtube.com/watch?v=1Z28tiJuCWM>

I started studying music theory and singing and, in the following year, I started teaching guitar and joined a local rock band. It was also when I visited the first edition of Mercosul Biennial, with a group from Teutônia. Later, considering the professional activities that the city offered me, I decided to study music formally, outside Teutônia. I concluded a technical course in conducting and singing and after a graduation in music.

In 2008 I created an alternative cultural space where professionals of the region worked, using the studio for rehearsals, classes, exhibitions and presentations. A year later the space hosted the Song Workshop of Rosario Bléfari, which was part of the residency program of the 7th Mercosul Biennial. At the time I was also working in other cities, and therefore could help promoting the project and guarantee a public interested and prepared for the activities proposed. The partnership was a success.

In 2010 I received the visit of Gabriela Silva, the person in charge of the operational coordination of the Educational Project of the 8th Mercosul Biennial. She came with a curator and they seemed to be analyzing the possibility of a new project around the region. We visited cultural spaces in Teutônia and Estrela.

In 2011 I got a call from Gabriela about the work of Kochta-Kalleinen. I tried to learn more about their work, watched some of their videos and was fascinated by possibility of taking such an interesting project to Teutônia.

The idea of bringing together different people with a similar local culture, in order to sing their complaints together and express their afflictions, desires and dreams, picturing a specific local scenery, really motivated me. The proposal was very tempting, since I appreciate cooperation in artistic creation. I decided to accept the invitation and started announcing the project. I talked to almost 70 possible singers, among choirs and music students of the region where I work, and thought there would not be enough positions for all of them in Teutônia's Complaints Choir.

Sometime later the Biennial's production got in touch to tell me no complaints had arrived, which really worried me.

The project was going to be developed during school vacation and I knew many good singers would be traveling. However, in my weekly meetings with the possible participants, I was assured they would participate, even if they had not sent their complaints yet. I knew that while some would be traveling, others would spend their vacation in Teutônia, so I could still believe everything would work out fine.

I asked the production to insert Portuguese captions on the videos of the Complaints Choirs around the world and elaborate some material about the Biennial, contemporary art and conceptual art, since after talking to the people of the region I realized many were not aware of the subject. Valuing education and arts, unfortunately, is not common in the country of soccer and, unfortunately, even the ones who are interested in art have little access to it, especially in the countryside. Despite these conclusions, slowly some complaints started to arrive by email. At that time I was already in touch with Oliver, who seemed uneasy about the lack of complaints of Brazilians.

I went to the radio station that plays only German folkloric music and to Teutônia's Culture Board. I phoned the conductors of traditional choirs in the city and also music and theater teachers. All of them thought the idea was interesting but did not confirm their participation, so the anxiety continued.

On July 8th I met Oliver, and we talked about the project for an hour. In my opinion we already had a reasonable number of complaints by then, but they were not enough for him. People had doubts about how to write their complaints, some wrote rhyming verses, and others sent four strophes. I also had many doubts about the composition process – should I use rhymes or not? should everybody sing the complaint of a child or only the children? While we talked I was adapting my ear to the new idiom that would be adopted for our communication. I was instructed to favor the meaning of the sentences instead of the rhymes, and that everybody should sing everybody's complaints. The orientations helped me to organize the adaptation of the text and made the composition process easier.

The weeks before the first meeting with the singers were of great anxiety for me, but finally I met the aspiring complainers for the first time on Saturday, July 9th, a cold but sunny day. I met around 40 people willing to engage in a project that, like me, they did not know how would end.

After Oliver's presentation and my speech, I started a vocal warm-up to evaluate the singers and the composition possibilities offered by the group. Next, Oliver conducted a group exercise to collect, classify and exhibit new complaints. In two hours we had the raw material for the composition and the possible singers for our choir. We also had the presence of RBS TV and ZH³ on that day, covering the event and motivating the project and the group just formed.

Although I arrived home relieved, I still had to figure out how to transform those complaints that had no metric or rhyme into music, and how to combine the voice of children and adults, some without any experience. I had a first musical idea, a harmony and a melody of samba, and I recorded it not to forget. Soon more ideas came and I visualized a suite with three movements based on those complaints. By the middle of the week I had the musical idea almost concluded, but the arrangement, the transcription of the melody and the text had not been initiated yet. The night before our first rehearsal I slept less than 4 hours.

At 7 a.m. I went to the radio station, during the most popular local program, to invite the community to join the project for the last time. This final effort was worth it because it brought us the only two traditional choir singers of Teutônia, a couple in their middle sixties, who cheerfully appeared at the arranged local at the right time.

In that afternoon I made the classification of the singers, but many who were in the workshop gave up. I could not understand exactly why – was it lack of artistic sensibility? were they afraid of singing such a strange text? But what matters is that new and determined singers were joining

the group. I presented the song in the first rehearsal, in the afternoon of July 16th. Everybody thought it was fun and was surprised to see the complaints turned into to music, but they found it difficult to sing it.

At night, after an evaluation of the first rehearsal, I was part of the jury in the 23rd edition of a singing festival that happens in an association of German descendants, in Linha Clara, Teutônia. Oliver went with me and was thrilled and curious about the similarities between that community in the countryside of southern Brazil and his homeland. It was a real micro-nation. Oliver took a lot of pictures that night. The *fachwerk* building hosted around 500 people.

Oliver and I were mentioned by the deputy mayor and received much applause. He drank some beer from the bottle, like people do in Germany, and we ate the boiled piñon which was sold in the party. He told me had bought a kind of nut in the market near the hotel the night before, but could not eat it – the nut was uncooked piñon. After almost 6 hours of entertainment we went back to the hotel.

On the next day, after some rest, I passed the introduction and the first part of the song to the group. I asked the musicians who could read scores to bring an instrument and we divided them by types. At the end, the whole group rehearsed together. The meeting went well but I started thinking we would have little time to get to a mature result.

During the week I worked on the score of the piece, but the length of the text made the font of the lyrics too small. Oliver and Ricardo came to Estrela and we worked at my place. Oliver suggested giving just the lyrics to the singers, instead of a score with melody and text.

I took me a long time to find a way of matching the text to the musical writing, but fortunately I arrived at satisfying result by adapting the graph files of the music writing software and pasting them to the word processor.

A couple of days before the next rehearsal Oliver contacted me and asked me to substitute some of the sentences in the lyrics because he thought they were too complex.

3 ZH, or Zero Hora, a newspaper, based on Porto Alegre, that usually covers news from all over Rio Grande do Sul.

He also asked me to include some that had been left aside. At that moment I realized the due to present the final result in 3 weeks was too short, but it was the only one we had. Running against time, after many tries, I managed to add two new strophes to the 3rd movement and substitute some verses so that the textual sentence did not lose the naturalness of someone complaining.

Finally, the text was ready and on the rehearsal of Wednesday, July 20th, we would be able to practice the whole piece. However, many of the singers could not show up. I was already anxious with the short time left to finish the composition and the arrangement, and the absence of the singers made me even more worried. The situation could turn people off and delay the project. That night the rehearsal was slow and we did not sing the entire piece.

Two days later, on Friday, July 22nd, the choir was complete again and we could rehearse the whole piece, defining details of the performance such as dialogues and positions. The melodies were not well tuned yet and many singers could not articulate the words properly, but the recording had to be done on the next day.

Then, on a sunny Saturday, with the polar wind blowing, we had a quick warm up and rehearsed the complete piece once, from beginning to end. Soon after we moved to the place where the performance would take place, about 100 meters from where we used to practice. Some were a little insecure and all of us were anxious, but we occupied the place chosen by Oliver for the performance.

Already positioned, I was worried about the symmetry of the choir, the acoustic, and body language. The women complained about their high heels sinking on the grass, afraid they would fall, and others complained about the sun. Complaint after complaint, the public began to arrive at the local, the fire engine was ready, and we started the lament. I could not see the public's reaction to the performance, since they were behind me, but their applause confirmed my expectations. Later we recorded the scenes at the lake and before nightfall the ones at the hall of Grêmio Recreativo Teutoniense.

Sunday, July 24th, was the last day of the recording. We went to the bus station and stayed there part of the afternoon. We had a lot of fun and I thought that location, which is familiar to every inhabitant of Teutônia, would be interesting in film. Later we went to the administration center of the city, where there was a pedestrian crossing with a flower box in the middle. At the beginning of the night we went to our last location, a simple hot dog restaurant with plastic walls, very unusual to Oliver but quite common around here. There we recorded the samba part and spent some more time together.

When everything was finished, Oliver asked me to record just the guitar in a place called Teutocar, but he did not know its address. Even though it was already dark, we managed to find it and recorded there using the headlights of a car, showing the entrance of the garage. When I arrived home I watched a report about us on RBS TV and went to bed feeling relieved.

On the next day I felt as if I had just gotten out of a pleasant but distressing trance that lasted for 15 days. It was great to have the opportunity of talking about such serious and important things in a light-hearted way through music. On the other hand, I was really tense about having such a short time to make a good work and maintain a group of 40 people united by the same spirit: complain with humor.

From that moment on I could evaluate everything that had happened and what the Complaints Choir meant to my work and to Teutônia. Besides being the first one in Latin America, our choir had also been prepared in record time.

In a moment of career transition, this experience changed my perspective about music and contemporary art. My work gained new perspectives, with more life and irreverence. Oliver gave me permission to form new complaints choirs around Latin America and I am willing to do it.

For the singers of the complaints choir this was also a very important experience. Some had never been to Mercosul Biennial, and others had not even heard of it. They learned about art, were coauthors of the piece, expanded their perspectives, overcame prejudices and maintained the

spirit of the project, and they did all that having a lot of fun. I am really happy about how art interfered on these people's lives and about the courage they showed by participating.

The peculiarity of Teutônia's culture is registered in this poetic production of great importance. Future generations will be able to watch this cheerful, avant-garde, historic recording, which reveals the aspirations of the citizens who lived there at the beginning of the 21st century.

The performances carried out on September 11th, in front of Casa M and at the quayside warehouses, were really moving and symbolized the maturity of the work. It was also a great surprise to have such a large and responsive audience.

Biennial's production was fundamental for the success of the Complaints Choir, and I would like to thank all of them, especially the artists Kochta-Kalleinen, who created the concept that put our lives in motion in the last semester.

Our Complaints

Complaints Choir of Teutônia

Complaints, complaints, complaints
Sauerkraut gives you gas, I don't like fences
The Boa Vista brook is so polluted
Queues irritate me, I have bad breath
I like the girl and she doesn't even know I exist
I can't speak German, because of that I'm always excluded
I want to smell good, but it's too cold to shower
I hate Japanese cartoons
My beard isn't big yet
I want more action and fewer meetings
I think that the slimness dictatorship is so idiotic
And whoever told me beauty has a standard
My neighbor has some angry dogs
When they get loose I jump the fence to escape
At my school they don't have music classes
But to compensate, there is religion
My girlfriend doesn't tell me she loves me
I really hate who abuses animals
There are no trains in Brazil

Young people don't sing in choirs anymore
And I failed five times already in the driving exam
A truck came from Germany
For the Teutônia Fire Department
Too bad it doesn't go faster than 40 kilometers an hour
There are too many smartasses on my country
From the necktie to the slipper wearing
Beer is getting worse
Why the train doesn't stop at Canabarro?
Bad mood is annoying and who complains in vain
The firm's boss only wants to see production
Getting old hurts, I have a wooden leg
I have a neighbor who's bad at the accordion
Government built stadiums, emergency rooms are over capacity
My dogs piss outside the newspaper
My neighbor hates my cats
Skaters are prejudiced
Why does soccer attracts Brazilians so much?
Why is it that in the city that chants and enchants
There's only space for orchestras and choirs?
My girlfriend uses my shaver
Annoying people listen to "tunts"⁴ at the Harmonia Lagoon
Why the police stop me at every roadblock?
I'm starting to think I look like an outlaw
It's annoying when the toilet seat is cold
My father complains about having a headache
Jails are over capacity and the foolish people pay for it,
But there are criminals that don't go to jail
Gasoline is too expensive, that's a real robbery
For free they give you a package of herb tea
Lack of manners annoy me
If it keeps up I'll leave for Afghanistan
I hate racists, my car was stolen
I have PMS, teachers are underpaid
Teutônia bands only play brass bands
So many people have the same name as me
Some teutonians call imports
Whoever comes here looking for jobs

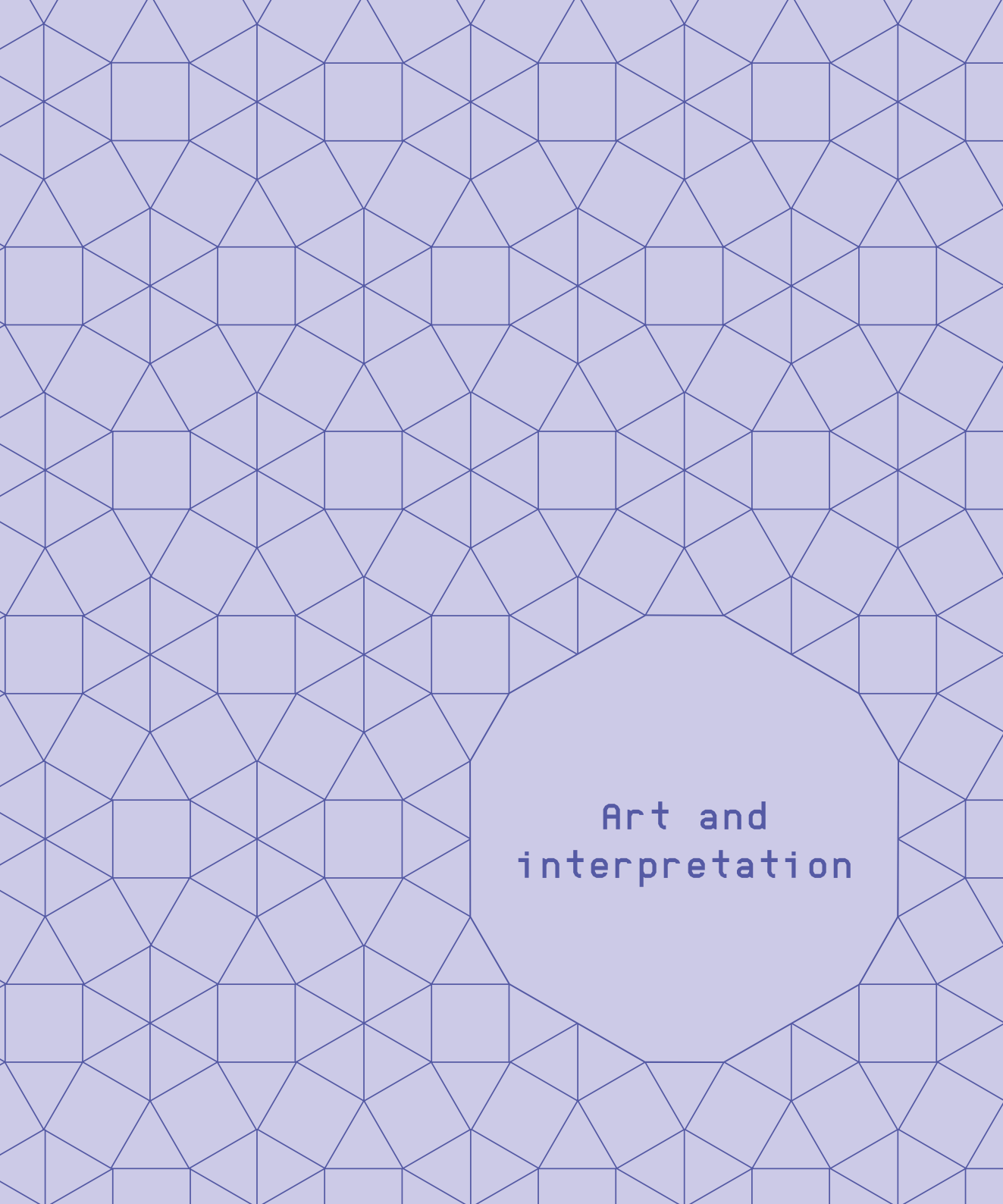
4 Brazilian onomatopoeia that refers to the beat of electronic music.

It lacks sound traffic signs for those who cannot see
 My mother chooses my clothes
 High taxes for videogames, I have a big head
 There's a shortage of youngsters who wishes to play the tuba
 I want to drink coke at every meal
 My parents only leave me on weekends
 I hate winter, I'm so cold
 I have the flu and it doesn't even snow to compensate it
 Complaints, complaints, complaints, complaints
 Thirty thousand inhabitants and not a single movie theater in town
 And the format of the clouds in the sky should be sharper
 I'm upset because people call me little
 I'll still see Galvão swallow his own tongue⁵
 My guitar and vocal teacher is always late
 That garbage on the floor may drown us
 We pay triple for good import instruments
 I hate who gossips about other people's lives
 We invest in stadiums, leave out education
 I think Brazilian TV alienates the citizens
 Die Qualität der Holzschue ist nicht mehr die selbe so wie früher⁶
 Brazilians manage to leave everything for the last minute
 My sons never stay home, they're always outside
 Those motorbikes that pass and make a huge noise
 I can't sing in tune and I don't find that funny
 In school we don't see subjects that can be useful
 Local singers won't sing in our choir
 Complaints, complaints, complaints, complaints
 I work three months a year to pay taxes for the government
 In school there's a kid who calls me faggot
 I pay taxes, but I still have to pay insurance and tolls
 And the telemarketing attendants always call me during the soap opera
 Hello I'd like to be giving a gift for you sir
 I can't stand listening to my mother say I don't help anymore
 I'm tired of waking up with the neighbor's dog barking

So much scams in D.C.
 They carry the money in their underwear
 I'm tired of playing at the bar and hearing
 Cries when I have to get paid
 In democracy only those who know how to govern are on the opposition
 My bed hits the wall, makes noise to accuse me
 There isn't a recording studio in my city
 So I can make music with my band
 My mother tells me not to run, because I'll get sweaty and stink
 Every annoying guy and there's a lot of people
 Once was an annoying child
 Some people talk a lot and monopolize the conversations
 I have a tendency to gain weight, I can't eat everything I feel like
 I want to walk on the sidewalk with my cane and not fall on some hole
 I want to have time to do what I like, spend time with who makes me feel good
 I want to walk on the sidewalk with my cane and not fall on some hole
 Complaints, complaints, complaints, complaints

5 Galvão Bueno is a Brazilian television sports narrator and presenter.

6 This line was in German on the original Portuguese lyrics.



Art and
interpretation

The weight of the story: narrativity as a tool of mediation¹

Pablo Helguera

The National Palace in Mexico City features a group of murals painted by Diego Rivera which tell the history of Mexico. When I used to go to look at the murals in Palace as a student, visitors would often find a group of 'informal' guides at the entrance who persisted in offering their services (in later years this practice was formalised, unfortunately, and now one can rely on "official" guides). The explanations offered by these guides competed in terms of colour and details of dubious veracity, with one more elaborate than the other, developing embellishments that even the most naïve tourist would find hard to believe. They would identify characters, ideas and events that had little or nothing to do with the images painted by Rivera or with the documented history of Mexico. Although the guides' narratives could extend to the purest fantasy, they would fiercely defend their speciality against intervention from any "novice" guide. I remember on one occasion taking some tourist friends to see the Palace murals. When one of the local guides approached to offer their services, I politely declined, explaining that I would lead the visit for my guests. Offended and somewhat sceptical, the guide accompanied our group, listening attentively to my explanation and interrupting at the end of each phrase to question my descriptions. The visit was converted into a little duet, with my voice telling about the various sections of the mural, counterpointed by the many complaints by the local guide.

Due to their highly illustrative nature, Rivera's murals lent themselves easily to being read as an illustrated story by the local guides, who moreover developed a wide variety of additional theories and narratives based on them, which certainly became more complex each time they were repeated. They made up their stories benefiting from a combination of assorted information available about the murals, together with highly personal interpretation of the facts, and presented their narrative in an authoritative and definitive voice.

Once cultural spaces like museums also become tourist spaces, the role of the mediator is often confused with that of the tourist guide – essentially a task of providing services to spectators as clients and not as an interlocutor; providing information, and sometimes being amusing and energetic.

The problem, obviously, is that this type of communication has little or nothing to do with education. Since the 18th century, education has recognised the importance of personal experience as the driving force for learning, together with the need to engage students so that they can assimilate the knowledge. Yet the trend of providing the public with a narrative, an illustrated story, continues in museums and archaeological and tourist sites throughout the world. What is it that draws us towards this narrativity, and what effects – positive or negative – does this have on the educational process? How is it possible to use narrative resources to demonstrate the complexity of the work rather than to simplify it?

¹ This text was written for the 8th Mercosul Biennial mediators' handbook

In this brief text I shall try to describe this narrative phenomenon in its various manifestations, some more sophisticated than others, describing how it appears in contemporary art, arguing why it should be resisted and proposing some ways of using narration as an ally of interpretation rather than an enemy. In this article I shall consider narrativity as any kind of inference from information that, in one way or another, constitutes a small illustration of events or facts.

We are often said to be narrative beings, our relationship with the world being constructed through a sequential logic that we give to the discontinuous and complex events of reality. When we cannot find the traces of a narrative, our reaction is one of estrangement and even rejection.

This impulse of attributing narrativity to things, which goes back to the myths of the origin of ancient literature, is similarly applicable to contemporary art. On encountering a conceptual artwork or an abstract painting, the novice adult viewer often experiences a degree of apprehension: presented with an object whose referents are unfamiliar and therefore unable to form an opinion or a feeling about it. Lacking a vocabulary to describe or justify the object, the viewer tends to experience a series of reactions, the most common of which is one of shame, feeling that he or she should “know” what the work “means”, and the fact that not knowing reveals his or her “ignorance”, and indignation at the thought that the creator of the work is probably trying to confuse or make fun of the viewer.

This apprehension is often contagious, and the guide or mediator frequently succumbs to the same discomfort, whether from an individual or a group. The immediate temptation is to find a narrative hook that can be used to restore an aura of “familiarity” to the situation and help to rationalise the visual “enigma”. The challenge to be faced when using narrative to clarify knowledge of a work is to be able to use it appropriately. It is easily possible with narrative to fall into reductionism, either creating the impression that a work can be “explained” through a story, or the idea that the work is little more than the product of a series of anecdotes that justify its existence and its artistic value.

Therefore, it is important firstly to understand the types of narrative that might emerge during a guided visit. Generally speaking, they can be classified into: 1. Biographical information about the artist; 2. Information about the artistic or political period when the work was made; 3. “Curricular” information about the work (where it was shown before, the history of its restoration, when it entered a collection, etc.); 4. Information related to its manufacture (materials, the process of its creation, etc.); 5. Comments, theories or references about the work, whether from the actual artist, scholars of the work or other people.

Although these models of information may be relevant at times, if incorporated badly into a guided visit they can provide a determinist explanation of the content of a work. An example of this is the way that some people have interpreted the development of the work of the photo-realist painter Chuck Close. In 1998 Close suffered a spinal artery collapse that left him almost totally paralysed. A common error in a guided visit to his work involves mentioning this fact as if it explains the type of painting that Close produced in his later career (the apparent argument is that Close’s early work is much more rigorously photo-realistic than his current work). In fact, and contrary to general perception, the evolution of Close’s way of painting has very little relationship to the physical event that caused his paralysis, and the insertion of this information into a guided visit suggests a cause and effect that gets in the way of seeing Close’s natural progression from one form of painting to another.

This does not mean that insertion of anecdote into a guided visit is not useful or necessary in some cases. The anecdotal circumstances of the production of some works are sometimes inextricable from the works themselves (such as several of Marina Abramovic’s performances, which refer directly to personal events).

Other types of information, not just biographical, are often mentioned because they are colourful, attractive or simply entertaining, but with no relevance to the work being interpreted.

So, before placing a line of narrative into a mediation exercise, the mediator needs to consider the following questions:

1. How can this information help to complement or contextualise the experience of the work being looked at?

As a guide, it is important for the mediator to plan in advance the essential points to be addressed when introducing the work and how these points can be clarified through a brief narration. For example, if we are talking about the work by the Slovenian group Irwin, whose work involves creating the embassy of an imaginary country that issues passports to anyone requesting one, it is relevant to mention that several people in Nigeria have obtained the passport for migratory purposes and at times to cross borders between different countries. The information illustrates the real impact caused by this work.

2. When is the best moment to insert this information or anecdote into the presentation?

The mediator needs to be aware of the process of the group's analysis of the work. It is important to remember that visitors need time to look and make comments about what they are looking at. Providing a large amount of information about the work immediately after beginning the encounter can prove counterproductive. It is therefore relevant to add a dynamic of dialogue, inviting reflection about certain aspects of the work and then gradually, as these reflections develop, add relevant information that might help these reflections progress.

3. To what extent is too much information being provided?

Perhaps the most common problem among mediators with some knowledge of art history is not one of knowing the relevant information about a work, but rather being able to confine that information to the most vital points or components. Inexpert mediators aim to tell everything they know, while experienced mediators aim to present just the most relevant aspects for that particular moment. It is important to remember that the audience is standing

up in an open space, possibly with other distractions, and that the possibility for complete concentration may be limited, so it may be better not to go into too much detail or overly specialised themes.

4. How representative or relevant is a piece of information for understanding the broader issues in relation to the work being interpreted?

As we mentioned in the section about biography, each artist and each work often comes with (historical, biographical, contextual) information whose communication is irresistible due to its interest or for other reasons. But one needs to ensure that this information will effectively lead to better understanding of the work, and will not simply exist as interesting information that ends up as a replacement for the possible readings of the work.

5. How can this information contribute towards showing the complexity of the work?

As mentioned above, anecdote can lead to interpretive reductionism. Duchamp's famous phrase, "the work is completed by the spectator", can for example be taken literally, as a formula that explains Duchamp's entire artistic process; in fact the phrase needs to be understood in a broader context in which the artist shows his awareness of the role of the spectator, but does not make the hands of the spectator responsible for making the physical work. When quoting various sources about a work, it is important that the mediator: 1) suitably specifies the context of the phrase or quotation, and 2) can offer visitors several views of the same work, by quoting critics, artists or individuals with contradictory views about a work, for example.

It is important to stress in these five examples (despite it perhaps being implicit) that these narrative additions need to operate within a field of dialogue, in which the mediator needs constantly to involve visitors in exchange and reflection about the work and, based on their comments and reflections, then offer further information that can thus lead to a collaborative interpretation of the work.

* * *

Narrativity is an inevitable component in any guided visit, so it is therefore essential to know how to direct it productively and generatively. As I mentioned at the start of this article, our human impulse is to transform all ambiguity into logical narrative, a gravitational force that pulls at us constantly. The task of the mediator is to resist this force that comes from the public and which is often expressed through phrases like “tell me the story of this work”, or “what does this mean?” or “what was the artist’s intention?” The mediator needs to work with these questions to be able to provide relevant information accompanied by new questions and comments that can help the viewer understand that there is no simple explanation of a work but rather a range of components – formal, historical, contemporary – which together give it meaning. Our work as mediators does not need to conflict with the animated spirit of the Rivera murals tourist guides; it needs instead to establish strict rules to avoid falling into anecdote or dramatization. These forces can be rationed through comparison, dialogue and critical distance that can lead to a true reflection and study of a work of art.

The art of teaching in the Museum¹

Rika Burnham and Elliott Kai-Kee

A class is studying a small painting by Rembrandt in the galleries of the J. Paul Getty Museum in Los Angeles. The museum educator has been inviting the assembled visitors to look ever more closely, guiding the class toward an understanding both of the painting itself and of our reasons for studying it. The class has been anything but passive indeed, it has been lively. The painting is *The Abduction of Europe* (1632), a picture that depicts in delicate detail a story from Greek mythology, the kidnapping of the Phoenician princess Europe by Zeus in the guise of a white bull. The visitors have shared their observations, speculations, ideas. As the class concludes, the museum educator asks the participants to speculate on the painting's larger meaning, to say what they think this work is, finally, about, as revealed by their long discussion. The group's experience has clearly moved beyond the telling of a single story. One participant suggests that Rembrandt's work is about the fearlessness of traveling into the unknown. Another says that it concerns the story of the soul's leaving the earthly for the heavenly realm. When the class comes to an end, people move closer to the painting and continue their discussions.

In the same museum, another museum educator is also conducting a group of students through the galleries. He begins with a Roman statue of Venus, followed by an eighteenth-century French terra-cotta bust of Madame

Récamier by Joseph Chinard. For each sculpture, he asks the students to focus on only one detail, the hands. The students are encouraged to observe and take note of the sculpted figures' gestures, much as if they were studying a person. Time seems to slow as perception sharpens. The educator listens patiently as the students begin to "read" the sculptures as a whole through the expressiveness of the hands. The group moves on to a mysterious trait by Millet in which the students discuss the nature of love, and then to a painting of a Russian princess by Winterhalter, in which the artifice of all the details is suddenly theatrical, dazzling, and delightful. At the end, no one wants to leave.

As museum educators we teach in many kinds of programs, and teach in many ways. Every museum educator brings unique gifts to the art of teaching through works of art. The two classes described above might seem at first glance quite different. The first museum educator stays with a single work of art for the entire session, constructs her class around the observations and ideas of the students, and trusts that through their collective experience, a larger meaning will emerge. The second educator inspires his students with a feeling of confidence by guiding their observations of a single feature common to several works, and then allows a main idea to emerge. The two classes, however, are also alike in certain essential ways. In both cases, the students and the instructor are animated, concentrated, focused, and active. Their investigation is tightly focused on the works under discussion, and the group together reaches for a sense of the artworks as a whole. At the end, when the participants cluster around

¹ Text extracted from BURNHAM, Rika; KAI-KEE, Elliott. *The Art of Teaching in the Museum*. IN: *Journal of Aesthetic Education*, vol. 39, n°1, Spring 2005.

the works of art, still wanting to continue the experience of discovery, the instructors know that their students have understood that engagement with a work of art is a beginning, not an end.

The opportunities museum educators have to teach and learn are granted to us by the collections of objects in the care of the institutions in which we work, and by the students and visitors we invite to consider these objects. These artworks also impose upon us a great obligation, to bring them alive for those we lead through the galleries. For ultimately, it is our devoted attention that keeps artworks alive generation after generation.

This essay is the result of our work as museum educators. It began with a casual discussion about what constitutes good teaching, and what we can do to guide ourselves and our docent colleagues toward consistent and principled teaching in our museums. We know that it is possible to bring visitors to a greater understanding of works of art, and that these experiences can be transformative. Our teaching practice is grounded both in the everyday realities of our work and in the sense of limitless possibility and the idealism we share.

For many years, in our museums, we have taught students of all ages, and we have taught others how to teach in museums. We share the conviction that teaching is most effective when guided by clear goals and principles. We hope to define here the source from which good teaching emanates, and to describe an approach to teaching broad enough to encompass all kinds of museum education practice, which may prove useful for a range of education programs and audiences. We hope equally to encourage reflection in other practitioners upon our own art form. For we believe that museum teaching is indeed an art, a creative practice.

The teaching we have come to believe in strives to make possible a certain kind of experience with art objects. Good museum teaching comprises many skills that enable instructors to engage visitors, inspiring them to look closely and understand the works of art they are

viewing. It is vital that we know our audiences and the collections from which we teach. We must always be able to provide accurate and pertinent art-historical and other contextual information. We must be well versed in interactive learning techniques. But we must think of such knowledge and such techniques not as ends in themselves, but as tools to be used for the larger purpose of enabling each visitor to have a deep and distinctive experience of specific artworks. None of us can attain the goal of facilitating such a transformative experience for every visitor in every lesson. Nonetheless, the idea of keeping such experiences always in mind as our goal will give our practice consistency and direction. It can become the heart of everything we do.

In *Art as Experience* John Dewey² discusses how experiences with art may be marked off from ordinary experience by a sense of wholeness and unity, and characterized at their close by feelings of enjoyment and fulfillment. Such experiences are examples of what Dewey calls “an experience,” distinct from the flow of ordinary experience. Indeed, Dewey says, it is our experiences with art that exemplify best what it means to have “an experience.” Such Deweyian experiences have an internal integration – a focus – that holds them together. They include “a movement of anticipation and culmination, one that finally comes to completion.”

Dewey’s theory describes well the kind of experiences we want to make possible for visitors to our museums. We hope that they will feel the time they have spent with us in our galleries has yielded special experiences different and separate from whatever else they have known. We hope that they will leave having understood one work of art or many in a deep and satisfying way. In the classes described above, visitors felt engaged and focused by “an experience” of an art-work that took them out of their ordinary lives.

2 John Dewey, *Art as Experience* (1934; reprint, New York: Perigee Books, 1980) chap. 3, “Having an Experience” and Philip W. Jackson, *John Dewey and the Lessons of Art* (New Haven: Yale University Press, 1998), chap. 1, “Experience and the Arts.”

Dewey also observes that experiences of works of art unfold over time. The element of time, important in all aesthetic encounters, is clearly highlighted in the museum context. Seeing is more than mere looking; looking is more than a casual glance. “An experience” of intense, focused seeing doesn’t just “end,” but builds up toward a satisfying conclusion. What Dewey calls “culmination” leaves us in a state of ardent appreciation.

Similarly, we hope the visitors we invite into our galleries will make discoveries, think freely and inventively, and work toward meaning through prolonged visual study of the artworks they focus upon. We hope that they will leave with the afterglow of an investigation that has brought observations, thoughts, and feelings together into a whole (even if only a temporary, provisional whole), with a sense of having reached a point of knowledge and understanding, with a Feeling of accomplishment.

Museum educators create programs that invite people to gather around works of art for the purpose of sustained and careful seeing. Engaging the visitor’s attention is our first task. Even though works of art are mounted on pedestals, or hung in elaborate frames, or bracketed by text all of which are designed to direct attention to them most casual visitors spend little more than: 1 few seconds with each. Museum environments are almost always beautiful, but they are often noisy and distracting, too. People’s reasons for coming to the museum are varied. Why should they stop and attend to the objects?

As museum educators, we are obliged to create a structure of engagement, a means of inviting people to appreciate and understand great works. We implicitly promise visitors that our knowledge will guide their looking, and that, at the same time, we will respect the knowledge and life experience that they bring with them. We are also always looking to learn more ourselves. We must communicate our own commitment to the shared enterprise of seeing, our belief that looking together and talking about art is a valuable and significant experience for us, too. Our manner must assure visitors that we are knowledgeable about the artworks in our collections and skillful

in bringing people and artworks together in meaningful ways. Side by side, the instructor and students will investigate the works of art. Everyone must trust from the outset that his or her understanding will increase as a result of the experience.

We ask visitors to gather around an object, creating a kind closed space where the experience begins. We ask them to commit an hour to the study of a limited number of objects, or perhaps only one. The physical separation from the larger flow of the museum allows the group to focus and concentrate. There is a place for silence as well as for speech. We invite them to take a minute to look. Fundamental to the experience are moments of contemplation, of silent meditation upon the works of art. We ask visitors to turn away from their immersion in everyday concerns and to slip into the world of the object. Our focus may be narrow, or broad. In these first moments viewers may, but are not asked to, relate their intellectual or emotional responses to anything outside the work of art. We ask only that they take some time to look at, and think about, and study the work of art before them. We begin in silence as an undirected way of taking note of the work in its entirety. Each participant has a chance to form his or her own first impressions and ideas. It is from individual experiences that the collective experience will flow.

The class studying the painting by Rembrandt is asked to begin by simply looking at the painting in silence. An observer walking into the gallery would see twenty people, looking so intently that one might think they were watching a play. Their eyes shift from the gallery to the entire wall, next to the picture frame and its label, then into the picture itself. Suddenly, the painting snaps vividly into focus, as though it were the only object in room. After this moment of silence, the instructor asks for thoughts, observations.

The second class begins with a specific focus, a detail, the hands of the Roman statue of Venus. Does the detail suggest modesty, or perhaps simply surprise upon encountering an unexpected view? The instructor encourages

everyone to read the sculpted figure as if she were a person across the room. In this moment, he suggests that by virtue of living in the world, by virtue of our observations and interactions with the people we know, we have within us the essential knowledge to read this sculpture, and then the next work of art we encounter, and so on.

In both cases, what might look like a conversation is in fact a series of observations, an investigation of sorts. It begins with an open-ended invitation for thoughts and observations. Participants articulate what they are seeing and how they are making sense of what they see. Such a facilitated discussion differs from a lecture, which constructs for the listener. It differs too from pure inquiry methods, in which the teacher's basic mode of discourse is questioning. In the investigation we encourage, the teacher sometimes gives answers. The conversation is a give and take; everyone, teacher and students, contributes. The museum instructor reiterates and restates the visitors' observations, building on everyone's desire to talk about the effects the artworks have, and what is interesting in them. Everyone is invited to share ideas; some will see things others do not. Almost everyone has an opinion. Many voices are better than one. Everyone should feel welcome in this conversation, but it is not necessarily the instructor's goal that everyone should actively contribute. The instructor may ask questions, invite comments, make a statement, or provide information. The participants may ask questions, or ruminate silently. A shared vocabulary develops among the group. People begin to respond to each other's ideas, and comment on them. Conversation expands everyone's experience of the objects, propelled by a sense of discovery.

The museum instructor carefully sustains the by encouraging and summarizing new insights and observations. It is important to note that observations come up in what appear to be random order. There is no script, no preformulated series of questions. No two people see in exactly the same way, and no groups of people unfold works of art in the same way. The instructor expresses appreciation for an insight, or presses the participants further in their

thinking. Sometimes one observation leads to another, or opens up a new area of looking. Sometimes the instructor asks the participants to hold a thought, or a question, in order to follow the implications of a suggestion, an observation, or an idea. The many thoughts are like balls in the air, juggled by the instructor, who moves quickly and decisively to keep them up and active as long as possible. The objective is to follow observations, put descriptive phrases into play, create chains of thought, and respond to questions and comments throughout, advancing some ideas and saving others to be brought back later. The museum instructor keeps track of the complex and various parts of a growing conversation. Sometimes observations are taken and supplemented with similar ideas other people have had, or those of the instructor, in order to build a larger argument about the work of art, or about art itself. A real conversation emerges as a result of the sensitivity and perceptivity of the museum instructor. This requires practice, skill, and preparatory work that allows the teacher to understand the ideas that emerge, and to move the conversation forward. With every work of art, the meaning changes; with every class, the dialogue is different. Order as well as shape emerges: this is the making of meaning.

What does the instructor do to prepare? Part of the instructor's prepare» is always to spend time with the artwork, looking closely for extended periods of time. The instructor who teaches the Rembrandt painting spends many hours in the gallery, looking at the painting from all angles, from close, from far. She sees it first as she has always seen this painting, a small work that hung for many years in the galleries of The Metropolitan Museum of Art. At the Getty, it looks different, newly cleaned and sparkling. The instructor then asks herself to see it as if for the first time, as a participant in a class might see it. She finds she is puzzled about the action, wondering what brings this assemblage of detailed characters together. The expressiveness of the faces and the gestures of the hands all suggest a story. She also notices Rembrandt's configuration of primary colors, the ghostly gray background, the way the action is

pulled out of the darkness by the light. She does a sketch, to think through the compositional structure. The image of the painting becomes implanted in her mind: the story and the elements of the work that tell the story.

The participants understand from the outset that Rembrandt is telling a story, as they see what Rembrandt is guiding them to see through the of tiny details, the glowing lights and shadowy darks, the gentle distribution of primary colors across the mysterious landscape. The instructor does not tell the students the title of the painting or the story of Europa's abduction. Instead she urges the students to make sense of the story by entering Rembrandt's visual world, trusting what they can see and understand through observation alone. She assures them that she will in the end tell them the specifics of the narrative, and the relevant art-historical information, but asks, will they not trust Rembrandt, and their own eyes, for the moment?

The instructor's preparatory work continues with research. She reads the museum's curatorial files; she consults articles, catalogues, and reference works; she speaks with colleagues. Deep knowledge of the artworks is a part of good gallery teaching. Information, together with seeing, is the source of ideas. The museum educator honors both objects and audience by bringing them together in an experience guided by scholarship.

How does the instructor use the knowledge she has gained from art-historical research? She uses it to enable her to suggest possibilities, not to establish conclusive interpretations that she will impose upon her students. She suggests relationships between a work and the circumstances of its creation and reception, thereby supplying visitors with information that indicates how and why a work came to be, how it was made, and how it was viewed in its original social and artistic context, and what the artwork has meant to its audiences over time.

The class considering the statue of Venus has taken little time to propose several explanations for the way she stands with her hands half covering and half revealing her body. In response to one suggestion that her gesture may

be one of modesty, the instructor asks, why should Venus, as goddess of love and beauty, be modest? The question is clearly intriguing to the students, and the discussion of possible explanations becomes animated and more complex. At this point, the instructor informs the students that this statue is a version of an original Greek statue made by Praxiteles in the fourth century B.C., famous in its time as the first large-scale sculpture of Aphrodite portrayed without clothing. Might not Praxiteles be making a startling statement about female modesty? Might he be asserting that this familiar human emotion is so powerful, it extends even to goddesses, and even to the goddess of love herself? The instructor suggests another possibility: perhaps Praxiteles is referring to the Greek belief that it was dangerous for mortals to see their gods naked. Then again, he says, the statue might simply be illustrating the myth that on a voyage from Cyprus to Greece, Aphrodite stopped on the island of Knidos – where the original statue was erected to wash the foam off her body. What does the group do with this information? The group is drawn in by the excitement of new discovery, and the ensuing discussion is lively. The students will decide for themselves what meaning to embrace. The instructor ends the consideration with his own question: could the sculptor have had in mind all of these stories and ideas as he decided to place the goddess's hands strategically to cover a body both beautiful and dangerous to behold?

The instructor uses art-historical information to deepen and enrich the visitors' experience of the work. He does not provide all the information at his command at the outset, because he does not want the group to see the sculpture first as an artifact of history; he wants the viewers to attend to the artwork's here-and-now physical presence before them. He intends his provision of art-historical information to increase the range of interpretive possibilities, and indeed, it causes the discussion to widen. He invites his students to look at the sculpture carefully for themselves, and then, as they point out details, ask questions, or stumble over the roots of ambiguity, he moves their experience further with his own observations, or information that makes them see more, and see

differently. The goal is to extend the conversation, to make the understanding of the work deeper, in part by making the students feel that they are getting closer to the work by grasping it in its historical context. But the information is not meant to decide among contending interpretations to end the conversation as it might have if the instructor were to adduce only a single historical circumstance, or, in response to a question concerning meaning, were to rely on the authority of his knowledge to say, "This is what Praxiteles meant." Instead, the skilful use of the information makes the students aware of ambiguities, and it is ultimately that awareness, and acceptance of its attendant complexities, that enriches their experience.

Art history sometimes increases our ability to understand works of art, and make meaning, as described above. But sometimes a work seems to speak directly to us. What does Rembrandt do to bring us so close to the experience of being abducted? What does Rembrandt draw upon in us when he gives form to the story of the abduction of Europa? Our edge may yield a hypothesis about the meaning of the work itself, but a sense of the painting's inherent urgency may also suggest a poetic idea about Rembrandt's seeking out the edges of the soul's experience and its passions.

Eventually, someone asks a pivotal question. Why in the world is this woman riding on the back of a bull? The instructor says a question like this is a gift that can open our understanding, and at that moment, she decides to tell the story from the Roman poet Ovid of how Zeus fell in love with the beautiful Europa, how he seduced her by turning himself into a beautiful prancing along the shore, and enticed her to climb up on his back so that he could steal her away to ravish her. The group refocuses their discussion, and begins to see more details that both explicate the story and reveal the painting's narration of it to be very complex. The class examines Europa's face and finds it strange that she appears unafraid, looking back to shore as if signaling that she understands the significance of what is occurring. A student observes that the moment is portentous. The class realizes that the painting

embodies a complex of ideas that goes far beyond simple storytelling. It is important to know the story, but knowing it does not exhaust the painting's meaning, nor is the story by any means all that the painting is about.

In museum teaching, the importance of the instructor's research is that it yields potential interpretations. The instructor begins to formulate ideas about the work – what is important, what is unusual, what the work is about. From her own research and experience, she develops a sense of the work's possible meaning or meanings. She devises from these possibilities a kind of plan, a structure of ideas that will support an exploration of the work. The structure may be more or less elaborate, depending on what and how many works of art the class will be looking at. The structure may include an initial direction of inquiry, and a sequence of questions or ideas that might push the conversation in particular directions. The educator's ideas are put forth with an openness to change. The instructor should be encouraged to think of such a plan as experimental, open, and flexible.

The instructor's sense of the range of a work's possible interpretations is an essential component of gallery teaching, for it will inevitably, if subtly, affect the direction of the visitors' exploration. As their exploration deepens and widens in scope, the group continually tests the hypotheses that emerge against further observations. This is the most delicate part of the endeavor. Museum instructors must always have a sense of direction, a sense of the possible outcome of any group's encounter with a given artwork, yet must, equally, cultivate a willingness to listen and to yield to what unfolds in conversation. The instructor's questions and remarks should be open-ended. With truly open questions, we encourage and honor participation in the unfolding discussion, and unexpected comments the group's awareness of what is possible. Leading questions, however – questions with predetermined answers – do not, in the end, lead anywhere. As instructors, we should think of ourselves as being part of the group, learning alongside everyone else. We use our own hypotheses about a work's meaning to help guide the group's experience. Intense looking and

deep concentration able every viewer to construct his or her own meaning, within boundaries charted by the artwork itself.

From her own study of the picture, the instructor had come to believe that the theme of *The Abduction of Europa* is human lives caught up in the gods' larger designs, the interweaving of divine and mortal destinies. But when someone asks, "Why is this woman riding on the back of a bull?" the discussion turns unexpectedly. The students focus anew on the painting, and now see Europa as a heroine facing her uncertain fate with courage and fortitude. If we were in her place, they say, we would be afraid. But she is not. And so the conversation shifts from Zeus and his actions to the universal meaning of such a strange journey: is Europa on a mysterious journey from life to death? Is Rembrandt investigating a journey to unknown places, to the realm of the divine? Does Europa represent all people in this way? The instructor's own hypothesis disappears and yields to the suggestions and interpretation of the group.

Looking at a work of art involves a series of actions – taking it in as a whole, focusing on details, thinking and reflecting on them, pausing to look again, and so on. Interpretation and understanding alternate with moments of emotion. In the end, everything should come together, with the experience of the artwork unified in an expanded whole. Dewey writes of how emotions hold the elements of experience together: "Emotion is the moving and cementing force."³ It is through emotion above all that we engage our audiences; we harness the impetus of that marks encounters with works of art interest, like, dislike, puzzlement, curiosity, passion – and strive to maintain the momentum emotion provides as we further explore the works. The artworks we look at may be powerful, enchanting, frightening, sad, beautiful. Characters and places within the depicted scenes come alive, and the viewer may live a little in them, moved and transported.

As they discuss Millet's comparatively stark and simple portrait of Louise-Antoinette Feuardent, the students pause to look at the way Millet painted her hands, puzzling at the ring on her middle finger, the way she rests her arms on her dress, and the expression on her face. Someone says, "She is so beautiful." For a moment, it seems as though there is nothing more to say.

The museum educator's task is a delicate one. On the one hand our goal is for people to gain a greater knowledge and understanding of a work, and on the other for them to connect with it personally, directly. Emotional involvement is a necessary precondition for awakening to a work's poetic possibilities. We know that the encounter of artworks is as much a matter of the heart as of the mind, that learning about artworks is motivated and held together by emotion as much as by intellect.

Each encounter with a work of art ends differently, unpredictably. As Dewey writes, "we have an experience when the material experienced runs its course to fulfillment."⁴ "An experience" of an artwork in some way never ends, but in the hour or so that museum educators have with a group, we aim to provide an experience that reaches a moment of culmination, a point at which the observations and thoughts of the group come together. We must sense when this has happened. The experience may end gradually, with a slowly developing appreciation of all the resources an artist has used to a particular effect. It may end suddenly, in a moment of discovery, as if the curtain has been pulled aside to reveal a work's final layer of meaning. It may end in a sentence. Or it may end in silence and wonder.

Like the artist's own process of creation, experiencing a work of art is not a regular and predictable process. In both of the classes described here, each group has concentrated on the artwork, and turned it about in their imaginations. We have allowed our minds to wander and speculate; we have reached a resting place, then begun

3 Dewey, *Art as Experience*, 42.

4 Ibid., 35.

again, as the work revealed itself gradually in time. We have experimented, looking from one viewpoint and another, followed the trails leading from our first impressions, fellow participants' comments, or a scholar's thesis. We have moved from the life of the object to our own inner lives, and back, fitting pieces of one into the other. We have come back to a work again and again, because each time we look, a different understanding is possible. We have worked together in this creative process. We have been held together by our belief that we will leave with an understanding of the artwork that we did not have when we began. We have contributed our perceptions and knowledge to a collective experience that has allowed each of us to understand and appreciate the work more fully.

A museum instructor who teaches for any length of time knows that often our viewers expect, or hope to arrive at "what an artwork means," a single interpretation, with some sense of solidity and finality. The instructor reinforces and relies on the viewers' trust that meaning is possible, yet at the same time, teaches that ultimately the interpretation of works of art inevitably encounters complexity and ambiguity. We move through our conversation, supplement observations with knowledge, and develop a sense about possible meanings. We arrive at a synthesis, and a possible understanding of the particular work of art we are studying. But we also arrive at the larger idea that works live and remain important because their meanings change. They accumulate past views, and are affected by the resources each new viewer brings. We always begin with the object, but the process of studying art in the museum is a creative process that transforms objects into something new. Dewey went so far as to say that, in a sense, the work of art does not exist until it becomes alive in the viewer's experience⁵. As we have said, we would add that it is only our ongoing engagement with works that keeps them alive.

Teaching is the heart of our practice. But many of us find we do not have the time to about and prepare for it

properly. As we look around our museums and museums everywhere, we see teaching that seems to have lost its way, become mechanical, unsure of its purpose. We have proposed a practice that aims high, at experiences that transform our visitors.

Museums are places of possibility. But possibilities are only made real when educators skillfully use the broad knowledge and understanding they have of objects throughout their museums to inspire and encourage people to dream a little with them, and to make them their own. What we teach is not just "how" to look for, but in the end, the possibilities of what art may be.

Teaching in museums is a complicated art. It requires tremendous preparation, knowledge, and planning. It is motivated by a love and knowledge of artworks, but also from an appreciation of the infinite possibilities of meaning that accumulate around them. It requires flexibility, balancing between a desire to share hard-won understanding, and openness to interpretations that come from completely new places. It is a delicate art, requiring the ability to engage, cajole, and listen, to move from viewpoint to view point, all the while guiding, collecting, and building. It is an art ultimately committed to expanding and enriching the visitor's experience.

5 Ibid., 108.

Towards a future letter regarding a most beneficial frame of mind for the museum educator

Amir Parsa

(In which will be provided a summary account of an illuminating case study, followed by the description of components of said frame of mind)

Sitting in front of Mondrian's *Broadway Boogie Woogie*. Educator with a group of older adults and their middle-aged sons and daughters. Some also with their spouses and a couple even with a professional caregiver. Around fifteen people in all. Older adults with dementia, or cognitive loss, as some like to call them. Group in front of a painting as we've seen countless times. Educator: friendly tone and smile, and when everyone has settled in, lets them know they will be starting here and that they should take their time to look, and then, to go ahead and tell him what they see in this painting. 'What are some of the colors that you see,' he asks, 'what are some of the shapes that you see?'

He thinks it's a safe question and in fact it is, except that on this day (this day we'll come to know as a wondrous and revelatory one), one of the visitors – I remember his name, distinctly, his hair even and his brow and the way he would stoop in his seat yet remained alert (uncannily alert!) – Rob (short for Robert), fellow in his 90's (I later discover), non-chalantly and with a very sweet smile on his face, blurts out: 'Oh, I see triangles, I see circles, I see squares, rectangles...I see them all...'

Educator smiles but he's almost paralyzed: can't seem to figure out how to respond, probably thinking, what to

say, because, of course, it's a pretty wrong answer: there are only squares and rectangles in Mondrian's *Broadway Boogie Woogie*, a work he composed and finished in New York, the city that inspired it, in 1942-43. Tricky, then: what to do. Amazingly, it turns out that it's unnecessary to do anything: someone else just took off after the few strange (yet somehow unproblematic) moments of silence that followed Rob's burst, and comments on the colors, the lines, and other aspects of the painting. Carry on, then, all is back on track...

Only a few moments have passed until, again, Rob: 'Have you ever been to Costa Rica?' Just like that. Random, out of the blue, seemingly unconnected to the flow of the discussion and the content of the exchanges. Plus, it was not Guatemala, or Mexico, or some other country in the region, or another exotic location, but that: Costa Rica. The educator still in front of *Broadway Boogie Woogie*. Smiles and: 'No, no... I have to admit, I haven't!' Well, Rob responds, you oughta go. (I always remember the strangeness of the 'awe' in 'oughta', and, because of that, his expression, the sense of wonder that accompanied his proposition...)

We move on. Group conversing and now others making some insightful comments and untangling the techniques Mondrian used, the overall composition... and then, Rob again. This time, though, he hits close to home, literally. He says, this time: 'Have you ever been to Brooklyn?'

'That,' the educator laughs, 'I've done!' The whole group erupts in laughter. And Rob carries on: he tells of the Brooklyn of the present day, the lights, the 'crazy' folks, the new buildings, the speed, the parks and the runners and the new schools and the way the streets have changed and the new parents and the, and the, and the... – and the Brooklyn he'd known, before, the Brooklyn of old: who lived there and how, how it was slower, how it was more familiar, how it was people who knew each other, and how there was less speed and less movement and less people coming and going like this. The music that was played, the dances, the parties, the good times. Carries on, does Rob, in a most delightful, most energetic, most articulate way. And, for good measure, lest the reader get the impression that he was complaining in any way, he was also bringing up the virtue of this new Brooklyn, and what he appreciated, and all that was wrong before... This was all Brooklyn, now and then, good and bad, and everything in between, with other participants joining in, describing their own experiences with Brooklyn, yes, and, later, with other places and homes they had known...

And then it hits me: Of course! The amazing nature of the connection! The perception beyond the first elements, and a sort of 'going through' that was precisely what *Broadway Boogie Woogie*, in its attempt at capturing the essence of the city, at rendering a sensory essence of place, invited the viewer to do. And that Rob had, what's the word, grasped?, felt?, connected to? The word might be missing, but Rob had, I am convinced (so, no: it had not been an accident), upon his first viewing of the work, somehow, through some mechanism in the mind, connected to the varieties of sensations that render places in our memories, in our perceptions. Precisely because of the cognitive changes his mind had gone through, Rob had been able to make connections that we, in our habitual mode of perceiving the world around us, simply did not. We could not, that is, overcome the (very useful, granted) habits of mind, our 'reading' of a work. We see rectangles and squares first, straight lines, primary colors, and only later, the potential depiction of the city.

With the dozens and dozens of groups I myself had discussed this painting, I had noticed that many participants would detect, after phases of careful observation and detailed description, the possibility that the work was in some way related to the depiction of a city. The insinuation of a map, streets, a grid: all were always suggested, without any figurative reminders of course, without any representation of recognizable objects, without the illusion of 'seeing' the city's monuments or people. With most groups, through conversation and their own deductions, we would always come to how *Broadway Boogie Woogie* succeeded masterfully in bringing together form, style and content in such a way that the very essence of a place was rendered: the rhythm, the flow of passersby, the lights, the movement. Streets, cars, speed, interconnectedness, chaos (and order), the very abstractions that actual figures and things turn into in this haze of displacements. Verticalness and horizontalness, grids and mazes, the sense of energy and the paradoxical sensation of lost humanness within a confined space. Freedom and the robotic transmutation: all of the sensations come through the painting, in a way that most viewers never really imagine until a conversation has been launched.

What had proven fascinating in Rob's take was that he had almost immediately bypassed the rational and verbal steps. Skipped the phases, in effect, and connected almost immediately to the sense of place, the essence of place. A connection that then allowed the conversation to digress in ways that would indeed prove revealing. It had not been by accident that Rob had brought up Costa Rica, and certainly not by accident that he had brought up Brooklyn: each comment was in its own peculiar way a personal recollection, a connection made to experiences of places, experiences and sensations of places, for which *Broadway Boogie Woogie* had acted as an immediate catalyst. And: it had not been by accident that he had answered that he saw 'triangles and circles... and everything else: the question, to him, had prompted an invitation to 'see' the shapes (and sounds and more) in these experiences. It wasn't the shapes in the painting he was enumerating, but all the shapes and colors and feelings that were being made present in his mind.

In effect, what Rob was revealing, not in any magical or mystical way, but in a most concrete yet fascinating way, was what it meant to 'see'.

* * *

I am often asked in various settings what makes a good educator – more specifically a museum educator or an art educator, one that works with various types of audiences in these most public of venues. The question is often centered around how much information one should/must give, how much knowledge one must have, what tone one must take, what sequence of questions one must put together etc... These are all relevant queries, and indeed, important considerations for any educator to take into account in the building of a properly informative and exciting educational experience. Close viewing, visual literacy, the mastery of inquiry-based techniques, delivering a certain amount of information, all are crucial in inviting comments and interpretations. But... But: what the particular experience with Rob that day in MoMA's galleries proved to me – and for which I think this case is particularly noteworthy as an Ur-example, and 'exemplary example' – is that the necessity of open-ness, a certain attitude and approach, a certain adoption of an attitude and disposition, a *cultivation of a frame of mind*, is perhaps at the foundation of the most rewarding educational experience. The most important ingredient, and made up of very concrete components. This disposition, the importance of this 'way of being' and 'way of being-present' supersedes, in effect, any strategy or methodology that is put into action during the learning experiences. A way of being that should be cultivated and sustained. What the interaction with the group in front of *Broadway Boogie Woogie* once again confirmed, were some of the most important ingredients of this frame of mind:

a. An openness that is genuine, where one values the comments of everyone involved; where one, cognizant that not all interpretations are 'right' or 'correct', nevertheless believes in their value, even if to redirect and enrich conversations. An openness that values all reactions, and

that invites participation, in order to then facilitate the right balance between the amount of information given and the personal interpretations that flow. Call it the *open-ness imperative*. Without this overall attitude, Rob simply would not have been able to express himself, and in the ways that he did, with the ease and lightness, and without scruples or hesitations. It's the creation of an environment, the construction of a space of possible interaction.

b. Along with this openness, there is a necessity for awareness that all responses come from somewhere: banal to say, perhaps, but it is important to recognize that any comment comes from personal expectations, life experiences, previous interaction with art or museums, and certainly previous interactions within learning situations. This awareness, and the corollary legitimization of the fact of the response (which is in no way necessarily a legitimization of the actual content of the response), allows exchanges that in turn lead to powerful learning opportunities. It was curiosity and the constant activation of this awareness of the *personal source*, that kept us attuned to Rob's pattern of responses, how that pattern was connected to the work we were exploring, and what it was revealing about his connective interpretation.

c. Which bring us to the crucial importance of the valuing of learning on the part of the educator. As often as this point is made, it is not always internalized, and at times comes across as a bit hokey or corny. I am, however, convinced that the best educators are those who genuinely believe that all interactions, and all situations, will very potentially allow them to learn and grow as well. The educators who see themselves as merely providing a service are at a distinct disadvantage from those who are passionately engaged, with whom *learning valuation* resonates deeply: those who believe that this particular experience on this particular day is also an opportunity for them – one in which they might gain insight into a work, or into perception as such, or into the working of the changing/differing mind, or human nature plain and simple – all through the conversations, the discussions and the stories that are generated and shared. The educator needs to

always remain alert and curious, fascinated by humanity, very much in the mold of the always-curious journalist, and the eternally fascinated poet. This was fully in display with Rob's group: absent this overall attitude, an educator might simply have become frustrated with Rob's seemingly off-base comments, or, at best, dismiss his interjections as superfluous asides.

d. Concurrently, cognition of the value of digressions and story telling are also of utmost importance. *Narrative connections*, the conscious activation and perpetuation of personal narratives in connection to the works and the conversations at hand, fashion frameworks for learning. In effect, this way of being-present with people, practiced in our everyday lives all the time, does not only create a positive feeling of belonging in the interpreter, but aids the internalization of information through connection to relevant personal experience. It is not in any way diminishing the importance of a work, or compromising its value or importance: rather, it is allowing the work to become a permanent part of the experience of the viewer, perhaps in ways that are more meaningful. This is where Rob's unstated connections were allowing us to attain the point where we spoke about his (and then everyone's) experiences in Brooklyn, and where, in turn, these narratives generated charming conversations about the meaning of place and home, about the nature of societal change and transformations.

e. Admittedly, the components of this disposition towards openness rest on a particular hermeneutic position that the educators, in my opinion, must unapologetically entertain and defend: a theoretical position much better articulated in literary theory than it has been in art theory so far, and where one privileges reader-response, or viewer-response, or, more generically, audience-response. (Or, to be more inclusive and integrate the panoply of works that now fall into our pretty fragile category of 'art', *experiencer-response*.) The delicate nature of this topic and the more complex debates at play prevent us from expounding further here, but the important note is this: valuing the responses of the viewers or experiencers of artwork is not

simply done to integrate people's stories, or to 'make them feel good' (all points that I've heard and that were made with good intention), nor is it simply to develop literacy of any kind. It is, rather, a theoretical position vis-à-vis the very nature of artwork: one which does indeed diminish an outside entity's claim to singular authority in interpretation, and places the response of those experiencing the work at the center of the very fact of the aesthetic phenomenon. Had we launched our discussion assuming that Mondrian's work needed explanation or contextualization right off the bat, we never would have been in position to invite unaffected response, which had in fact allowed the rest of the program to unfold the way it did. We did provide plenty of information at the opportune times, and provided in-depth analysis of the work, but always without the posturing that one might potentially associate with discussion of artwork in general (and this one in particular).

f. Finally, none of this is possible without a comfort-level with silences, and a cultivation of patience. The educator is lost and forever adrift who fears silence, and who lacks patience. Together, *patience and the embrace of silences* allow conversations and exchanges to become fruitful and powerful learning experiences. They are, in essence, foundations to the foundations: the rocks in the terra firma that will invite meaningful educational interactions.

* * *

The letter to any present and future educator would integrate these points, and insist on deriving theory through practice, and allowing practice to enlighten one's theoretical constructs. The openness imperative, the personal source awareness, learning valuation, narrative connection, audience-centered interpretation, and a cultivation of patience: these are lessons learned from practice and compose a solid foundation for the activation of meaningful educational experiences. They were fully on display in a most illustrative example that to this day, fascinates and moves me, and, more importantly, serves as a reminder for the adoption of the right frame of mind

for the educator. 'Have you ever been to Costa Rica' is a question that is ensconced in my mind as the beginning phrase of a grand revelatory experience, where, by dint of exchanges and conversations, I was once again provided insight into the workings of the human mind.

In a re-writing then, I would go ahead and do this: launch a potential letter to my dear fellow educators, whereupon I expound how, a few years ago, in a gallery at MoMA, a particular experience touched me in such a way that I derived the most unexpected revelations. I would carry on and integrate this entire paper into the letter while changing the tone and, perhaps, some of the formulations. The second sentence would, for example, go something like this: 'We were sitting in front of Mondrian's *Broadway Boogie Woogie*.' And the third: 'The educator is sitting with a group of older adults and their middle-aged sons and daughters.' You get the point. I also know how the letter would begin. Sure of it, in fact. Absolutely certain.

Dear fellow educators (it would begin):

Have you ever been to Costa Rica?

Learning in pictures and conversations in the “Spaces in Between”

Wendy Moon

Where better to write about learning in “places in between” than on the subway? Those transitional spaces where we pass time that somehow seems unfulfilled unless we occupy ourselves with some important business.

When and how we learn is a subject that preoccupies not only museum educators but many who ponder the mystery of what happens in that liminal space in between subject and object – whether it be a word on page, spoken word, or art object.

I was recently asked to give a five-minute presentation on learning. As I pondered various profound current theories and research that have influenced my thinking and imagined an impressive PowerPoint full of images of the brain and potent quotes, I realized that what really had me thinking lately was not so much an expert book or lecture, but unexpected conversations in those places in between what I assumed would be great learning experiences at conferences or talks by revered intellectuals.

In fact these unexpected encounters and the subsequent connections and images they had catalyzed had a much more powerful and thought-provoking effect.

Somewhere along my fifty plus years I had allowed myself to create assumptions about learning that defied my instincts. I had forgotten that learning is unexpected, non-linear, playful and about being open to experience. And most of the time it does not happen in isolation, rather in conversation-mediated experiences.

In museums we often assume that the object and or the artist speak for themselves in a one-way conversation, and that meanings are fixed or translated only by experts. This assumes that works of art mean exactly what they were intended to be at the time they were made, and are somehow fixed in time by placing them in a clean white box of a space.

Test your assumptions.

Two conversations and a handful of pictures. (A tale told in five minutes)

I was carefully ensconced in my aisle seat and on my way to a conference about the brain and learning in the digital age. My iPad and keyboard were in the seat pocket ready for action as soon as we were off the ground and it is safe to use electronic devices. I had a big assignment to accomplish before landing.

My window seat companion is in his place and I’m monitoring the aisle hoping that no one would be sitting between us on this six-hour flight. Then, as luck would have it, I see this big burly man loaded down with rugged looking bags and the largest and most worn out looking pair of in-line skates I have ever seen. The bags got tossed into compartments here and there and my new middle-seat companion, best described as half Crocodile Dundee and half aging rock star, took his place along with his gigantic skates, which flopped to the floor between us. Larger than life, he took up not only his seat but seemed

to morph over the space around him, and I was sure his voice carried to the aisles to the front and back of ours.

A friendly and seemingly kind character, I knew enough to disengage myself as soon as possible and quickly fit my headphones snugly over my ears and begin to tap away at my assignment. It was important that I finish this assignment so I could focus without distraction on what I expected to be a rich learning experience at the conference. Even with the headphones on I could still hear his intense and relentless conversation with my window seat neighbor. He talked about driving across the country in a particular type of old car and then cutting it up and welding it into a sculpture when he arrived. I couldn't help but be intrigued and think about what a perfect solution that was to Brooklyn alternate side parking restrictions!

As I continued to work furiously I continued to hear his conversation, like the second track on a recording session. His topics ranged variously and it became clear to me that I was not only sitting next to a character, but someone who was curious and interested in many things and many people – and who pondered and probed questions deeply, as the rhythm of his conversation was peppered with staccato phrases that followed long pauses and rhetorical questions. As I tried hard to concentrate, words like “Bauhaus” and “Museum of Modern Art” rose above the chatter and my interest began to pique

At about the fourth hour I had exhausted my assignment and was wrapping it up. I took off my headphones and surfaced again. I thought perhaps that I should give my window seatmate a break from this guy who seemed to be claiming a good part of my elbow and air space.

It was not a hard task to begin a conversation. He wanted to know what I did at MoMA and our conversation evolved into thoughts on the failings of public education and my concerns that visual interpretation was not valued over the written word and my hopes that the arrival of the digital age might shift those values accordingly. He told me that he was a biophysicist and that both the arts and sciences relied upon the powers of observation. He told

me a story about Freeman Dyson asking Albert Einstein how he got his ideas. Einstein said “I see them in pictures.”

I smiled to myself as this picture comes to my mind from my ten-year old son's favorite book *Odd Boy Out*, a book about Einstein's life. It's a picture of Einstein pushing his son in a carriage as he looks up towards the sky and sees his ideas form.

“Sometimes he pushes his baby son's carriage through the streets of Zurich. Like a night sky filled with stars, Albert's mind is bright with glowing ideas. And as stars are joined into images called constellations, Albert's ideas make a picture of space and time and energy and matter that no one has seen before.”

Odd Boy Out: Young Albert Einstein, Don Brown

We talked about how teaching to the test, which requires memorizing facts, was not the kind of skill set we need for the future. The ability to visualize, to ask probing questions, imagine, analyze, synthesize, and solve problems in innovative ways seems a much better test of learning.

He posed the question aloud – how could one test to see if children who have had visual arts programs learned more? He paused for a long time, I imagined visualizing what that might look like. After the flight he continued to puzzle about this in emails. As we left the plane I learned that early on his career, this character had researched a certain type of yeast (which he had asked me to visualize and describe – I imagined fern-like, (close!) while he noted that text books always get it wrong and make it football-shaped) had found the cure for a serious condition.

The second conversation was also one of those inadvertent experiences.

MoMA hosted a conference on art and healthcare and a fancy dinner followed by a talk by a New York Times best selling author and physician. Although I was not looking forward to the small talk and the rubber chicken dinner, it was made palatable by the thought that maybe I would learn from this renowned speaker. However, I remember very little of what he spoke about. Rather, it was the man seated next to me that had a very profound impact.

Like the speaker, he was also a physician and they had gone to school together. He relished the opportunity to greet the speaker – interestingly without any shred of competitiveness but with true admiration for his accomplishments. He told me that he had been very ambitious when he was a young doctor and had put his career at the forefront of his life and time. In his thirties he was diagnosed with a fatal disease and that had made him rethink what he valued. He had three children and decided that the most important thing he could do was spend time with each of them. His wife did not adjust to the shift in his values and that relationship suffered. At that time my eight-year old son was having great difficulties at school and we were about to embark on a series of tests, which was weighing heavily on my mind. The physician assured me that my son was going to be fine, and that boys were just different and learned differently. He noted that his son had also had similar challenges and it had all worked out. Somehow this shared experience soothed my troubled mind.

Talking about children, he shared a story with me about his eldest daughter. She has shown great interest in art and he decided that she should see the best collection of modern art, so he brought her to MoMA when she was twelve. As they walked through the galleries she asked him to explain what they were seeing. At first he could give her some insights but as modernism evolved and abstraction took hold he was at a loss to explain the art of the times to his daughter. He puzzled over why it was so difficult to explain the artistic expression of our culture to her. At the time he was also reading a book on physics that he had brought along on the trip. It occurred to him that there was a parallel between modern art and modern physics. Both had become almost incomprehensible yet they both dealt with similar ideas of light, space, and time. In fact, he noted that Einstein had come up with his theory of relativity by visualizing himself riding a light beam through space. He noted that physicists think in numbers and equations like artists think in image and metaphor.

The fragmentation of the Cubists was like seeing things from multiple perspectives, not unlike Einstein's view from

the lights beam – unfixed to one point time. The futurists attempted to introduce the element of time. For the Fauvist light, and color became liberated from representation and became an essential element of composition. Pollock probed deep space, marking gesture and velocity in paint in relation to the body. Not sure you need? This man was a museum educator's dream! He connected his own interests and experiences to make sense of what he was seeing. He went on to write a New York Times best seller about the relationship between art and physics. He sent me the book and I began reading it on the subway. The man next to me turned and said "that's such an amazing book." I was sure to share that with the doctor in my thank you email. He died last year, and even three years later I continue to think about that chance moment of learning that I think I will undoubtedly circle back to again and again.

This got me thinking about my own first experiences at MoMA. I was a twenty-year-old art student from Canada. I had met the love of my teen years, Picasso, at the Niagara Falls Public Library. Somewhere in the stacks I'd found him, along with Gertrude Stein and Alice B. Toklas – the salons of art and poetry that had made my small town life tolerable. This was my first chance to see Picassos in the flesh.

The three works I remember most from that first MoMA encounter are Meret Oppenheim's *Object* (1936) a fur-lined teacup, Giacometti's *The Palace at 4 a.m.* (1932), and Picasso's *Guernica* (1937) – the impressive full-scale mural about the horrors of war. Each of these works resonated with the young artist in me. All somewhat disturbing, now that I think about it!

Perhaps the greatest learning experience was the day my son was born, waiting and listening – for that sound which is your fate. That profound moment when you realize that you will never be alone again or without a thought of responsibility in your mind. It was as if the world cracked in half, the world I had thought I'd known so well, and something much richer and much more complex had revealed itself and I pondered how I'd never known any of this before.

On a sunny June day a week after my son was born, we took him out for a ride around the block in his stroller. Near an intersection a car came barreling around the corner towards the sidewalk at an alarming velocity. It was as if I had been struck by a wave, my mind raced through its database – I went on full alert as never before. An image from the past seared my mind and I was overwhelmed with its power in that moment. The image was from *Guernica* – the image of the screaming woman holding the dying child. It was only now, in that moment, that I truly understood the image I’d seen twenty so many years before, with every cell of my body.

Learning doesn’t happen in straight lines. And it doesn’t necessarily happen in front of a work of art. As mediators between art and people, educators must remember that meaning, like art takes place in light, space and time and from multiple perspectives.

Duchamp hit the nail on the head when he said “...the creative act is not performed by the artist alone; the spectator brings the work in contact with the external world by deciphering and interpreting its inner qualifications and thus adds his contribution to the creative act.”

It is important to remember that engaging with art is a creative act for the viewer. The role of the mediator is to give space for that creativity, to continually test our assumptions about what learning with art can be, and to approach the process of mediation with equal passion for the art and the individual. Respect the creative process that takes place between them. Approaching mediation as a creative enterprise is key. It all happens in pictures and conversations. Be open. Listen. Engage. Be playful. Imagine what could be.

[in] Course: a place where lines vibrate

Rafael Silveira (Rafa Élis)

When I was invited to write an account of my experience with mediator training, I soon thought I could not forget to mention what I've lived at the Mediators' Training Course on the 8th Mercosul Visual Arts Biennial¹. However I'd like to warn the reader about the fact that that this report is insufficient to comprehend all that happened during the meetings that took place during this course². It would be impossible to mention here all the classes, activities, researches, dynamics that happened. I bring only, then, a small cutout, with movements that didn't happened in a linear manner but, sometimes, crossed paths: small fragments from the middle of the course, that extended its movements upon me and in so many people.

In the effort to make this account clear and close to what the experience was about, I divided the text in two moments. In the first, I try to turn experiences into words,

presenting the reader some of the programs that formed this course. In a second moment, I put myself thinking about the implications, deviations and movements generated by those meetings – the great subtleties that I perceive don't only go through the mediators, but all of those that dove on this Biennial's Educational Program. Movements that expand time, space and beyond the exhibition's period.

1. [in] Course

The distance called into question: the cloud's emergence

In this course, we passed through a series of unknown territories. Current and virtual places. Besides the presential participants in Porto Alegre, we counted with mediators from several Brazilian cities and states attending the classes long distance. This mediator group, that came to be known as *cloud*, participated actively during classes. I, in person at the ICBNA, with my laptop, met the group in a chat room, lending my voice to the ones present, but with their bodies from afar. Through the intense participation of *cloud*, we created a positive point over the distance factor: silent conversation. While lecturers spoke, we produced a dialog that, overlapped with the class themes, became a kind of collective hypertext. If a subject with which someone identified appeared, soon this experience was shared; when an expression unknown to someone appeared, soon a link about it was sent (with images, videos or text); when a class activity appeared we soon found ways to accomplish it, bypassing the distance issue. The classes grew with the group's silent and collective participation.

1 The course, that took place from may to september, 2011, had presential classes held at the Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano (ICBNA) and on the exhibition sites of Cultural Institutions in Porto Alegre. Classes had the participation of around 300 people, 50 of those attending it long distance, by an internet simultaneous transmission of the classes. All students, presential or not, participated in an LVA (Learning Virtual Ambient), in which we developed forums, made available reading materials, activities, etc.

2 I'll use here, and on the rest of this article, the word *course* not only as a classes and activities systematized with a specific goal, but as something that flows and moves in multiple directions, without knowing beforehand where this course is taking us or where we are taking this course to. The movement in a unknown direction is its only condition to be possible.

Cloud rained through the course's period and into the exhibition. Mediators representing several territories, cultures and accents came to Porto Alegre meeting the local mediators and sharing the same space. A space that held artistic propositions that discussed notions such as: nation (its creation or dissolution), territorial conflicts, identity, frontiers, migration, landscape, etc. besides the beautiful meeting between this curatorial project Essays on Geopoetics and the mediator team from several places, genuine cultural, artistic and pedagogical interchanges happened. A fact that enriched, in a way both visible and invisible, the Educational Program of this Mercosul Biennial edition.

Walking with closer with no maps: Discussion Groups and Fletcherizing

I've been realizing the importance of moments that escape the educator's control, whatever the nature of the educational space. I'm not speaking the sort of lack of control in which the educator simply makes him or herself absent without the proposal of learning moments, but of an action that aims to discard of the control over the student's creative process, stimulating them to create. Enabling an answer that escapes the proposed enunciation, turning it into a new enunciation. Enabling students to guide us into unknown paths. With the intention of creating these sort of moments in the mediator's training, we developed two small experimental programs, which were inserted already during the course as complementary activities. Although conceived and ministered by the EAD modality team (distance education), the meetings were developed in person at Casa M³.

The *Art Discussion Groups* were conceived specially for without visual arts graduation and consisted in a series of

thematic meetings with art discussions. We began introducing the theme, contextualizing it, main artists and works, then we put the debate into practice. With that appeared groups on: Duchamp & Warhol, Conceptual Art, Performance, Relational Aesthetics, illustration and video from William Kentridge, Site Specific⁴ and, finally, Contemporary Art⁵. With this, we created a brief and lacunary genealogy of contemporary art. A genealogy that contributed, from the perspective of several knowledge areas expressed on the mediator's many formation areas, to the comprehension of the changes art has gone through, or the plurality of art conceptions that nowadays we call contemporary.

The *Fletcherizing* activity was a surprise in all of its senses. I've appropriated myself of a situation driven by the North-American teacher and artist Harrell Fletcher: a singular seminary that will develop, with the help of his students on the University of Portland⁶. Fletcher tells us, in a beautiful account, the situation arisen from the task he given to his students: inviting anyone interested in sharing in public any topic they wished, speaking about it for ten minutes. That seminary engaged at a great variety of subjects, presented by people with completely distinct profiles. According to Fletcher, the subjects presented by the guests included: health care, bus itineraries, skating, scuba diving, furniture polishing, invisible social networks, street music, etc⁷.

I started to wonder: what would happen if we done something similar with the mediators? An activity in which each subject could take us to an unknown place without maps for the path we'd follow. With this, we

3 Active action of the 8th Mercosul Biennial, situated at an old loft situated at Fernando Machado Street, 513, that used to belong to the educator Cristina Balbão. The house hosted, besides the described programs, teacher's training courses, neighbor activities, workshops, performances, video sessions, short term exhibitions, permanent exhibitions, chats with artists, curators and critics, presenting itself as a fundamental action for this Biennial's Educational Program.

4 Ministered by Fernanda Albuquerque, Assistant Curator of 8th Mercosul Biennial.

5 The contemporary art discussion group was conducted by the artist and teacher Rodrigo Nuñez.

6 HARREL, Fletcher. Algumas idéias sobre arte e educação. In: BARREIRO, Gabriel Pérez and CAMNITZER, Luis. Educação para a arte/Arte para a educação. Porto Alegre. Mercosul Biennial Foundation, 2009.

7 Ibid., p. 49.

started the *Fletcherizing* activity. The only rule was the time limit. Each person had seven minutes to speak about any subject (really) of interest, in a way we didn't know the subject until the moment of each presentation. The activity course was beautiful. Amongst the discussed subjects: photographic preservation, kung-fu, manga history, painting, popular myths, music and the resonance box, literature and education, passion for sandals, travels and transformation, performance, etc. it was a sort of meeting without an agenda. A meeting with extremely important subjects, since each of its participants had to choose one amongst an infinity of interests or experiences to share. With this, each apparently ordinary subject was discussed with passion, beholden by eyes that smiled by listening to something so important for the speaker.

I believe that another contribution of those programs were the proposition of a more intimate and informal class style. A class style that, by counting with a small group of participants, comes close to a conversation amongst friends. We were transported to a place that composed the subjectivity of each of us, to be taken soon, by another voice, to a completely distant and distinct place. A travel with no maps.

Experience and dialog composing a learning place: mediation strategies

Certain time, while I was in my room writing on my computer, my five year old goddaughter opened the door and asked:

– Rafa, how do you see what's in the computer without your glasses on? – she asked, surprised by the sight of my glasses standing on my desk. In front of the computer there was a window were we could see a field. I said:

– Come here, Luísa. Can you see through the window? In the middle of the field, far ahead, there's something pink. Can you tell me what is it? She said:

– It's a flower, a beautiful rose.

– With no glasses I can't see that flower, just a pink stain, but I can see the words that are on the computer in front of me. I need glasses to see what's far away or close by?

– What's far away.

I put my glasses on and said:

– Really it's a beautiful flower!

I always ask myself *what other ways besides speech could be converted into pedagogical potencies in mediation?* In this conversation with my granddaughter, it's clear I could have simply said: I have myopia, I need glasses to see what's far away. But that would be me and not Luísa doing her connections, observing, moving, thinking about the reason I, strangely, don't use glasses to read (specially because a lot of people put on glasses just to read!). There was a mystery in that!

Beyond the meetings at the ICBNA auditorium, some of the course's classes were taught in the exhibition spaces of cultural institutions. It was the case of Rika Burnham, Pablo Helguera and Amir Parsa's classes. Within those practical activities, I'd like to draw attention to a class in which was fully immersed: the August 4th meeting – *Mediation Strategies* – a class given by the art-educators team I'm part of, the E Collective.

In a mediator's class the question was: how to speak with the course's students, in the clearest way possible, if there aren't formulas and recipes to be followed on an educative work? How to develop a class that escapes control stimulating improvisation and the creativeness of the mediators? Inside this idea the *Pandora's Box* activity was created. A week before this class, we launched at AVA a forum asking students to describe a situation in which they were afraid to deal at the educational work with the audience. Amongst the proposed situations were: *mediation with a group of people with specific necessities, a disperse group of children, mediation for a group of art "specialists", a school group touching the works, a very apathetical group, etc.* Each situation was placed in a small box. On the exhibition spaces of the Museo de Arte do Rio Grande do Sul and the Iberê Camargo Foundation we opened a box in which an activity that was passed on in the theater and with a strong reference to Augusto Boal. From the group of

mediators we called in three or four people to pick up, in a random manner, a small piece of golden paper and stage the situation described in it. People would stand still after the situation's performance in a way that one of the other people would leave the spectator part behind and acted and interfered the scene proposing a solution to the proposed "problem" presented and converting it in a learning situation. It was about saying what was possible to do in that situation, but to act on that moment. With this, for each presented situation, different solutions arose. The question "what to do?" started to be conceived in another dimension, because with this exercise, which became real from the students development and participation, we began a collective construction of an action repertoire. Any possibility of formula to deal with the multiplicity that is the audience and the artistic production. We approached what I call *sensibility method*. Sensibility is what guides (or bewilders) the encounters with the artworks, with school groups and the most diverse visitor's profile. Sensibility and involvement are needed to realize and feel the singularities and multiplicities that are the visitors and exhibited works. Each group demands a different path, built always in a singular and collaborative way.

Those programs sounded to me like sharing, creation and improvisation exercises. An exercise in which we don't pre-establish a place of arrival or a point to be reached, but the insertion in a movement in which we didn't knew where it would take us.

Starting to realize: School Experiences Program

*The school experience was action. Experimenting a bit of mediation and inventing*⁸.

Priscila Borba de Ávila

We went without the pretention to carry on this work [...] we were afraid to reach the children [...] we were already told

8 Testimonial written by Priscila Borba de Ávila and presented at a class in the Mediators Training Course in Porto Alegre on September 1st, 2011. Priscila acted as a mediator at this Biennial.

*they had problems, that they didn't work too much because, ultimately, their motor skills was too hard, their situation was hard. They produced a lot! [...] a boy, Jonathan, did a fantastic job!*⁹

Gabriel Bartz

The School Experiences Program¹⁰, developed at the end of the course, consisted in one of the most outstanding experiences on this process of invention and diving into the unknown. The students were invited to develop, together with their teachers, an activity with school groups. The three school meetings (observation, activity execution and closing, besides the planning period with the teachers) were enough for the students to realized the importance of the work they have been developing and the passion it could develop. A series of pre-conceptions and myths about the school audience began to fall, giving space to the meeting experience.

The Gabriel Bartz testimonial exemplifies a good part of the experiences in which the mediators planned the activities without many expectations, due to some generalizations that circulate about the school ambient. As a result, the mediators came back from the schools with beautiful testimonials. Student's Complaint Choirs¹¹ were performed at schools, games that discussed the notions of territory, sensible activities with groups of people with physical or cognitive singularities, enthusiastic participations, exchanges, and moments of beauty. Always present on the mediator's testimonials: the transformation of a

9 Speech given by Gabriel Bartz on the Mediators' Training Course of the 8th Biennial in Porto Alegre on September 1st, 2011. Gabriel acted as a mediator at this Biennial.

10 The School Experiences Program was born through a SMED (City of Porto Alegre's Education Secretariat), aiming to give the mediators an opportunity to be in a close contact with the municipal schools network reality. In this Mediators Training Course the experience could be developed, on private schools, public schools, schools from other cities and states as well as the schools in Porto Alegre.

11 In reference to the Complaints Choir, a Project by artists Oliver Kochta and Kalleinen, that's part of the Travel Notebooks of the 8th Mercosul Biennial.

pre-conception of what the school was supposed to be, the direct experience with the students and teachers of the school network in a collaborative work. The perception that the course was directing itself for the effective public work. The time was high.

2. A place where lines vibrate

The nomad line¹²

In a text called *Politics*¹³, Gilles Deleuze and Claire Parnet tell us we are, individually or in groups, composed by three kinds of lines: a sedentary line, a migrating line and a nomad one: the sedentary line, which would be of *hard segmentarity, it's about the family-the profession; the work-the vacation, school-and after the army-and, after the factory-and after retirement [...] Segments that carve us in all senses*¹⁴. The second line would be of migrating nature: *this line is about much more flexible segments [...] connections, attractions and repulsions that don't coincide with segments, secret madness, etc. In short, becomings that don't share the same rhythms with our history*¹⁵. This line would be what passes under the hard segments of the first one. There's still a third kind of line, a nomad one: it's *the line of escape and greatest slope [...] As if something would lead us, through the segments, but also beyond our limits, towards an unknown destination, unpredictable, nonexistent*.¹⁶

I would like to draw attention to this nomad or escape line. This line that operates transformations on the micro-politics sphere. A sphere in which our thoughts and actions escape certain models and become mutable singularities producing echoes all over the world. Actions

that constitute new forms of subjectivity. Practices that produce new forms of resistance to the subjectivity forms of contemporary capitalism, which reduce our existence to a state of survival by a series of existence modulation mechanisms. In response to this visibly invisible power that interferes with our lives, our bodies and *our ways of understanding, feeling, loving, thinking and even creating*¹⁷, would act what passes on this nomad line.

The line's vibration, the appearance of music

What we have to try as mediators is to make people leave differently of the way they've entered.

André Silva de Castro¹⁸

Here I'll assign a musical quality (or, before that, a physics quality) to Deleuze's nomad line: *vibration*. With the possibility of vibration, we'll imagine this line as a strained rope, like a chord in a musical instrument. A sound is produced when a body vibrates, making the environment around it vibrate as well. With this association between sound and the nomad line in mind, let's think on the mediators training spaces and educational actions on art exhibitions. In those places traversed by art and education we become music with our bodies vibrating and making other bodies vibrate. We alter other bodies' rhythms and we are altered by the rhythms of other bodies. This third line are traversed by the music that appears between art and education.

In this course, in the collection of experiences propitiated by the classes, discussions, experiences, dialogs, researches and, especially in the relations the mediators developed between themselves and with the audience, I felt the vibration of this line. I felt that line vibrate with people that experimented and experiment a new configuration

12 I'd like to make it clear to the reader that I will be reducing Deleuze's study around lines, however I wanted to bring forward a brief introduction to what he understands as micro-politics in the intention of making clear the concept of escape line or nomad line.

13 DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Dialogs*. São Paulo: Editora Escuta, 1998, p.145.

14 Ibid.

15 Ibid., p. 145 & 146.

16 Ibid.

17 PELBART, Peter Pál. Por um corpo Vivo: Cartografias biopolíticas. In: LOBOSQUE, Ana Marta (org.). Caderno de Saúde Mental. Seminário Universidade e reforma psiquiátrica: Interrogando a distância. Belo Horizonte: ESP-MG, 2009. V. 2. p. 25.

18 Speech by Andre Silva de Castro on the 8th Mercosul Biennial of Visual Arts' Mediators Training Course in Porto Alegre, on September 1st, 2011. He also acted as a mediator on this Biennial.

of themselves, always heteronomous: young artists that review their productions, educations that start to conceive education as a poetic action or people from distinct areas that create escape routes to be able to keep in touch with art and/or education. In brief, people who operate turnarounds, often irreversible, in their lives.

I'd like to bring a speech from the course that touched me deeply. A line that vibrated and made my body vibrate. Obviously it would be impossible to reproduce precisely the sound that this speech produced with the set of elements that made the environment vibrate. I try only to update this vibration's sound, or better: I try to write down its score:

[...] what I came to pursue here at the Biennial with that experience, with the contact with the arts, with the critics, what to reflect and reflect, was to deconstruct myself¹⁹! Today I quit my job. It was beautiful! My last day of work and now on this unemployment condition... and to make people think and to make myself think. I hope... Bah! Imagine if [I] can make people turn around! That's the idea! I hope I can!²⁰

Gaston Santi Kremer

Gaston expresses a transformation, a rhythmic variation that passes through art and take it to a way of thinking that doesn't end in itself. The act of deconstructing him or herself like the creation of an escape line on a movement that seems to be condition for an affirmative life. His speech, as well as André's, previously quoted, also express not only a will to vibrate, but a will to vibrate collectively. A will to reverberate on the world the tone of his/her transformations. A vibration that wants to extend itself on continuous variation. When I remember the course I think of this speech that touched me by activating a feeling that has sprung within me when I was a mediator at the 6th Mercosul Biennial and has pulsed ever since.

The musicality of change

As vibrating and vibrated on the course; on the educational action towards the audience, we became poor, rich,

elderly, teachers, students. We became calm and agitated people, we became artists, assemblers, artworks, curators, critics, blind and deaf people. In brief, we changed. Music makes us dance to the becomings. The difference passes through our bodies. We become who we are when we become different from ourselves. *To become who you are is to change, to differ from yourself, to reinvent yourself*²¹ to say what couldn't be said, think what couldn't be thought, feel what couldn't be felt, hear what couldn't be heard, taste what had no taste. To allow the difference to emanate from our bodies. To allow the difference to be highly contagious, and to free our bodies from antibodies against those viruses.

Middaly (not to say Finally)

It's not about thinking more about a discussion between art and social field or the education-art-politics triad, discussing its pretense causes and effects, but to think what happens there, between those three domains allowing the appearance of singularities. Listening to music, so present on this Educational Program, which passes through the mediators' trainings and the educational actions in art exhibitions. like in a part of the song composed by the mediators at the end of the course: *to bring the extraordinary to daily life*²². To allow the appearance and insert yourself into this musicality that which accompanies the encounter between art, education and politics constitutes a place that is nomad by nature.

Once played, this line will not stop vibrating and will not allow itself to stop. In a logic of contagion, mediators

21 ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. Tornar-se quem se é: a vida como exercício de estilo. In: LINS, Daniel (org.). Nietzsche/Deleuze: arte, resistência. Simpósio Internacional de Filosofia. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007. p. 293.

22 Improvised collective creation. Curiously sung over the melody of *Metamorfose Ambulante* by Raul Seixas. The song was created by the Mediators Training Course's students and the artist Luis Guilherme Vergara being conceived as a *Hopes Choir*, in reference to the *Complaints Choir Project* by artists Oliver Kochta and Kalleinen, presented on the Travel Notebooks exhibition. Maybe now it's the time for a *Experiences Choir*.

19 In reference to Santiago Sierra's piece titled "Person Remunerated for a Period of 360 Consecutive Hours" (2000).

20 Proferida por Gaston Santi Kremer, *ibid*.

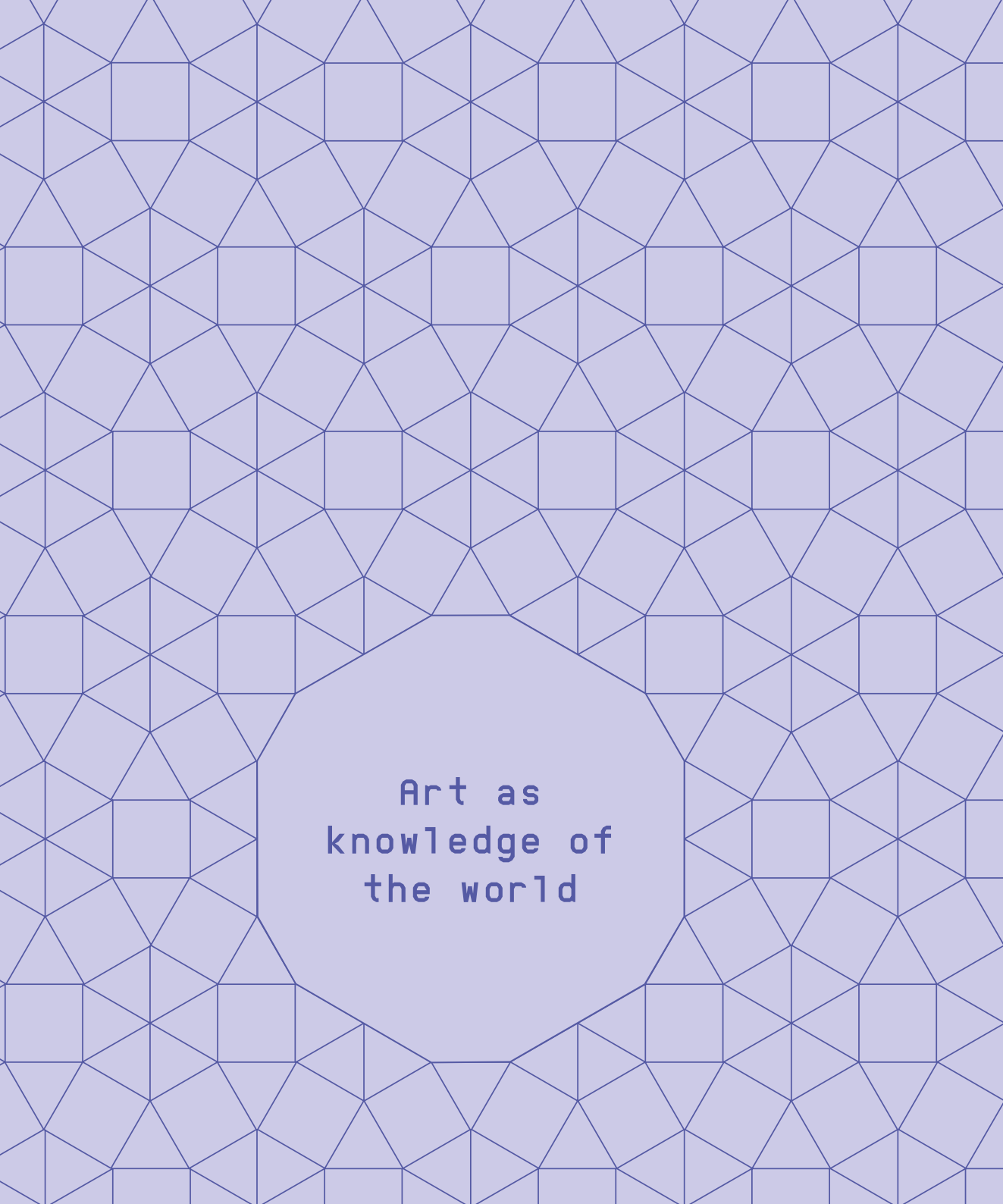
follow the course. Follow with educational encounters with the public. Follow in the construction of an aesthetic life – a production of beauty, a plastic production of itself. Follow becoming who they are in a political answer to a world of stabilities, of binary thinking and role model. Live re-educating (themselves) – unmaking thought models, stimulating singularities and multiplicities. These people compose the inhabitants of a nomad territory – a place where lines vibrate.

References:

DELEUZE, Gilles & PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

PELBART, Peter Pál. *Por um corpo Vivo: Cartografias biopolíticas*. In: LOBOSQUE, Ana Marta (org.). *Caderno de Saúde Mental. Seminário Universidade e reforma psiquiátrica: Interrogando a distância*. Belo Horizonte: ESP-MG, 2009. V. 2.

ROCHA, Sílvia Pimenta Velloso. *Tornar-se quem se é: a vida como exercício de estilo*. In: LINS, Daniel (org.). *Nietzsche/Deleuze: arte, resistência. Simpósio Internacional de Filosofia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária; Fortaleza: Fundação de Cultura, Esporte e Turismo, 2007.



Art as
knowledge of
the world

An interview with Jerome Bruner

by Pablo Helguera

As part of the public art project *Ælia Media*, consisting of developing a cultural radio station, we went with the production team to Reggio Emilia for a first meeting where we study the pedagogical principles of the city school system, which is of great renown and has profoundly influenced the history of preschool education. There we were lucky to encounter Jerome Bruner, one of the leading developmental psychologists of the XXth century and one of the most influential thinkers in the history of early childhood education. At 95, he continues to be active in researching, publishing and lecturing around the world. The Reggio system has been of interest to Bruner for the last two decades, and he agreed to be interviewed about the contributions to this system and the way in which it can help think about visual arts. The interview was held at Hotel Posta in Reggio Emilia on July 12, 2011. In attendance were Pablo Helguera, Wendy Woon (Director of Education of the MoMA in New York), Julia Draganovic and Claudia Loeffenholz.

Pablo Helguera: How do you see the visual arts playing a difference between the Reggio Emilia approach and other early childhood education systems?

Jerome Bruner: The first and honest answer has to be that they do not draw a distinction between art and other forms of knowing. That is to say, the thing that is characteristic of knowing something, is knowing it in several ways. To take an example: how do you bring order into a group of children? How do you get them to do something together? So they were playing the game 'cat and mouse.' Do you know the game?

PH: Uh, no.

JB: You don't know 'cat and mouse'? You were not well brought up.

(Laughter)

JB: The cat chases the mouse and the mouse runs, he has to run up around and then he has to come back and join the group. There is a discussion of how does a group form so that you can join the group. Question: Does it make a circle of people? You go run around a circle the other one chases you, you get back in and the group protects you. So there's that. I have seen them work on that kind of a problem. I have seen them work on the problem of how does light, for example, when it is shown on a circular thing, put pressure? How do you go from light to pressure on a set of things in a circle? And it's essentially to ask the different ways in which things express themselves within a group. So that for example, a group can form itself in a circle it can form itself in a square or you take, you name the problem and what is characteristic of the approach here is that when the children are playing some sort of a game to get them to be conscious of, "what is it that you're doing? How can you think of it? How can you make other arrangements?" In short, the main thing is "what is possible?" It is not just teaching what is, but what is possible. And I think this plus the fact – that's is one of the main elements of the education here; The other one is exchange. That is to say when I ask a question I expect you to give me the best answer and to answer me and when you ask me a question, I answer you. So that the notion of dialogue and

the fact that knowledge is dialogic, that there is an answer to a question but there are other alternative answers to a questions. So that the world is assumed to have order but there are different orders, different possibilities. The possibilities are explored by exchange. It's, if I can put, I think I mentioned this to you, it's like marriage between adults; You're officially, "you're married." But what is a marriage? The answer to which is, "what an interesting question."

(Laughter)

JB: [...] There's a form of communicating, a form of looking at the possible worlds, and to do this there is a certain frame of mind but it also is dialogic and dialogue is so tremendously important. And dialogue and respect for other people's way of knowing things. So the teachers are there to be part of the dialogue, they are also there to give a sense of possibility. You say, "what is the, how to describe it, what is that word, "curriculum?" The answer to which is curriculum. What isn't part of the curriculum? To me what's important is the recognition of the fact that you are capable of communicating and that there are problems where the real task is to look at the possibilities. I mean what kind of game should be played? Well what are the possible kinds of games? They invent games. They turn ordinary activities into games. Like we're doing now, sort of thing. You know?

PH: The emphasis on the visual seems to be very important in the Reggio system. Is visuality dialogic? Does it have to be based on verbal language?

JB: In many ways, in the last scene in Shakespeare's Hamlet, there's a wonderful scene where Hamlet and Ptolemy are together and they are quarreling what was the meaning of faithfulness and faithlessness in marriage and so on. And I can't remember whether it's Ptolemy or Hamlet that is standing there, talking about this and is not seeing the world like it. I think it's hamlet that says to Ptolemy,

"see yonder cloud, 'tis shaped like a camel."

"Nay, has a back like a weasel!"

"Mmm...perhaps, I see what you mean."

And they then talk about this. And it is Shakespeare's way in the end of saying, that if you want to interpret what happens in Hamlet, you'd better not just stick with one way. Hamlet is not just about one thing. It's about many things. And it's not only true in drama but let me give you an example that was given to me by the great physicist, Niels Bohr. I think I might have mentioned this to you before, I'm not sure. His son one day, went walking through a five and ten store and he saw a toy and he put it in his pocket. The next day he came to his father and he said, showing him the toy, "I took this from the store the other day and I did not pay." And his father looked at me and said, "How shall I look at that conversation with that boy? In the light of love? Or in the light of justice? In the light of justice, he is guilty. In the light of love, it's wonderful that this boy is telling me about this. So should I just punish him or should we talk about how everyone is tempted to take it, and what the problem is of how you control yourself, how you control those impulses?"

You can make it into a funny story, you can make it into a *molto silenzioso*. But it's important that you look at it in different ways and I think a school here, they don't have a specific creed as they have games that they play. But the important thing is to keep the conversation going. To be a teacher here is to be a partner as well as a teacher. I think this is very very important. So it doesn't matter if someone draws a picture and someone says, "what's that?" and the child says, "oh. That's a tiger," and then he says, "well what's the tiger doing?" "I don't know. What could he be doing?" So they build a story around the possibility. And I want to argue that at one level, that is the basis of inter-human intelligence – looking at possibility. On the other hand, we live in a society that has fairly rigid conventions. This is a hotel. This is not a center for symposiums and the sort. On the other hand what we do is to turn it into that. So this room for example, is one the most famous seminar rooms in the entire world. A seminar room at the Hotel Posta? And so it goes.

I should give you a little bit of my history. When I was very young was the period when MoMA first opened. And I

went to MoMA for the first time and thought to myself, "My God! This is fantastic. What is this place?" And over – how long has MoMA been opened?

PH: 1929. 90 years...

JB: But it wasn't in 1929 because... When it moved into the new building... that was 1929?

PH: Oh you're... no no no. 1929 was when it was founded. You're referring to the 53rd street building which opened in the thirties.

JB: Somewhere in the thirties so I was... so I have an older brother. He's dead now. He took me to MoMA. I had been to other museums before and I didn't quite know what it was in except I love it. I had a stereotype idea of what Picasso was. I hadn't dreamed that there was an earlier Picasso [indecipherable] but this notion of a storehouse of temptation, temptation to look at what is possible. But this is the same way in which I teach my subject matter. One of the reasons I am famous is because some of the most brilliant scholars running the world of psychology are my students. (Laughter). They [still] send me papers to read and my task is to keep [them] looking. So that's a funny kind of a teacher. At the same time you have to be supportive, Supportive and challenging. Maybe that's the nature of the human species. We bring order to people, partly the order is imposed [...] but partly the order is imposed from the inside. So bringing together the inside or the outside finding a way of doing it that's not only for the individual but for the community when the community says, "this is reality! That's it!"

PH: One thing we see currently happening is the crisis in art education, in higher art education

JB: Oh, higher art education?

PH: Where we used to have the academy model where people would learn how to paint in the 19th century, which was replaced by the Bauhaus model where it was about technique, technique in a more expanded sense.

JB: Well technique that was more than – the Bauhaus was more than technique. Technique was needed for the expression of the human imagination. It technicalized the human imagination.

PH: But today that model doesn't seem to work anymore and art schools don't seem to have a model and we still don't seem to know what approach to take to teach art. And I wonder if there is a way we could learn from certain approaches like Reggio or other systems. Is it about fostering creativity? Or about fostering a certain kind of creative thinking?

JB: First, let them look and see what they think that is art.

Wendy Woon: Seems to me that play is a certain part of many artists' processes...

JB: It has to be playful. But then you ask, "What is play?" And play is getting away from certain constraints so the play can be all kinds of plays. [...] What is the model? What is the thing they are trying to represent? representation, what is this thing? [...] How do we then get schools for making? Why basically, is painting so unoriginal? We talk about the originality but I think more of conventional imagery?

PH: I am interested in art as a way of learning, as making art as a way of learning. Of course you can learn from a painting by learning the story and learning the information and discussing but I feel that the best way of learning is actually by making. Whenever you are inspired by art, the first impulse that you have is like, "I want to make art as well." So I wanted to hear your thoughts about making art as a way of learning. Which we also think that like the children in Reggio do it so naturally. They make these installations that look like artists' installations. There is definitely something happening there. And we're just wondering if you that is something that is inherent in all of us, the desire to create?

JB: To create, to explore the possible. I keep coming back to that. And that's one of the things that Reggio does. You've watched the classes. I never can predict what's

going to happen next. And I'm delighted. I like being surprised and they obviously love being surprised. They acted out and they discovered one other thing that I think is tremendously important: that you can share surprises. You can share them by talking about them, not only by talking about them but by taking a pencil in hand and drawing, painting. And the one thing I want everybody to be careful of is that you don't push this too much. Pressure on children.

PH: How? How would you pressure too much?

JB: By having lessons. Here is the lesson for today: What we're doing today is learning how to make rounded cheeks. Come on. Who needs that?

(Laughter)

Thinker, academic – but academia is in some ways based on this idea of transmission of knowledge –

WW: But is there hope for academia? That's what I'd like to know Is there hope for a different kind of way of thinking [about art]...?

JB: It's not just for the teaching of art it's for the teaching of any subject. [...] It's such an interesting thing. You know I had the 50th birthday party of my book recently, "The Process of Education," and NYU had a big – [event with] everybody... so funny. (Laughter) But the thing that's so interesting to me is the extent to which, when we came to the issue of discovery learning as opposed to the instance of the, "Bleh! Learn this!" give it in such a way that they discover for themselves not that they have to reinvent physics or mathematics or anything like that but they discover a bit of what it's like and what the alternative is like and what the possibility is like. I keep coming back to the word, "possibility." I think – if you talk to my children they'll say, 'oh he's always talking about that.' But it is incredibly true. It is true and it isn't true but to recognize for example that when one is working on a problem, yes you can have this interesting kind of thing of picking a set of prime numbers that cannot be divided in any way. I remember when my kids first discovered prime numbers

they had all sorts of things to say, "Wow a prime number a prime number is something that nobody can do anything about. It keeps its independence." What a political idea of prime numbers – a childhood political idea of prime numbers. Yet in some sense – it's not bad. So it carries over when I introduce this notion of transfer.

You need it for communication but then you use it for something else. Can you do this? Can you do this teaching in school? And I say, "yes." That the – why do we have our number system? The notion of equal distances between 1 and 2 and 1000 and 1001 is another way of looking at it called Fechner's Law, to the effect that the difference that the numbers should be applied in terms of how much in addition is take to notice that there has been a change. So when you have 1000 unit you have to add more than 1 to notice that it's gone up so you get the Weber-Fechner Law in which the number system is according to proportionality. And you don't have the equidistant 1, 2, 3, 4, 5 up like that. And when you start thinking about these different forms of numbers you begin to get the idea that numbering is just one of the ways in which we produce order and magnitude, that there are many many different ways of doing it. You know? So should I introduce some sort of a thing about, you know, cheeks? Roundness of cheeks. She's a number 5. I want these things to be part of the way in which teachers think about teaching any subject. Historically or whatever.

WW: That's what I think is really interesting because we don't think of teaching as a creative act.

JB: We don't think of teaching as a creative act?

WW: And we should!

JB: We damn well better. So it's that funny combination in which we want to give you something you have to learn something but you have to learn it in a way that you can use it to go beyond the information given. A million years ago when this first began buzzing inside my head, I wrote a paper, which was called, *Going Beyond the Information Given*. And it was so interesting. The physicists loved the paper the psychologists said "well..." Psychology is a

very conservative – are you a psychologist? I don't know whether they consider me a psychologist anymore or not...

(Laughter)

PH: Now Paulo Freire, which we were talking about yesterday I mean I think he felt that people, that students should only get information the ones that were ready to –

JB: Talking about Paulo Freire?

PH: Paulo Freire – talking about a system based on the idea you would only provide information once the person is ready to do something with it. When the person realizes that they need that information, when they ask for it.

JB: That's too romantic! (Laughter) It doesn't take into account fun. A lot of learning is just because it's fun. It's interesting to me – I'll put it in a funny kind of way. I should tell you I'm a sailor. I have the great distinction as I think I mentioned to you the other day, of being the only professor in the history of Oxford University who sailed his own boat across the Atlantic Ocean to come from America to Oxford to occupy my chair. Everybody says, "Isn't that amazing?" But the fact of the matter is, it's very straightforward: you get a book of navigation, a compass, and a boat and you sail.

PH: Wow. (Laughter) Doesn't sound so straightforward to me.

JB: And each part of it has a technique. It was so interesting to me that I got thinking about the fact that from the point of view of a sailor – because you don't have a boat in the bush or anything – the shape of the world depends on knowing where the wind is that will take you; that is to say you can cross the Atlantic Ocean and have a good wind by a northern route or you can go a southern route but if you go in between you'll sit there and go, "Where's the wind?" So that the size of the ocean, the meaning of ocean from the point of view of sailing is different than how you present it in a geography book to kids. And I want to do that. If you make the projection, not Mercator

projection but a projection in terms of how long it takes to cover the distance, and the longer it takes to cover the distance the longer the representation and everything like that. The map of the North Atlantic is very short at the northern end then – shshshsh – and the southern end it gets short again. So why not give them different modes of representing things? I mean if Picasso had known these details he would have painted the world this way too, I'm sure; but we're so damned literal-minded in the way we teach, so conventional and teachers only now are beginning to realize the importance of stimulating the imagination and some of them do it wonderfully.

PH: What is it that makes one connected to art?

JB: Sheer penetration. The fact that it goes into a – it creates a world; it's a somewhat different emotional meaning. [...] You know there was a notion in the nineteenth century that came along that talked about the Gesamtkunstwerk, the general work of art. It was one of the things that writers of opera were trying to do. Some of them did it very badly [...] and some without being aware of it at all and I would take [...] into a new system of bringing an art form that can't be described fully in advance because we don't know what it is until we do it! And so I don't want to give them the definition in advance, "And now dear students, follow the definition and produce the work of art." I want also to keep some of the spontaneity and then turn around afterward because you learn a lot by looking at what you did even though you didn't know what the hell you were doing when you did it. And why should you know in that rationalistic way? (Long pause) I could go on and on. You people have got to go meet a train... Have I left something hanging in the air?

An interview with Alicia Herrero

by Pablo Helguera

Alicia Herrero is an Argentinean artist whose work questions the ideological and market systems, as well as the way they connect with art. To realize her researches and experiences, Herrero uses a great variety of conceptual strategies, as well as other disciplines, using from academic devices like symposiums and seminars, to auction houses' protocols. Herrero describes the project presented for the Mercosul Biennial, "Revolutionary Travell," as a "navigated novel" consisting in using the navigable rivers of South America as an infrastructure to form chapters of a book. Herrero's spirit in her projects is eminently dialogical and, therefore, usually narrowly close to pedagogy. In this interview, we seek to ask about the artists interest on the conversation question, and how it has manifested in her several projects.

* * *

PH: In several of your projects, the dialog, the conversation, or before, what you've been calling "conversational stages", performs a central part. What motivates you to utilize conversation as a central element on your practice?

AH: One of the things that motivates me the most is the potential happening that involves the creation of those "conversational stages", possible ways to relate performance, theater, symposium, popular assemblies, round tables, or television talk show resources and, therefore, being able to use place them in ubiquity in relation to art's own strategies, its kinds and visibility devices.

PH: In your "Considerations upon the public" Project you've used a whole variety of presentational and dialog devices ranging from theater to talk shows. What motivated you, in this particular occasion, to seek this multiplicity of formats? What was, to you, that those formats potentiated and what kind of discoveries (if any) you did when doing that experience?

AH: *Considerations upon the public, a three act symposium* (2010-2011) happens the paradoxical context of a present in which, curiously, while several South-American States are celebrating their 200th anniversaries of colonial independence, at the same time, the greatest global capitalist systemic crisis is happening, what shows, once again, the dependence in relation of the financial state. The banks are who seems to be writing history's script... That also can be applied to the power accumulated by the logics of the capital on the art system itself, which produces, in this field, a clear unbalance. CUP resorts to question the naturalization of those market logics at the same time it re-interrogates the rhetorics of freedom used from art's field.

The project proposes to introduce a debate and an experience upon the "public thing", locating itself on the territorial borders of artistical, academical, and political discourse. It is a performative talk in the relevant auditoriums of three iconic public institutions on the city of Buenos Aires: university, bank and congress. They were Act 1 – on the Rojas Cultural Center Auditorium, at the University of Buenos Aires – that challenges art and knowledge relocations; Act 2 – at the Nación Argentina Bank Headquarters, located at De Mayo's Square – to

expose remaps of art and economy; and Act 3 – at the National Congress Parliament Auditorium – a place where is possible to unfold new cartographies and questions about the emancipatory processes. Added to those displacements is the uncommon integration of several social actors that activate and introduce several perspectives: political analysts, artists, activists, researchers in the field of philosophy, art and sociology, economists, musicians, journalists, urban planners, actors, video producers.

The project potentiates three key questions. The first is related to “act” the public revising concepts of freedom of speech forged by the historical vanguards. That is possible in CUP, once that, at the same time it produces its existence on the limits of visibility stages and the world of art’s topics (rarely the question of the audience is addressed on the speeches on this field), question its politics and production conditions, what Walter Benjamin calls “production device”. The second is about stages, the “representational stage of speech and debate”. In CUP, the public auditoriums (university, bank, congress) offer an expansive multiplicity for a debate about the audience, but also enter the scene with that the huge potential of researching the limits of those emblematic devices: how they produce listening and participation. The auditoriums are read also in their representational dimension.

The third question is what makes the first two possible: the *performance talk*. It is about a conversational form that interrupts the classic symposium scheme, proposing a redistribution of the artistic processes at the same time making its classification difficult. Expands the idea of theater to symposium, and the idea of symposium to talk show, including in its construction: a *regisseur*, previous work tables, actors that act as introductory guides to the proposed institutions, theater lightning, posters, live incidental music, a moderator performance, a panel of specialists on the presented thematic, stages the act of debating upon “participative stands” with special faculties, and creates a *in situ* script that tends to streamline the audience active participatory fluxes. Its complexity favors situating the experience in a heuristic strategy and in a

perceptual multiplicity proposed as a way of continuous displacement. In that sense, it’s interesting to add the background of CUP and the Chat Project, which started in 2000 and was presented at the Boijmans Museum in Rotterdam in 2001, opening the Conversations Series, of which the slogan enunciates: “the political explosion of a body, a field, an institution...” a staging of objects in dialogue. But also *Magazine in Situ*, that, since 2004, generated several conversational situations in specific places, as navigating the Beagle Canal during one edition.

CUP, a Three Act Symposium also is a video of each act and a publication.

PH: On those discursive experiences, what kind of discoveries, revelations or experiences you’ve lived that demonstrate: 1) something new about the way we use that sort of communication; 2) something new about the way we relate to art?

AH: There were some revelations. For example, the resulting traces of the use of certain technics of mapping on the creation of situations. Even though on other projects I’ve recurred to inventories, re-cataloging, market indicators or hydrographical charts, in *CUP, a Three Act Symposium* what was mapped and unmapped was the “territory in debate”, the devices and the instrumental with which was we relied to put in act “the democracy”. One of those lines was finding as much the auditoriums-parliaments offered by the city as its own special organization; its use, as our behavior and bodies are trained for. For many participants, it was the first time they entered those stages and had direct contact with its theatricality, conventions and historical-political context.

The three acts presented between themselves a dramaturgy that expressed itself on the progressive inclusion of formal changes until altering completely its type of organization. Each act outlined its own strategy of alteration of the use of the auditorium space and the concept of symposium. There was mobility of the standard equipment, dragging, with it, the acting bodies and its parts; the words spoken gained another dimension with the adding

|

of posters, sounds of acoustic live instruments, lightning changes or prior secret conversations as a rehearsal. It was a process that offered small crisis (those generated usually for the intermediary states, the displacement of belonging spaces, fields, types or parts), the apparition of less auto-regulation of speech, the overcoming of a certain institutionalized lexicon and the achievement of new speech collective mappings. Potentiated a fact that overflowed the complexity of the public debate exercise and the use of critical devices and freedom rhetorics used on the field of art.

Colablablab

Hope Ginsburg

October 6, 2011

Sponge HQ

Richmond, VA

Colablablab is a collaborative lab about a lab; my undergraduate students and I register for a Biology 101 lecture class in the Department of Biology and a Biology 101 Lab. Our class is the meta-class, an art class about transgressing disciplines and thumbing one's nose at divisions between experts and learners. The Colablablab is rooted in the School of the Arts at Virginia Commonwealth University in Richmond, VA. In this experiment in curricular ecology, art students get their science general education requirements fulfilled; they do it together, in context and with students from outside the School of the Arts. Biology students, who are also welcome in the class, fulfill a humanities requirement and subvert the methodologies of their "home" field.

Colablablab happens in the Sponge HQ at the top floor of the university gallery at night. Sponge (2006-present) began as an artwork by Hope Ginsburg, but based on the reproductive habits of its namesake (if a sea-sponge is placed in a blender, each bit will grow into an adult sponge), the project grows through the actions of its co-producers. Colablablab students open the Sponge HQ to the public each Thursday and all students have access to the HQ during gallery hours. There, along with working on their own projects (which range from making dye from plants to producing audio works which connect flocking birds to skaters in a roller derby), they may tend to the indoor observation beehive (which is rigged with a closed-circuit infrared camera for observing the bees), care for the schooling fish and algae-eaters in the

ninety-gallon aquarium, feed the composting redworms, massage wool fiber into felt rugs, read in the library on their custom nap mats (we are working on a project about radical napping) or work on any number of group or individual projects. Colablablab 2011 is underway, with a visiting lotus flower expert on the calendar for next week. Colablablab 2010 mounted an exhibition at the Sponge HQ, produced a performance at Richmond's Reference Gallery and hosted two event-meals, "The Cellular Dinner" and "Evolutionary Feast." We also made a booth for the Science Fair exhibition at Flux Factory in Long Island City, NY, for which we were awarded the trophy for being "Most Empirically Rebellious." The collectively authored and designed Colablablabook is available on Lulu.com. Please do visit our site, spongespace.net/colablablab and come spend some time at the HQ in Richmond, Virginia.

In academic fashion, here is an appendix, in which some samples of Colablablab culture are extracted for you. Following is an excerpt from a planning e-mail for the event meal Cellular Dinner, in which each Colablablaborator was assigned a duty based on the specific function of an animal cell part. Each "cell part" was identifiable by the color and pattern of his or her clothing, which was pre-assigned. Pizza toppings were carefully placed to model an animal cell. The pizzas were prepared from scratch and baked in a wood-fired oven built by "cell nucleus" Katie Connor.

Hello everyone,

We live at 2504 Brook Rd. Please arrive at 6. If you can give people rides, reply to all to let people know.

Here are the parts of the cell and their function:

Nucleus (Kate and Olivia): The nucleus is the control center of the cell that dictates what all of the other organelles do. The nucleus also stores the DNA.

So we are going to tell everyone what to do.

We are going to wear gold.

Endoplasmic Reticulum (two people): The endoplasmic reticulum (ER) is where most chemical reactions take place. The cell makes lipids and other chemicals, and sometimes has ribosomes attached.

These people will cut up vegetables and other stuff we put on the pizzas.

They are going to wear their favorite hat and purple. [...]

– Katie Connor and Olivia Gibian, Colablablaborators, 2010

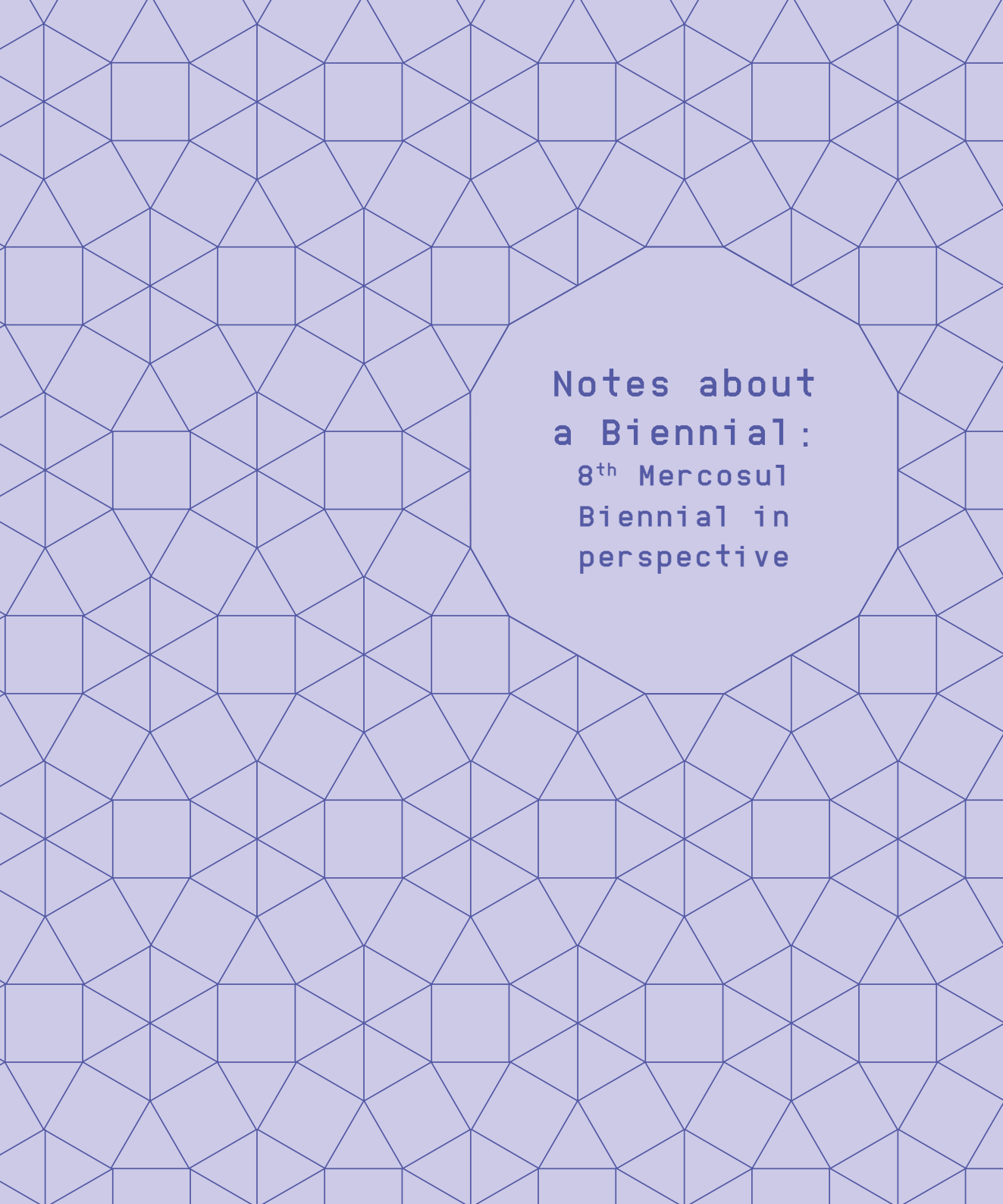
The e-mail below, though not as metaphoric in tone, is an apt example of the students' formation of their own community of practice.

So I'm not sure about the exact time yet (seemed like everyone was free sunday nightish) but with the exam on monday it seems like it would be a good time for a study review! I feel like things will go smoothly if everyone brings their study guides as filled out as possible (study guides pending on bb) and bio books if ya got em, the more studying before hand the more spongey our review will be!!!

The address is 5 North Vine (connected to home team grill off of main st) a block down from main art. Its the creepy black gate in the wall. It would be sweet if everyone brought a couple small bills to chip in for a pizza or snacks etc etc etcalso if you are driving you might get towed for parking in the lot but there is a ton of parking on vine see ya in bio lab!

– Julie (757-718-3595)

–Julie Hundley, Colablablaborator, 2011



**Notes about
a Biennial:
8th Mercosul
Biennial in
perspective**

Educational curatorship, art methodologies, training and permanence: the change in education at the Mercosul Biennial¹

Mônica Hoff

"It's not enough to be able to read, "Eve saw the grape". You have to know the position Eve occupies in her social context, who worked to produce the grape and who profits from that work"

Paulo Freire

"The whole world + the work = the whole world."

Martin Creed

Some years ago it would have been impossible for an exhibition education programme to engage an artist. That was a role for an educator. Even today, vacancies for art disciplines in the Brazilian public education system cannot be filled by an artist. Once again, this is the job of an educator. In university education, art "candidates" attend the Arts Institute, and (art) educators attend the Faculty of Education. The division between educators and artists is, as we can see, historical as well as geographical. It is a case of "each monkey on its own branch", as the saying goes.²

In the art field, the premise that art is an educational process *par excellence* has particularly been discussed

in the last decade, with the explosion of collaborative proposals, mainly on the initiative of artists, and with the creation of the role of education curator. In (art) education this premise is a condition of existence and strongly resists (or follows, like a lover for a loved one) the changes occurring in the field of art. There have been many movements towards fitting one into the other, creating an arranged marriage between art and education. And it seems that the more forced this relationship becomes, the more it becomes a relationship of dependency and, therefore, submission.

In Brazil, art teaching has had a place in the school curriculum – for better or worse, it is true – for little more than 30 years. The campaign for its permanent position nonetheless continues to this day. The importance of its presence is undeniable, as we know. Yet it would be difficult for the arts to occupy a position in the top ten within school educational politics. Shouldn't art be sufficiently appealing in itself? Or has education been unable to explore art as a powerful educational tool? Or, furthermore, could it be that the system no longer fulfils the demands of its target audience: teachers and students? Who do we work for? Who are we doing it for? Who are we targeting? What are we doing?

I would hazard a guess that the nub of the question lies in our insistence on treating art as a discipline, and therefore often as something in isolation. If we consider art as an

1 The article was published in Revista de Artes Visuales Errata #4, Pedagogy and art education. Colombia, 2011.

2 Popular saying referring to limits imposed by boundaries. In other words, "each in their place".

educational process, it is at least strange that it enters our lives and becomes part of our education as a subject area with a place on the timetable and six-monthly evaluation.

By understanding/defining art as a subject area, we give it a series of rules and regulations that are inherent to that condition. By trying to promote the opening out of education through the experience of art, we wind up confining the art experience within a concept that is suffocating and restrictive. In this sense, the transformation of art into a subject area was probably one of the great misfortunes we inflicted upon ourselves in the second half of the 20th century. (Hoff, 2010)

Art as an educational process extends beyond the impositions of the curriculum. It therefore needs to generate an ecosystem that can go beyond those barriers. But it is often swallowed up by endless political-educational demands and requirements that not infrequently forget its real role.

The education programme for a contemporary art Biennial involves a series of premises, demands and requirements. It is a genuine puzzle, involving a range of different forces. The Mercosul Biennial is known for its concern, and hence respect, for education, having organised education projects since the first edition of the event in 1997. For the first three biennials this took place through a programme serving visitors, which we nowadays call mediation, and the production of educational material for schools and teachers. There was certainly no greater reflection on what was being produced or the real needs of the local community. And moreover, each new edition of the Biennial involved a new education programme and consequently a new team for devising it and implementing it. Few records were made of these experiences, and in many cases they only existed in the memories of those involved.

I shall make a brief digression here to mention a little of this local setting which is the birthplace and home of the Mercosul Biennial. Porto Alegre is a medium-sized Brazilian city of around 1.5 million inhabitants, with a relatively small range of cultural facilities, particularly in terms of the visual arts. Until the emergence of the Mercosul Biennial there was no art mediation; neither was there any specialist

workforce focused on the conception and construction of visual arts projects – either you were an artist or you were a theorist or an educator; and it was very common to see artists who had just left university leaving for other parts of Brazil and the rest of the world due to the lack of local structure and incentive.

In 2011 the art market remains small, with the number of galleries working with contemporary art countable on the fingers of one hand. Many colleagues still move from a degree in art into teacher training, not out of any sympathy with education, but because of the total lack of any other option in the labour market. This scenario is certainly not exclusive to Porto Alegre or the Mercosul Biennial. But it was upon this cultural barrenness and condition as an “eccentric centre”³ that the Mercosul Visual Arts Biennial emerged in the mid 1990s as a major event, the like of which had never been seen before, built out of collective desire – therefore without parameters – and open to many external factors. Through hard work and the involvement of many, this huge undertaking continued its course and after many difficulties entered its adolescence in 2011 with the education programme as its flagship.

As we have mentioned, the education programme featured in all the Biennials and, after eight editions, we can single out two important leaps forward and some underlying subtleties. The first leap forward was conceptual and structural, occurring on the occasion of the 4th Mercosul Biennial, in 2003. This edition was responsible for guaranteeing a *locus* for education within the event; meaning that for the first time, and still following the traditional model of running alongside the curatorial project, there was a indeed an education programme – duly planned, with a well defined theoretical basis, and more focused on the school community and the relationship with the public. By localising requirements and attempting to address a series of demands from the field of education,

3 The term refers to an exhibition organised by Marília Panitz and Gê Orthof in Brasília in 2003 that dealt with the condition of periphery as a conceptually potent question.

the 4th Biennial education programme was responsible for ensuring the existence of education programmes in the following biennials⁴.

The second great leap forward, and the most significant to date, occurred in 2006-7 on the occasion of the 6th Mercosul Biennial. It is precisely this period and its relationship with the education programmes of the subsequent Biennials that are addressed by this article.

The 6th Mercosul Biennial became known as the Educational Biennial. This was due on the one hand to the figure of the education curator – a position created by the exhibition curator Gabriel Perez-Barreiro in response to a demand that had been identified in the development of the Mercosul Biennial; and on the other hand due to the interest and willingness of the Mercosul Biennial institution to position itself not just as an institution organising a major art exhibition every two years, but also as an educational institution concerned with meeting the needs of its primary audience, school pupils. So, in addition to fertile soil, there was also a common desire.

The role of the education curator represented at that time the creation of a real space for reflection on practices that had been taking place in the previous editions of the Mercosul Biennial and particularly on how the community had received and responded to these practices.

Educational curatorship (or an epistemological leap forward)

The first time that anything was heard about educational curatorship in Brazil was in 1996, with the text “Curadoria Educativa: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar” [Educational curatorship: Imaginative Perception / Awareness of the Eye], presented that same year by Luiz Guilherme Vergara⁵ at the ANPAP (National Association of

Visual Arts Researchers). Vergara referred to educational curatorship as a strategy “whose main aim is to explore the power of art as a vehicle for cultural action” (Vergara 2011). And also “to make art accessible to a diversified audience and make it culturally active” (Vergara 2011). It is strange to think that this text was presented one year before the organisation of the first edition of the Mercosul Biennial (1997), and that educational curatorship would only become part of the process of the event a decade later. We already began delayed. In 1996 Vergara predicted what now seems to be agreed, and in a way what Paulo Sérgio Duarte pointed to in 2005 as chief curator of the 5th Mercosul Biennial, believing that “a truly educational project cannot just be linked to an exhibition that takes place every two years and closes after two or three months, but needs to extend in time and become a continuous action”. Paulo Sérgio was referring at that time to the need to think of the education programme as a permanent action, which survives beyond the biannual exhibitions, and takes place in partnership with other institutions and the teaching network. This change ended up taking place after the 6th Mercosul Biennial, and therefore after the establishment of the education curator.

The term education curator is quite controversial in Brazil. There are those who agree with it, such as the case of the last São Paulo Biennial (2010), which adopted the function. And there are those who see it as “a pedantic term, one more device for not addressing what really matters, education,” such as Ana Mae Barbosa (2008), an important figure in Brazilian education and a key reference in Brazilian art education.

For the Mercosul Biennial, educational curatorship ensured a *locus* of reflection and the possibility of constructing a really effective education programme, in the sense of being open to community requirements and arranging a continuous and permanent activity. Until then, the education programme had operated somewhat blindly, fumbling between inaccurate information and intuition.

Vergara refers in his text to the specific experiences (of education curators and perception) focused on a particular exhibition process in New York in the 1990s. When we are talking

4 Until the 6th Mercosul Biennial, the education programme was a process totally related to the biannual exhibitions. So that when a biennial ended, so did the education programme. There was no continuity

5 A Brazilian artist and educator, Vergara was director of the Education Division at MAC-Niterói from 1996 to 2005 and Chief Director of the same institution from 2005 to 2008.

about educational curatorship in the case of the Mercosul Biennial we are referring to a complex system of actions and strategies that precede and continue beyond the exhibition.

According Luis Camnitzer, (2006) the education curator for the 6th Biennial and therefore the first education curator in the history of the Mercosul Biennial “La Bial se autodefine como una institución de acción cultural en sesión permanente, dentro de la cual la exposición periódica (bianual en este momento), es solamente una de las actividades” [The Biennial defines itself as an institution for cultural activity that is in permanent activity, within which the periodical exhibition (biannually at present) is just one of its activities].

Camnitzer proposed at the time that the Mercosul Biennial should reinvent itself and indeed take on its educational role. This is a role that comes into effect when we consider long-term processes in constant dialogue with the community. Only then is it possible to make art culturally active, as Vergara had envisaged in 1996.

Ideally, the overall curatorship of a project, be it an exhibition or a Biennial, should always be educational. In our republic⁶, the educational characteristic should always be an inherent part of a curatorial project. Just like “social change” the educational change could guarantee a truly epistemological change for the field of art. Strictly speaking, if art is essentially an educational process, then all curatorship is educational. Unfortunately, this generally is only hypothetically so.

The role of education curator at the Mercosul Biennial has taken different forms in the three editions in which it has existed: in the 6th Biennial as “someone who plays no part in selection of the artists. (...) Someone who acts as an ambassador to the public and observes the event with the eyes of the visitor” (Camnitzer, 2009, p 15); in the 7th Biennial as someone who still plays no part in the selection of the artists for the exhibitions, but who suggests the direct participation of artists in the education programme, as well as someone who is free to propose autonomous actions, strategies and activities that are not necessarily

related to the exhibition project; and in this 8th Biennial in 2011 as someone who plays a part in the selection of the artists, definition of the exhibition components and actions and who has responsibility for devising one of the exhibition projects and the educational actions.

In the 8th Biennial the curatorial and educational proposals are linked together, and it is hard to tell where one ends and the other begins. As soon as this happens, we are no longer talking of a causal relationship between the education programme and the curatorial proposal, but rather of a kind of conditional relationship on equal terms – if the education programme undergoes any changes, large or small, they will have direct repercussions on the curatorial actions and vice-versa.

Another important factor, this time common between the curatorship of these biennials, is the fact that the three curators are artists, which inevitably reflects on, governs and defines the educational proposals. The methodologies are derived from practice in the field of art.

Artistic methodologies

“Is it possible to organise productive experiences that integrate the world of contemporary art and the education system?”⁷ (Rubinich 2009, p.184) We would probably say yes. But I would go back and ask whether it is possible to organise productive experiences that integrate the world of contemporary art and the education system without the one being, in practice, an accessory of the other. Or whether it is possible for art and education to be players in the same process. What is the scale of this equilibrium? Does it exist? Is it necessary?

Historically, the relationship between art and education, particularly in Brazil, has been governed by educators’ considerable investment in art and by artists’ minimal investment in education. The dialogical relationship that is so often referred to nowadays is not as recurrent as it seems. There is still a very large gap between the interests of art and education. The systems of one and the other

6 Here relating the art system to Plato’s idea of the “ideal” republic.

7 Free translation of “Es posible lograr experiencias productivas que integren al mundo artístico contemporáneo y al sistema educativo?”.

seem to respond to different forces. And this is where I always ask myself, what then is the role of a contemporary art Biennial's education programme? Is it to present artworks to the community? Is it to serve the thousands of people looking for a "meaning" for art? Is it to provide transport so that these people can have an aesthetic experience inside the exhibition space? Do they really need to leave their neighbourhoods, towns and regions for this to occur? Is the art experience really connected to a visit to an exhibition space?

On the occasion of the 7th Mercosul Biennial, in 2009, the education programme sought to invert that order of things. Instead of concentrating its actions in the exhibition spaces, and therefore determining the aesthetic experience in relation to art objects, it was completely decentralised, acting in direct collaboration with different communities in Porto Alegre and regional towns in Rio Grande do Sul. We were seeking at that time to work with what we termed artistic methodologies. Instead of a "translation" of art using educational tools, we chose to work with art proposals with considerable educational capital, whether that capital was part of the artists' intentions or recognised as a powerful component by the project team.

To that end, 14 artists (with a total of 12 projects), mostly from Latin America, were invited to take part. Having been sent material about the different regions of the state, each artist selected a region and made an initial journey of recognition and investigation, later focused on a one-month residency in the chosen town. This programme was called *Available Artists*, and began with a map of nine towns and ended with the residencies involving more than twenty, due to the interests of neighbouring communities. The projects were quite different from each other, but all shared a common idea that putting people in contact with people is perhaps the most powerful action that art can generate.

In her lecture on "The virtual museum" at the 2004 ICOM annual congress, Suzanne Keene, Senior Lecturer in Museum and Heritage Studies at University College London, compared the traditional museum with the museum of the future and traditional museological dynamics with contemporary ones, emphasising this change of focus:

(...) the museum of the future will be more of a process or an experience, moving out into the spaces of the communities that it serves. For it can no longer be assumed that collections are central to the role of the museum – rather, it is people.⁸

Marina De Caro's proposal for the 7th Biennial involved revising the actions developed by the previous education programmes and prioritising those with strong social potential, basing her work on the idea of utopias. According to Caro (2009, p. 04),

Entre la practica y la teoría, encontramos experiencias que desde hace años cultivan la escucha y el habla, el grito y el susurro, la poesía y el arte. Antes, en un espacio íntimo, y ahora, multiplicados, marcamos en el mapa los lugares de encuentros, las micropolis, las ciudades independientes y experimentales. [Between practice and theory we can find experiences that for years have led to listening and speaking, cries and whispers, poetry and art. Earlier, in an intimate space, and now multiplied, we mark places of meetings on the map, micropolises, independent and experimental cities.]

In addition to offering tools for the community, the 7th Biennial education programme sought to work in partnership with it, exchanging knowledge and ways of doing and making in conditions of full collaboration. In other words, replacing ignorance and using art as a way of resolving problems, demonstrating its connection with the education proposal of Luis Camnitzer.

For De Caro it was essential to consider the education programme and the Biennial itself not as a space but as a period of work. A period governed by many voices and forces in a situation that was completely decentralised and beyond the scope of the Biennial itself. From the teacher-training sessions, transformed in this edition into a Residency Programme, to the student workshops and the actual experience of mediation, the work platform proposed by De Caro

8 Quoted by Meyric-Hughes, Henry. <A história e a importância da Bienal como instrumento de globalização>. In: *Arte, Crítica e Mundialização*, 2008, p. 31.

was based on decentralisation of actions and sharing of knowledge, making it so important that the residency projects were open to conditions of collaboration.

Another important constituent factor of Marina's project is autonomy. The 7th Mercosul Biennial education programme operated practically independently, involving artists, activities and its own budget, and based on precepts that did not necessarily need to relate to the curatorial project's exhibition programme. It created its own zone of artistic-educational autonomy.

The residency programmes ranged from *gymnastics and political philosophy classes*, run by the Argentinean sociologist Diego Melero for secondary-school and university students; to a kind of *Vicinal (art) collection* formed from works loaned by inhabitants of different neighbourhoods of Caxias do Sul – the Chilean curator Gonzalo Pedraza and his co-curators knocked on the doors of numerous people, asking a simple and very pertinent question: "Could you lend me an artwork?"; and also involving a system of exchange of desires created by the French artist Nicolas Floc'h that consisted of a collaborative realisation of the desires of three communities in Porto Alegre on a real scale – a school one hour from the city centre, a group of teenagers from one of the most dangerous favelas in the city and an autonomous community responsible for occupation of an abandoned building in Porto Alegre city centre. The desires: a van for students from the Lami school, a football pitch and band for the teenagers from Morro da Cruz and a visual identity kit for the Comunidade Autônoma Utopia e Luta. Another project involved the construction of a simple web of threads, string and similar materials, proposed by the Brazilian artist João Modé and made collectively by communities in four border regions in the state to generate a kind of third border in these places where Brazil meets Uruguay and where there is therefore some cultural overlap⁹.

9 Publications and videos arising out of the Available Artists Residency Programme can be found on the Mercosul Biennial website: www.bienalmercosul.art.br

The condition for carrying out this project was one of availability. Availability for listening, for changing direction, for changing ideas, availability for people. *Available artists* was certainly one of the most interesting programmes carried out by the Mercosul Biennial so far. Based on a generous process of collaboration – generosity is a luxury item nowadays –, it managed to meet demands in the (expanded) field of education and culture. Afterwards, it became even clearer that the distance felt by educators in relation to art is, above all, a responsibility of the field of art which, in a constant concern against allowing itself to be simplified, ends up shutting itself into very specific systems constructed on particularly heavy foundations that still in the main prioritise experience of the object over human relations, communication and participation.

A process of decentralisation

The *Available Artists* Programme confirmed an important process which had begun in the 6th Biennial: decentralisation of the education programme. Aiming to chart the art-education scene in the interior of the state, a working party of artists and educators willing and interested in visiting different regions in Rio Grande do Sul was organised to promote debate about contemporary art and to arrange workshops. 52 encounters took place in more than 40 towns, involving 7,000 teachers. This was unprecedented in a Visual Arts Biennial, unprecedented for a State Education Department and unprecedented for the teachers themselves, who had not taken part in training and updating related to this huge area called art. It was a total success. And it also created a huge problem: what are we going to do with those 7,000 teachers, after all? What kind of relationship can be established? How can we do it? What expectations do those people have? What desires, wishes and interests do these teachers have? What is the role of the Biennial in all this?

The process of decentralising the Mercosul Biennial education actions began like that, blindly, on an impulse, eager to resolve problems that we did not in fact know very well. Traditionally, the teacher-training sessions had only taken place in Porto Alegre, shortly before the exhibition opening, with an aim of introducing themes,

exhibitions, artists and works, and indicating approaches for art teachers. It was therefore impossible to find out what we knew and what we were doing. We did no know. But we somehow knew that it was worth the investment. When it comes to education, the slightest return is at least a return, and we needed to understand how this educational fabric, this primary public for the Biennial, was organised at a regional level.

The result of this initial movement towards decentralisation raised the need to reconsider the place and function of the project. Here was an open channel with 7,000 teachers (7,000 is 70 x 100, which is no small number!) so what could we do with it? Did we have to do something with it? How? Where would we begin/continue? Few teachers know this, but the process of making the education programme permanent, which began after the end of the 6th Biennial, is largely due to each one of them.

Since then, the education programme has become increasingly Freireian, looking principally at the world, at people and at the usual processes of this world. The commitment to art is less a commitment and more a way of thinking and being. It is less the subject of proposal and more an inherent condition of the person proposing it. This was reflected not just in the *Available Artists* project, but also in two other programmes that occupied special places in the decentralisation process.

One of them was *Practical Maps*. This was proposed by Marina De Caro in a response to the Education Space¹⁰ created at the 6th Biennial. One of De Caro's questions on contacting the education programme was most pointed: "Doesn't Porto Alegre have artists, (and consequently, artist's studios)?" Quite calmly, and curious about the purpose of the question, I replied, "Yes, of course; many,

10 The Education Space included a space for research, dialogue and creation focused on the visiting public on the Quayside, one of the places occupied by the Mercosul Biennial. This space was used for organising workshops, talks, lectures, exhibitions, video shows and other activities. It was entirely run by a group of eight coordinators developing the workshops, the system of exhibitions and programming, etc.

in fact.". Marina continued, "So why just relate the visitor's experience of art to the space of the Biennial, an event that takes place every two years and lasts little more than two months?"; adding, "Wouldn't it be more interesting to capitalise on these artists, studios, groups, galleries and spaces that already exist in Porto Alegre, suggesting that they offer workshops, talks, courses and other activities of interest for the students and teachers visiting the Biennial? In that way, the end of the exhibition will not compromise the experience and people will be able to organise and make their choices and contacts without the mediation of the Biennial." With such a proposal De Caro not only opened eyes towards the community and positioned it within the process and as an agent of proposal, but also strengthened the creation of links between different players on the same stage.

To that end, a process of charting the artistic and educational activities on offer in the city of Porto Alegre was organised. These offerings formed a diary that was provided in the format of a map distributed to schools, universities and the Biennial space itself. Workshops took place in schools, parks, museums and city squares, and involved students, teachers and Biennial visitors, the elderly and many other interested people.

The other programme was *Mediator Public*. My intention for this article is not, I repeat, to present the successful educational actions of the Mercosul Biennial, far from it; but rather, based on subtle features of their proposals, to share some points of view about art and education. *Mediator Public* was quite a small activity, which took place during the final days of the exhibition, but with potential for discussion that certainly exceeds the 7000 words available for this article. I will therefore try to avoid too much detail. The project involved offering the community the possibility of suggesting some mediation about a particular work, visit or Biennial exhibition. It would be hard to be more Freireian! "There is no teaching without learning,"¹¹ he would say.

11 This is an allusion to the opening chapter of Paulo Freire's *Pedagogia da Autonomia*, published in 1996, (p. 21)

It started with the participation of the dressmaker who had made the curtains used for staging of one of the works. Dona Eny had spent weeks in the exhibition space while it was still being built, making the huge curtains. Finishing her work some days before the Biennial opening, she left and never came back, until we invited her to return and talk a little about her experience of spending so much time making something that would be a key feature for putting on an art exhibition of which she had minimal information but the responsibility of an artist. Dona Eny showed us not what goes on behind the art object, but what it cannot tell; she told of an aesthetic experience based on the non-experience of an artwork. She offered us a reading of the exhibition that went beyond its possibility of existence as art. Is not that the real role of an education programme: "to know the position Eve occupies in her social context, who worked to produce the grape and who profits from that work"¹²? (Freire 1995)

The formative role (an endogenous process)

Audience development is one of the central concerns for museums and cultural institutions throughout the world. It is no different for the "off-centred" Mercosul Biennial. Numbers are constantly increasing. Exhibitions are ever more packed with visitors. And this has guaranteed the organisation and permanence of many of the projects. It is no different at the "now permanent institution of cultural actions," the Mercosul Biennial. Nonetheless, after 7.5 editions, we have now managed to acquire a better view of this scenario and recognise where and when this development is actually effective.

Mediator training¹³ is one of the oldest actions at the Mercosul Biennial, having been present since the first edition, with a central aim of preparing people to work

as mediators, serving the public visiting the exhibitions; a public that is the key target of what we are terming "Audience Development". Yet, some editions ago, the primary audience for the Biennial was recognised not to be just the schools and/or exhibition visitor, but the mediators themselves. These are people who have a transformative experience with art and who, more than anyone else, form opinions about it. When we consider that they are mostly students from a wide range of university courses (from arts to medicine, via law, education, biology, engineering, philosophy, music, architecture, communication and an endless list of other areas of knowledge), with little or no knowledge of art, who invest their time in attending a three-month course twice a week, making direct contact with artists, curators and concepts that are new to them, to do something which they are not very sure what it is and that will demand almost exclusive dedication from them as a daily job sharing the space with people they have never seen before, and all for the sake of a greater power known as art, there is no way that they can be ignored as the primary audience for the Mercosul Biennial. Around 2000 students have worked (and continue to work) as mediators during the different editions of the event. Among the numbers making up the Mercosul Biennial, this is certainly the most valuable, for this is the one that generates a large part of the rest.

If the Mercosul Biennial really is an educational institution, it is largely due to this experience. And, more than creating audiences for the Biennial itself, it also generates a qualified workforce for the city, since all the critics, artists, educators, exhibition installers, directors, managers, and curators have all at some time in our lives been mediators.

Permanence

Biennials are known for their temporary, ostentatious and fleeting nature. For a good part of the population of Porto Alegre, they are no different. The Biennial arrives every two years, setting up a circus, spending lots of money, showing works that no-one understands, takes it all down and then goes away. Goes where, I ask (myself). Where does the Mercosul Biennial go after each of its editions

12 Relating the aesthetic experience of Dona Eny with the process of literacy created by Paulo Freire, in which he indicated that reading does not just imply joining words together, but contextualising what those words are saying.

13 Meaning: monitors, guides, facilitators or educators, depending on taste, geography and theoretical basis.

closes? What relationship does it establish with the community to the extent that it is still questioned about leaving nothing for the city? What should it be leaving for the city? What kind of “thing” is it hoped to leave for the city? Of all possibilities, I can only think of education. It’s a cliché, a cheap point, but there is no economic growth without education, no cultural investment supports itself without taking account of education. Remember that “(...) education alone does not change society, but society cannot be changed without education.” (Freire 1987)

By chance – or destiny, who knows? – in 2007-8, due to the leap forward brought about by the 6th Biennial, the foundation reinvented itself as an institution and, aware of its educational role, chose to turn its education programme into a permanent action constructed in partnership with the community and in constant dialogue with teachers, students and other agents in the local teaching network. Obviously this was not an easy decision, but it was understood as necessary, and nowadays governs all the steps taken by the Mercosul Biennial.

The movement of collaboration and respect existing between the curatorial and education programmes of the last three editions of the Biennial reflects the institution’s stance in relation to its educational mission.

arrival point = departure point

We know that a visual arts biennial is a grandiose event driven by quite a generous budget; a budget that might account for a series of public requirements considered as fundamental. It is therefore impossible to talk about an education programme based solely on educational prerogatives. The theoretical precepts of a programme such as this encompass much more than concepts coming from the fields of art and education.

Talking some years ago with my father about the total budget for (one edition of) the Mercosul Biennial, he told me that it amounted exactly to the annual budget (apart from payroll) of the town where he was born and raised, Butiá, which now has around 20,000 inhabitants, no museum, no cultural centres, a few schools and a history of

poverty and decline brought about by the unbridled and inhuman mining industry. Recollection of that conversation, apparently with no greater purpose, has stayed with me throughout all the steps and decisions taken within the education programme and has determined the definition of many of its processes. Two weights, two measures: I find it hard to imagine that the same amount is spent on an art exhibition as is spent to run a town of 20,000 inhabitants. Two weights, two measures: I find it hard to imagine that the expenses of a town of 20,000 inhabitants only amount to the sum spent on organising an art exhibition.

At the first meeting I had with Luis Camnitzer, in 2006, he was told of the number of students expected to visit the 6th Biennial: 200,000. I remember leaving the room during the break and noting that Luis seemed a little uncomfortable. He was uncomfortable with the figures. So I told him not to worry, that it was possible, and if not, it would be no problem if we only served half that contingent. Luis was polite, and pretended to be relieved by the news. It was some years before I realised that the problem was the fact of it not being a problem.

On starting work with Marina De Caro in 2008, after a meeting in which we introduced some of the actions organised for previous editions, and the numbers achieved, Marina looked at me and said, “Why do you have to do everything so big in Brazil: big exhibitions, lots of artists, thousands of workshops, hundreds of thousands of visitors? Can’t we do it on a scale of one to one?” Working with Marina was amazing in the sense of learning how to do things small, working on a scale that was, indeed, human.

An education programme is not a construct originating from the relationship between a theoretical concept and practical activities, resulting in numbers. Whenever I think of the Mercosul Biennial education programme, I see a landscape of actions that go beyond the fields of art and education to invade other sectors of our huge realm of human needs: it ranges from the creation of jobs to questions of public transport, including basic sanitation, school meals, the prison system, unfair income distribution, student and teacher self-esteem, until landing on

the enigmatic sector of contemporary art. We are talking about things of the world. Of things in themselves and in contrast with others.

The Mercosul Biennial education programme is constructed every day based on the methodologies of its participants, teachers, students, collaborators and curators. The proposals of Luiz Camnitzer, Marina De Caro and Pablo Helguera remain living and current. And they do not just complement each other but exist in fact when they are in contact with each other. Luis's project, for example, exists to its highest potential principally after the organisation of Marina's project. Marina's project demonstrates not just the educational proposals behind the 7th Biennial, but also anticipates processes in the 8th Biennial. And Pablo's programme readdresses issues approached by Luis's programme and carries out processes unfinished by Marina. Rather than comparisons, what is established is a relationship of dialogue and collaboration. Although the Mercosul Biennial education programme is commonly linked to biannual experiences and thus to the educational (curatorial) proposals, what gives it strength and power is that subtle thread that ties them together, guaranteeing space for reinvention and continuation.

Either we [re]invent [ourselves], or we are lost. Is that not what Simon Rodriguez¹⁴ predicted so well?

Bibliographical references

- Barbosa, Ana Mae. 2008. *Educação em Museus: termos que revelam pre-conceitos*. Revista Museu. Consulted on 28/05/2011. Available at <http://www.revistamuseu.com.br/18demaio/artigos.asp?id=16434>
- Camnitzer, Luis. 2006. *Propuesta para el aspecto pedagógico de la Bienal del Mercosur 2007*. Porto Alegre.
- Camnitzer, Luis and Pérez-Barreiro, Gabriel (org.). 2009. *Educação para a arte / Arte para a educação*. Porto Alegre, Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- De caro, Marina (org.). 2009. *Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Fidelis, Gaudêncio. 2005. *Uma história concisa da Bienal do Mercosul*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Freire, Paulo. 1995. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- _____. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. 1987. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hoff, Mônica. 2010. <Horizonte em espiral ou o oxímoro perfeito>. In *Horizonte Expandido*, André Severo and Maria Helena Bernardes (org.). Porto Alegre: Nau Produtora. pp.54-55.
- Ladagga, Reinaldo. 2006. *Estética de la emergencia*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo editora.
- Meyric-Hughes, Henry. 2008. <A história e a importância da Bienal como instrumento de globalização>. In *Arte, Crítica e Mundialização*. Bertoli, Mariza and Stigger, Verônica (org.). São Paulo: IMESP. p.31.
- Motta, Gabriela. 2007. *Entre olhares e leituras: uma abordagem da Bienal do Mercosul*. Porto Alegre: Zouk.
- Rubinich, Lucas. 2009. <Las difíciles relaciones entre el arte y la educación>. In *Micropolis Experimentais: traduções da arte para a educação*. Marina De Caro (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal do Mercosul. p. 184.
- Vergara, Luiz Guilherme. <Curadorias Educativas: Percepção Imaginativa / Consciência do Olhar>. 2011 [1996]. In *Mediação: traçando o território – Caderno de Mediadores da 8ª Bienal do Mercosul*. Pablo Helguera (org.). Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.

14 Simon Rodriguez (1769-1853) was certainly one of history's most interesting educators. Teacher and mentor to Simon Bolívar, one suspects that Paulo Freire must have read him at some time, given the meeting of ideas between the two. This text is quoted as a sigh of hope.

Multiple voices essays: Field notes

8th Mercosul Biennial Educational Program Evaluation [in progress]

Jessica Gogan and Luiz Guilherme Vergara

Bernard Tschumi said in The Pleasure of Architecture: if you want to follow architecture's first rule, break it. Something similar can be said about being a curator. There are no applicable parameters to each case, just intentions and desires. It's better to be consequent with the project's development than consistent like a hypothetical should.

José Roca, General Curator for the 8th Mercosul Biennial¹

[...] the Biennial proposes a metaphorical attempt to "reterritorialize" – expression used by Deleuze and Guattari to indicate the process by which one deconstructs the old order and establishes a new one – the field of pedagogy on the scope of visual arts. In the same way, makes reference to Rosalind Krauss' influential essay, Sculpture in the Expanded Field, in which the need for artistic practice to break the conventional expositive parameters is articulated. Several years later, it was suggested that this expanded field, "reterritorialized", of art had a social characteristic, in which pedagogy occupied a central role as a tool of communication, reflection and, in the words of Paulo Freire, awareness.

Pablo Helguera, Pedagogical Curator
for the 8th Mercosul Biennial²

The record of practice is the line that is weaving the history of our process. It's through it we stay for each other [...] but it's not enough to record and keep it to yourself what was thought, it's fundamental to socialize reflection's contents to each and every one of us. It's fundamental to offer individual understanding to build the collective collection. Like Paulo Freire pointed out so well, the record of reflection and the its public socialization are "conscience constitutors" [...] and also tools for the building of knowledge.

Madalena Freire³

How to follow the curatorship of a Biennial that intends to break rules and expand, in time and space, the artistic, curatorial and pedagogical practices in an organic manner developed within context? How to recognize the reterritorialization processes of pedagogy in the field of visual arts and an artistic imaginary in the field of pedagogy? How to evaluate and document an educational program that builds on the practice of answering in a "imaginative, creative and flexible way before a work of art, according to the same dynamics offered by contemporary art"⁴?

1 In (duo) decalogue, *Essays on Geopoetics*, 8th Mercosul Biennial Catalogue, 2011, p. 18.

2 In Educational Program: The Expanded Field of Pedagogy, *Essays on Geopoetics*, 8th Mercosul Biennial Catalogue, 2011, p. 558.

3 In *Educador, Educador, Educador*. São Paulo: Paz e Terra, 2008, p.55 & 60.

4 Pablo Helguera. "Mediators Training Course Release." 8th Mercosul Biennial, 2011.

How to document those imaginative experiences always ephemeral, micro and invisible? How the artistic happening acquires a geopoetical dimension?

To take on this challenge, we opted to evaluate and follow this Educational Program for its poetical and political dimensions, breaking positivistic, through an invitation to reflection and collecting of voices expressing different motivations during the 8th Biennial experiences. We propose to hear much more than to watch, who to process that symbiosis between artistic and pedagogical practice, revealing an understanding of evaluation and research as a form of complicity – recreating, monitoring and reflecting with the people acting in the field. Thus our proposition unfolds itself in a genealogy of motivations, searching where and how those voices' irradiation reaches a field of autonomous reverberations beyond the exhibition warehouses. Through this process of cartographies and enunciations the evaluation device integrates itself to the means end ends of the expanded Educational Program, like a formation field of new subjectivities in all of its rhizomathical perspective of geopoetics and reterritorializations.

This accomplice perspective also used the work of Hungarian psychologist Mihaly Csikszentmihalyi. His "flow" concept expresses the feeling he perceives as a synthesis of the psychology of optimum experience⁵. In his "flow" research, he points out important aspects that need to be present to conciliate those experiences. Amongst them, the most important are: intrinsic motivation, constructions with previous knowledges of autonomy, following organically the results (immediate feedback). Another referential research is the work of Harvard Project Zero, an educational studies center in the United States, connected to

the University of Harvard, that attempts to identify the quality indicators and contexts in art education programs all over the country⁶. Besides important factors they've noticed, such as participative learning, ambient and quality of materials and professionals, they found out that the best quality indicator is the pursuit for quality itself – which involves will, motivation and a serious reflection upon the process. In other words, the more you see a pursuit for quality, the more quality is found.

So, the methodological option chosen was to transform the evaluation device in an invitation to reflection through an ombudsman, like a resonance camera inside the process. This way, those enunciations "reflect the ways by which the individuals see themselves," re-feeding wills, expectations and concerns of the testimony subjects themselves. This collection of exercises of speech and listening revealed an internal field, a subterranean layer of other previous "uncovered" temporalities, rich of contaminations and motivations. So, the constructivist and phenomenological process of individualizations, of voices that could express the reverberations between awareness, belonging and management. This field amplification is captured as a poetic microgeography bringing up a polyphony driven by a collective will, not fully conscious, in its organic, relational and ethical dimensions.

Beyond the general monitoring and a special focus on the mediators training course, our evaluation proposal involved gathering of testimonials by the individuals belonging to different role levels, active on the integration of curatorship, art and Educational Program of the 8th Mercosul Biennial: 1) Curatorship staff, coordination and production of the Educational Program; 2) Casa M (the new artistic and cultural center inaugurated by the 8th Mercosul Biennial in

5 Mihály Csikszentmihályi. *Flow and the Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial, 1990; Mihály Csikszentmihályi & Kim Hermason "Intrinsic Motivation in Museums: What Makes a Visitor Want to Learn?" in John Falk and Lynn Dierking orgs. *Public Institutions for Personal Learning: Establishing a Research Agenda*. America Association of Museums: 1995. Also Ted Talk: http://www.ted.com/talks/lang/por_br/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html

6 Harvard Project Zero Arts Education Study. Authors: Steve Seidel, Shari Tishman, Ellen Winner, Lois Hetland, & Patricia Palmer. *The Qualities of Quality: Excellence in Arts Education and How to Achieve It*. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/arts-education/arts-classroom-instruction/Documents/Understanding-Excellence-in-Arts-Education.pdf> p. 8.

the city of Porto Alegre four months prior to the opening of the Biennial exhibition); 4) Travel Notebooks (project of residences and pedagogical initiatives on the state of Rio Grande do Sul also inaugurated on that period before the exhibition); 5) Mediators (including the training course) and teachers. Each of those activities was selected by a group of 8 people, a number chosen following the 8th Mercosul Biennial, but also, provoking a symbolical relation with the 8 of infinity. Also, we related the collection of 8 testimonials per group as representatives of a sample that generated multiple voices and reverberations on the Curatorial and Educational Program. The collection has been happening in three key moments of the 8th Mercosul Biennial: in May and July, by occasion of the Casa M's inauguration, beginning of the Mediators' Training Course and the progress of the Travel Notebooks projects; the second series of interviews happened on the eve of the "exhibition" opening and at the end of the Mediators' Training Course, in September; and the last, third collection, it's scheduled to happen at the Biennial's closing, in November. This way, it is important to highlight that this essay is a partial reflection upon an unfinished artistic and pedagogic process. However, what this document reflects it's already of significance to detect the reverberations and resonances that interlace themselves in a series of field notes, experiences and reflections accumulated in an intense and rich path of six months of process.

In the next pages will follow quotations, field notes, testimonials, observations of the multiple voices involved in this Biennial's irradiations and reverberations, composing a polyphonic writing of the speech of this event's artists, curators, mediators, teachers, coordinators, producers and participants on this expanded field of education. This reflection and evaluation document expresses a phenomenological contact with a field expanded by the multiplication of the voices of the artists and agents of the education-curatorship process territorializing contemporary artistic practices. You can identify this set of enunciations inside the activation field, the emergence of an ethical living attitude that qualifies and differences the geopoeitic proposal as a becoming potency in the formation of a collective body

(vibrating?) of mediators and experiences, resulting in the latency of a consciousness incarnated by several actors in its own act of expression and sharing.

Reverberations and Resonances in process

Pablo Helguera, Pedagogical Curator

Ground and principles for the Educational Program (notes and registers – Casa M September 11, 2011)

"How to expand the pedagogical and contemporary art's field? ...Education is a way to interpreting the connection between art and the world... pedagogy is a way of working..."

How to change the place of education on this society?

How can contemporary art contribute?

How society can receive?"

Renata Montechiare. Research Assistant at the MESA Institute (field notes, October 18, 2011 report, Porto Alegre)

About the concept of reverberation – Geopoetics: the concept that guides the Biennial is at the speech of every mediator. I have no doubt about it. In a little wider evaluation, I understand the curatorship has provided this understanding. Even the most distracted can see this concept through the visiting of the spaces, even because the works speak openly about the "geography" theme, and while talking to other people, subjects related to frontiers,

7 The term Vibrating Body is explored by Suely Rolnik when she refers to Lygia Clark's work in different texts. Rolnik explores the relational and transitional dimension between life and art, subject and world: "the capacity of our body to vibrate to the world's music, composition of affections that touches us live." However, here we utilize here as a collective body that emerges from different poetic autonomy zones, instigating by mediations (reverberations) and sharing of voices and experiences in this field that expands by mediation/education. Suely Rolnik "shapes herself in a contemporary soul: Lygia Clark's complete-emptiness." In *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999. Also recommended: ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental: Transformações contemporâneas do desejo*. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2007.

flag, territory, etc always emerge. One mediator told me, in his view, there's a very clear speech about what kind of geopolitical concepts are intended to be deconstructed, realized a precise line of thought in the sense of re-thinking frontiers and the uses of land, unmaking flags, etc.

Maria Helena Gaidzinski – Santander Cultural Educational Program Coordinator (Interview notes, Casa M, September 3, 2011)

"The Concept of infinity in the affection exchange: give and receive / correspondence and corresponding:

Exchange / transport and travel.

Relations to gaucho traditions – of the tea.

Gaucho localism: welcome the whole world / relation to territoriality.

Making A NEW COUNTRY!!!!"

This voice interaction simultaneously keep them apart and together, that is, they constitute a unique social body. It's for this reason I refer to society as a body with multiple voices and contrast it to society as a univocal subject of a collection of individual subjects.

Fred Evans: The Multi-Voiced Body⁸

José Roca explores ideas and perspectives for art to active and creates territories, micro-nations, communities and poetic autonomy zones. But, for that, he needs to approach artists and curators to a third emerging transdisciplinary group of educational professionals, to recognize, explore and interact with life's complexities and identity on regional towns and frontiers of Rio Grande do Sul and, from there, active entanglement and exchange networks or aesthetical and cultural contaminations of Latin America. It's very clear that this curatorial proposition wouldn't be so right if it wasn't supported by a strong Educational Program.

8 EVANS, Fred. *The Multivoiced Body. Society and communication in the age of diversity*. New York: Columbia University Press, 2009. (p. 75). "This interplay among the voices simultaneously keeps them separate and holds them together, that is, constitutes them as a social body. It is for this reason that I refer to society as a multivoiced body and contrast it with society as a univocal subject of a collection of individual subjects.

If, for one side, the careful 16 year old construction of the Mercosul Biennial of an educational focusing, specially on the last two editions, this time is doubled. However, it is noteworthy at the 8th Biennial a new critical investment on the part of the integrated relation between curatorship and education. This way, it's evaluated as essential the integration and hybrid part of Pablo Helguera. Artist/educator, as pedagogical curator on the curatorial staff with José Roca, radicalizing the foundations and geopoetical desires while device and methods of the Educational Program. This integrated step between curatorship and education fundamentally conducts all the training of educators, mediators and teachers in an pedagogy expanded field sense by autonomy and participation – were everyone becomes "idea multiplier" agents, expressing one of the Educational Program's goals. Why not add voices? Together, as a curatorial body, elaborate strategies that seek out to break standard expositive parameters. The Biennials' challenges, Pablo recognizes, are located exactly in the relations between space and mediation and coalitions of different temporalities. The voices and desires of Roca and Helguera are tuned in the critical and strategic recognition that most biennials concentrate a very high investment in a limited exhibition and spectacle time with several artists and works, which give support, in most cases, in educational programs conventionally established by doctrinal basis of hegemonic aesthetic values. Roca and Helguera invest in the integration between curatorship and Educational Program as strategies to expand the thickness and density of the Biennial in time and space.

Mediators' Training Course

Meeting: Mediators' Training (July 21st. 2011) exploring keywords to describe the possible poetics of the mediation experience and its challenges.

Words describing positive experiences

Exchange – most used word

Discover, discovery, look, joy, active listening, peace, relaxation, free, contemplation, immersion (ecstasy), signification and appropriation (it's a part of me), satisfaction,

enthusiasm, pleasure, exchange, re-enchantment, inter-lace, creation, silence, well-being, knowledge transmission, discovery, involvement, trust, sharing, pride, communication and feelings, tuning, realization (positive return), satisfaction, involvement, tranquility, happiness, freedom, affinity, reflection, domination, curiosity, dialog, immersion, interest, re-elaboration, amusement, affection.

Words describing negative experiences

Frustration – most used word

Disinterest, anxiety, frustration, locked, incompetence, lack of fluidity, time limit, obligation, demotivation, impotence, bad communication, stress, lack of interest, lack of respect, unbalance, bad, lack of security, forgetfulness, tension, absence, exhaustion, sadness, tiresomeness, dispersion, incomprehension, apathy, dissatisfaction, divergence, disarray, doubt, rupture, distance, enclosure, disrespect, monolog, hurry.

Gabriela Silva – Educational Program Operational Coordinator (interview notes, Casa M, September 3, 2011)

Positive evaluation in relation to the Mediators' Training Course: 300 people graduated by the Mediators' Course; (...) thinking of a educational process – stimulated people as idea multipliers.

Maria Aparecida Aliano (Cida) – Political Cultures Coordinator – City Educacional Secretariat / Porto Alegre (text sent on October 21, 2011)

"Ratify what was spoken and emphasize the mediators' interactions with the school audience. Many factors contribute to the good performance of the mediators during this edition, but, I evaluate that School Experiences are relevant. Before School Experiences, there were some complaints at the schools about the inadequate way some mediators interacted with the students even, in some cases, cases of misunderstanding. Since the Experiences were realized, this kind of problem decreased and, in this edition, I've only received compliments, in which teachers make explicit the adequacy between the audience and mediation, according to their specificities.

Anaiara Letícia Ventura da Silva – Mediator (evaluation, September 2011)

Between the experiences that had impact to me, the first was the mediation with Rika Burnham, made in one of MARGS' expositive spaces on the first moments of the course. That experience touched me deeply in respect to the way of realizing the "mediated", his/her perceptions and experiences with the work, and made me reflect on what will mean to be a mediator, more as a facilitator between work and spectator, than anything else.

An intense program of mediators and teachers' training was created and executed in a three months period prior the opening of the exhibition. Field notes, interviews and observations made with the mediators recorded the reverberations and resonances triggered by those workshops.

The symbolic presence of enunciation exercises, speech and hearing, transits this Geopoetics Biennial, not only on the important works by Coco Fusco, Oliver Kochta and Tellervo Kalleinen with the Complaints Choir, between other videos that present politically speeches of voiceless groups and social segments. This resonance and reverberation of power and sense of multiplying voices is inaugurated as well on the first day of the Mediators' Training Course with Rika Burnham and Pablo Helguera. At MARGS, in different Galleries, Rika and Pablo invited mediators to two exercises guided in the sharing of different points of view about a work, by dialog, by listening performance, taking them to recognition of oneself in relation to the other by their enunciations and articulations of their perceptions. Since then, during three months, mediators kept contact with presentations of pedagogical practices of welcoming and interaction strategies with emphasis on the multiplying of voices breaking the dictatorial silences of the visual arts' spaces. In all testimonials' collections and evaluations of this training course the importance and singularity related to the previous editions of the Biennial were highlighted, from the focus on the autonomy of experiences and interpretative strategies.

Mediators were intensively prepared to the pedagogical exercise of the poetic fruition autonomy, motivated for

a even greater overflow with the artistic experiences in the expanded fields and frontiers of unconventional urban activation territories. On the mediators' evaluations about the training course it is evident the appreciation and affection generated by Rika Burnham and Amir Parsa. The symbolic sense of having a voice, giving voice, having speech and hearing, is emphasized on this evaluation as reverberations and resonances of how much interlacement and unity between the geopoetic curatorship and Paulo Freire's autonomy – or participative – pedagogy, enabling the authorial empowerment of actions and mediations of the artist-educators (as poetic mediators) on the existential and political activation of the aesthetic experience. What would justify a conceptual qualitative equivalence between the Educational program and the curatorial "aspiration", or geopoetical will, by activations of expanded territories of deterritorializations and reterritorializations by artistic processes.

In parallel with the testimonial collection, during the Mediators' Training Course, it was introduced a proposal of individual drawings as cartographical records of the involvements and reflections within a process of three months of interactions, workshops and lectures. The drawings were asked also in three moments, corresponding also with the testimonial collection. Those maps register, in a free and graphical manner, how each mediator was understanding, perceiving his/herself and projecting his/her feelings that involve the educational proposition for mediation. In the second series of map drawings, mediators could compare through those cartographies, the impacts and transformations, especially effective of and conceptual, of the scope of hopes, motivations and desires involving the horizons of possibilities of mediation. A third series of maps will be realized at the end of November, exactly during the closing period of the Biennial. Some examples are shown here.

Inaugurating infrastructures

Gabriela Silva – Educational Program Operational Coordinator (interview notes, Casa M, September 3)

What's happening after this Biennial?

40 activated cities on the countryside of the Rio Grande do Sul state;

150 – 200 people involved directly with the projects;

What the next Biennial's structure is going to be like? Taking into account the historic legacy of previous Biennials;

The Biennial has a very square structural origin; very hierarchical; dismembering processes – trying to fit different fronts. People still try to put things into little boxes; structural processes to absorb other relations need to be more organic, less formal;

Mônica Hoff, Educational Program General Coordinator (Interview notes, September 2011)

"To me, the Educational Program is made by human relations more than anything else. Art is a tool that is there, that we use, abuse, desire, appropriate, but it is done by human relations, exchanges of desires between people (...), by fusion points, by divergence points end what we can establish as a network with the community, the neighborhood."

Fernanda Albuquerque (Casa M interview, May 2011):

(...) "we are not working for the 24th, we are working to what the house may come to be. We still don't know what it is going to be. We have a beautiful project, in the sense of schedule, spaces, audiences (...), in other words, a series of projects and programs for the house, but we still don't know what it is going to be. It isn't what it is, it is the use people make of it."

Paula Krause, Casa M production

"Now we have to see how this is going to happen in Porto Alegre. I don't know if you know Porto Alegre, if you've spent time here, but in my opinion it's a super challenge for the Porto Alegre audience. It isn't an easy audience." [about Casa M]

One of the vital elements of the curatorial proposal was to create infrastructure, to offer the city and region resources that may continue after the wave of Biennial fervor.

The first thought here that comes to mind is Casa M, which we heard throughout as one of the most appreciated and radical dimensions of this Biennial, the voices expressing both desire for and questioning around making this a permanent space.

Is temporality a generative and/or a limiting tension? The frenzy of Casa M programming, almost as if making up for all the time it might not be open in the future, the conviviality of the space, the energized presence of the mediators, and the activation of the neighborhood was all made possible by the generous curatorial gesture of creating local infrastructure. The question remains, however, that even with the permanence of physical space, whether the very human and temporal energy is sustainable. Nevertheless, the possibilities generated from this infrastructural support, from the community perspective, while at times critical, was mostly appreciative of how the Biennial can “give an arm” to local art scene. Additionally, others saw the advantage of the Biennial as an effective lever in local issues, adding a stamp of approval in cultural negotiations where “it’s not just me saying it.”

Yet, perhaps the most radical contribution of infrastructure of this Biennial is the human resource one. Roca asserts in the “[duo] decalogo”, that a Biennial is not an art school. Undoubtedly, this responds to the European Biennial Manifesta 6 and its curatorial project *Exhibition as School*, 2006 which proposed a kind of postgraduate temporary school for artists, curators and scholars.⁹ Yet, while the 8th Mercosul Biennial may not be an art school such as this one, it could be described as most definitely a public school of art or indeed a radical school of public art made so by the vitality of the Pedagogic Project and the team of mediators, striving to weave artistic and pedagogic processes together as they engage diverse publics.

An understanding of the public art school idea, however re-imagined inside a formal learning context, is also absorbed in Casa M’s work and all over the state. If, for one

side, the achievement in respect to Casa M, as a space of shared experiences and exchanges displaced and complementary to the great expositive format of the warehouses exhibition, is celebrated unanimously as a poetic autonomy zone for the integration between this curatorial and educational program. By another, the teachers’ training initiatives irradiate this curatorial-educational partnership to regional towns and reaching the frontiers. It is noticed even more the empowerment of the mediations radicalizing conceptual transdisciplinary initiatives of collaboration and construction of a poetic and critic consciousness on local, regional and global daily life. New senses of mutual belonging between the biennial and the Rio Grande do Sul state are activated.

This sense of building human resources is critical to the Biennial proposal of building belonging and nurturing regional investment. As one of the cultural producers, Liane Strapazon remarked, she saw these initiatives and projects as “planting seeds.” The differing demands and desires to nurture these seeds is this a rich, poetic, political, and creative legacy that this Biennial will leave.

Curatorial and educational confluences: “theme as a action device” and “reterritorialization of pedagogy on the field of visual arts”

Rafael Silveira, ODL Modality Coordinator at the Mediators’ Training Course (interview notes, Casa M, September 3)

“Contact with transformation”: art/education phenomenon

Renata Montechiare. Research Assistant at the MESA Institute (Mediations, Encounters, Art Societies). (Field notes, reflections, October 16 to 19, 2011, Porto Alegre)

Mediators in groups: since the first visit to one of the Biennial’s spaces I’ve realized the mediators are in groups based on their work space. The ones from Unseen City add and overlap with the ones from Casa M because it is there where they start their activities. Generally, the mediators don’t seem to circulate through the spaces, I couldn’t see if there is an exchange between them. I saw that there is,

9 See Notes for an Art School <http://manifesta.org/manifesta-6/>

on the contrary, the desire of space affirmation: “Casa M is the best place”; “Santander has the best staff”; “The quayside is the Biennial”; “Unseen City is the most experimental mediation”; etc. those statements don’t seem to establish a rivalry to the point of generating disputes, but demark territories. Interesting since Geopoetics can be used to think also on these terms.

Diana Kolker. Teachers’ Training (text emailed at October, 21)

“I wish for the course to configure itself as a meeting place of formal and non-formal educators – [I wish] that a new space with nomad educators to be created... educators with a nomad dimension – utopian – but it happened.”

Roca and Helguera’s curatorial proposition identifies an unfolding at the Biennial between exhibition and activation, as forms of giving poetical, social and political amplitude and thickness to the time and place of the Biennial. We identify during the enunciation of the Biennial’s manifesto, Roca’s “(duo) decálogo”, a first driving and activating genealogy that underlies politically a wish and desire of the curatorship turned to the field expansion. Therefore, also, the convergence between geographic, poetic, ethic – invokes a theme as a action device. “Geopoetics is in everything”, voices echo from the curatorship to mediation. In the same way, the “action” project unfolded in activation as a theme – for example, Casa M’s temporality inaugurates a meeting place. For this purpose, there are desires to be unfolded in the need of achieving a rich and broad scheduling, running with and against the time to support the Biennial. In the same way, the Nomad Mediators project – appears as a flow of collective needs in synergy with the curatorial proposals on the Poetic Autonomy Zones, breaking or overflowing limits of the practices of restricted mediators to the specific exhibition spaces.

As each of those cases would embody, (re)territorializing the exteriorization of an expanded field of affections of art for education? Or of education as a more radical form of art – be it poetic, politic or pedagogic? In this manner the Educational Program, performs itself through the

commitment with the multiplying of voices, in its several senses and assemblages. But, for that, needs to be understood transcending traditional “triad between interpretation-mediation-service” of the educational proposals, as José Roca comments.

So, it was verified in the collection of voices, an invitation to reflection, how art is an amplifier of pedagogical or different knowledges (poetic and politic of knowledge exchange) sharing. But also, how much of education (institutive structure of the formation of attitudes, habits and subjectivities in municipal and state networks) is being embodied, motivated and activated by new artistic practices.

“Empowering Proximity:” Caring and approaching

Márcia Wander, teacher

(...) “dealing with special students, sometimes we can experience mediators with preconception, of not knowing how to deal or having a concern of dumping too much information on a group that has another way of receiving that information. So I think, increasingly, following since the first until now, 7th Biennial, close to the 8th I see with a great care to provoke, to approach those parts. Because in the years that there is no Biennial the school keeps on working, keeps searching culture and art spaces all over town.”

Ethiene Nachtigall, Mediators’ Training Course Production and Mediators’ Coordinator

“this thing of the humans to extrapolate tremendously, we being able to work with people, with different identities and that those people can awake for new things and awake between themselves as well. The mediators are to me a very special public and I see inside this experience with the public as well, with people who are living in an experience.”

Márcia Schmitt Fernandes, Teacher – Canoas (metropolitan region city). (Testimonial notes, Casa M, September 3)

“The Biennial infiltrates, I bring a student who afterwards brings his parents to the Biennial!”

Reverberation – Unseen City... Even our homes have unseen spaces.

How to enchant yourself with that!

The Biennial is pointing to this shift of focus process.

...“urgent life”

I am Bienalized and my students as well!!!”

A teacher spoke of the importance to potentiate proximity. Increasingly the Biennial is constructing approximation networks on the city and region. For it, talking of experiences with the mediators, of the school experiences, the care increases with proximity. The overflowing and activations of the Biennial’s theme and the mediators’ training in this edition can be addressed or evaluated qualitatively as reverberations and resonances of expectations and curatorial or pedagogical desires. Countless cases of mediator and teacher initiatives were noticed which exchange motivations and sharing between schools were inspired by the Eugênio Dittborn exhibition.

The ombudsman experience in this invitation to reflection aimed to take maximum care of the motivation and hope indicators expressed on the speeches of every direct or indirect agent on the curatorship and mediations interviews. Between speeches, on the attention to sparkling eyes, on the intensity of the enunciation rhythms, the testimonial embodied the appearance of an ethics of caring about the encounter with art, and through art with another subject, another collective of desires still not completely conscious. The care with a micro-geopoetic dimension of encounters was well recognized as a point of pedagogical approach between subjects of speeches and hearings, where they multiply by the sharing of voices the possibility of memorable and “lonely” (tribute to Milton Santos) happenings. The reflections and voices collection served also to detect, feed and empower those enunciations that still aren’t fully conscious of the emergency, even if initial, of an ethics and collective will that leads the caring about the relations that qualify the expanded field of education to beyond the exhibition space – subjects of autopoetic-microcosmos.

Curatorial resonances: ZAP – “Zonas de Autonomia Poéticas” (Poetic Autonomy Zones) as a pedagogical dimension

Ana Stumpf Mitchell – Mediator (email, October 21, 2011)

“Essays on Geopoetics. Multiple and several attempts of meeting with my multiplicity through the diversity of voices. Mediation that is medi[t]ation! Action through the environment, the space. Frontiers established by rivers, by the water in our bodies, by what flows. At each new welcomed group, a new orchestra, a new composition. E the most fun is that, through art, I’m a complete researcher and a complete geographer! Curiosity, mine and the visitor’s – is what guide each new conversation. I was never so happy at a job before. The museum is now, with the noble presence of women, children and elderly. How to chose the right words to express my gratitude to so many people? Doing my job in the best possible way is the least I can do... and besides all it’s great! People? I chose to work as a mediator because I had given up being a teacher and a geographer. What a curious universe, since I’ve never felt so as so much of a teacher and geographer... And with so much joy. :)

Nomad Mediators: breaking the quayside’s frontiers

Initiative and reverberation example of the educational program... builds on the practice of answering in a imaginative, creative and flexible manner, to a work, according to the same dynamics that are offered to contemporary art.

Nomad Mediation Manifesto

We, the nomad mediators, found on each other a need for transformation.

Our choir doesn't complain, it claims. We don't want flags, milestones, not even a knife to say that this is our territory. We want to be free to pass trough frontiers without passports or stamps.

We don't see this biennial as an already sewn fabric, but as a loom in constant activity, and we feel the need to be free to cross that mutant mesh, choosing and being chosen in the thread's path, its knots and entanglements.

Traveling through warehouses to absorb other languages and perspectives, providing the visitors a sip of every rum, chachaça, or beer on the way.

We want, therefore, to boost the public-work interaction without repeating words just for the sake of it, but with the intention of building our souls and consequently the public's in a more universal manner.

Therefore, we allow ourselves to question to which point the Educational Program can or should be thought of as from expography? We know that the space itself is a delimiter to curatorship, since there are some works that could be on the same exhibition, but are geographically distant, and the dialog that could emerge between them dies in silence.

We want, finally, to activate dialogs between works of different warehouses and put them in the same mediator line, but not necessarily conductor, that may run autonomously through the quayside.

ZAP was a curatorial concept translated to mediation as a territory of pedestrian enunciations, at the ground level, from body to body that collects itself by cohabitations, in the will to accomplish the poetic, nomadic, transient and autonomous micro-zones, but also remarkable. That will be the micro-poetic measure of how much of the spoken will is embodied on mediations such as the expanded field of knowledge exchanges, amplified as polyphonies of human relations, of new wills and autonomies of the vital exercise of expansion of the identity, mapping and frontier sense.

Roca invokes one more sense of care with the Educational Project when he talks of a relation learning/teaching with "art, in itself, as a instance of knowledge that not always passes through rationality." It remains for us, once again, to verify the collection of testimonials, like the body of voices of the Biennial's mediator agents answer, recognize, activate and take care of this instance of art. The curatorship and the Educational Program then are responsible for the special care with the safety of this instance or here referred to as equivalent micro-ZAPs that need to be unfolded as the expanded field of education. In the same way, we recognize an approach with Paulo Freire's concept

of existential learning¹⁰, introducing what embodies in respect with the several temporalities at play in the collective and political building of the acquiring of languages by art. Those instances of mediations and contact experience between art and life are taken care by its possibility of existential amplitude or "life's memorable moments" (Roca, 2011). We propose a special attention over the care with geopoetics that reflects on mediations such as micro-ZAPs at ground level, where mediations happen. Are pointed out on this process pedagogical, philosophical and ethical references that act on the resignification and empowerment of the human geographies by art. The micro-ZAPs multiply on mediations by nomadic experiences (or deterritorializations), where the poetic and educational autonomy are not unrelated to a solidary event.

Other theoretical references may be rescued to compose this brief approach of entanglements and conceptual emergences that involves the Educational Program, and specially the field of formation to activation of mediators, whose emancipation and achievement happens at the level of micro-ZAPs. One can then talk of solidary event (Milton Santos) and existential learning (Paulo Freire). But, also facing other possible theoretic articulations, Hans-Georg Gadamer¹¹, as support for exploring the field of meeting between artistic and mediation practices as a flow of temporalities or the present itself and the update of art as a "game, party – sharing rituals and the emergence of a symbolic event". This theme is represented on the Mediators' Training Course as foundations for Relational Routes. Is this reflective conjugation, which identifies also a pedagogical approach between the activation field of mediation and the emergence of a collective "vibrating body" of voice multiplying (a concept that runs during this entire essay). It's in this weaving and woven field between world-objects and life, that the mediators in their nomad

10 Freire, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra. 1982.

11 GADAMER Hans-Georg. *La Actualidad de lo Bello*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica. 1991.

visits and promoting embodied readings and mobile readers of a geopoetic in action. This Biennial's mediators become agents of an expansion of the Syely Rolnik's¹² "vibrating body" concept that addresses Lygia Clark's passages and concerns on the art-subjectivity-body-life and world relation.

"...each one's vibrating body. The body is a home. It's about a poetic shelter where living equals communicating. Men's movements build this cellular habitable shelter, allowing a nucleus to mix with others"

Rumors ["Burburinhos"] & Artisanal Conceptualism

Given the scope of the *Cadernos de Viagem* [Travel Notebooks] residencies throughout Rio Grande de Sul we were only able to follow two of the projects. Both projects were quite different in how the possibility of participation was engaged with and approached. Each offers some interesting insights into the evolving nature of social art practice. Columbian artist Mateo Lopez's work often combines traveling, writing and drawing, a sort of artistic and poetic ethnography. He speaks very eloquently and unassumingly of his art process as a kind of "artisanal conceptualism." His time in the tiny town of Illopolis, approximately four hours from Porto Alegre, working with diverse community groups and those engaged with the Caminho dos Moinhos [Walk of the Mills] and the city's Museu de Pão [Bread Museum] sparked both debate and creativity, as well as consolidating a local tourism initiative and a campaign to restore the mills.

One participant in the artist's workshop seemed unclear of what she was getting into, asking, "I didn't know what he wanted." Her words reflect one of the challenges around this kind of short-term based residency work (in this case one month), balancing the need to contextualize the project and potential associated experiences and artistic intent. Her words also note the importance of deconstructing,

critiquing and reflecting on the multiple agendas at play – institutional, curatorial, artistic, community. Projects can become vortexes where the time to develop and evolve relationships takes a back seat to the temporal drive of the work that needs to be done. Another aspect of her words also point to a challenge in this kind of project-based engagement that is less organic to a community, that often community members spend a considerable amount of time worrying about what the outsider wants, making a genuine exchange difficult.

Other participants however enjoyed the newness of the experience and laughingly suggested the fuss the artist presence had caused by describing the "burburinho" in the town. Another moment was enthusiastically described by the coordinator of the museum, where she noted the town mayor, secretaries of education and culture were all together with a puzzled teacher holding drawings of two students that seemed interesting but she was not sure what to do with. They decided to call "Mateo" Who, as a sort of artist doctor was called upon to give advice on what to do. The very presence of the artist in these moments in all its essentialism truly matters. A simple noticing, a creativity acknowledged, and validated, is all that is required. Mateo gave various workshops and held an exhibition of his drawings and responses to the context at the Mill (part of the museum). His original intention to build a collective bread oven at the Cais [site of Biennial exhibition], but unfortunately this could not happen because of public code restrictions and fire hazards. He brought instead his drawings inspired by the architecture of the mills and the town together with a series of specially crafted three-dimensional geometric paper structures.

Finnish artist Oliver Koshta's project Choir of Complaints, which he had inaugurated in other cities several years previously, was proposed as a project for Teutonia, a local city, as it had more than a 100 choirs, assumed to be a natural choice for such a participatory project. All were surprised when none of these choirs appeared interested in the rather radical proposal of singing complaints.

12 Rolnik, Suely. *Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark*. In *The Experimental Exercise of Freedom: Lygia Clark, Gego, Mathias Goeritz, Hélio Oiticica and Mira Schendel*, The Museum of Contemporary Art, Los Angeles, 1999.

What ensued, however, seemed to fully grasp the geopoetic and radical participatory and pedagogic spirit of the Biennial, where approximately 40 singers of all ages and from all walks of life came together to write and sing their complaints, documented and played as video in the exhibition component of *Cadernos de Viagem* at Cais and via various performances.

One of the participants, blind for decades, spoke of this as the best thing he had done in his life since becoming blind, another woman said the project completely changed her outlook on life, and another decided she complained too much. This kind of practice is a unique feature of the combination of art and pedagogy, as one of the educator/artists and mediator supervisors Rafael Silveira adroitly commented, referring to aspects of the mediator course, that brings one into “contact with transformation.”

Perhaps the most radical aspect of the Choir of Complaints proposal was the role of the artist himself – once again essential, fundamentally present, yet in this case completely in the background. In the two performances of the choir at Casa M and Cais on September 11th, the artist stayed at the back of the choir, the group assuming such autonomy in the first performance they almost forgot to mention him in the list of participants applauded at the end. Here the conceptual praxis is a radical kind of radical unauthoring, constructing possibilities for the autonomy of others.

An important note regarding both projects is how each one demonstrated the critical importance of local “keyworkers” in this kind of socially engaged art practice. In these projects Lucas Brolese and Marizangela Secco played central roles as keyworkers – critical allies and community organizers that opened up their networks, understood how the projects could benefit their own constituencies, and became active mobilizing forces in making these projects happen.¹³ On those projects, Lucas Brolese

and Marizângela Secco were essential as key collaborators, allied critics and community organizers, that have opened their social network, understood how the projects could benefit (everyone) by its own constitution and became active local forces mobilizers by allowing its achievements.

Exchange

Denis. Artist – editor / teacher / mediator (interview notes. Casa M, September 3)

“...it’s very cool to see the Biennial and visit other cities! The Biennial in Porto Alegre is more distant from the city itself... It only happens every 2 years – the biennial doesn’t get to some peripheral zones – and every 2 years there’s a hiatus. Of course you realize a construction, but now I’m in contact with the registries of noncompliance to group people (peripheral socials) / segments outside the field of arts;

Maria Aparecida Aliano (Cida) – Porto Alegre Educational Secretariat Culture Politics Coordinator. (Interview notes, September 3)

Successful activities’ plan:

Mediators’ displacement to different regions of Porto Alegre;

Knowledge of different realities;

Well structured schools;

Relation periphery x center = learning through differences

One of the rich enthusiasms of accompanying and listening to this Biennial process and one of the lingering questions is the notion of “troca.” It was the word most often cited in energetic discussions and debates. We heard “troca de paradigmas and desires for “troca” of experiences as being core to and the most pleasurable aspect of the mediation process, each mediator embraced the open-ended and poetic possibilities of this very human sense of exchange. Yet, however pleasurable and poetic, there is the challenging question around pluralism for its own sake, a concern that these exchanges through art and participation may leave power structures unquestioned, critical issues untouched, and maybe even reinforced.

13 Museums, Keyworkers and Lifelong Learning: shared practice in five countries, Buro für Kulturvermittlung, Vienna, Austria, 2001, edited by Gabriele Stoger and Annette Stannett, p. 14.

With this, we are not suggesting that criticality was abstracted, on the contrary, with the success of the pedagogical expansion of this Biennial and its challenge facing the traditional frontiers of what has been understood as art and education, new critical expectations and demands are guaranteed just as a Freirean sense of transformative praxis that continuously situates itself inside an assumed internal self-criticism, where “a good education can only be achieved if its method is explicit and interrogates in itself¹⁴.”

Becomings in Geopoetic reverberations

Gabriela Silva – Educational Program Operational Coordinator

“Bienal is like the wind!”

Has been very imprecise – amplitude of time and space / since April.

New evaluation parameters for the 8th Biennial:

“Spectacle vs. Expanded process / critical evaluation moment and value crossings.”

Maria Adélia de Souza. Notes of a tribute to Milton Santos

Relations with the curatorial geopoetic proposal: forming community with an emphasis on local – daily life

“Faith in the future of the world build by the poor slow men of the planet”

(...) against globalization “cynical!”

Convergence of moments: technical system vs. solidary interdependence. The “other’s event” – socially excluded... Moment of “planet cognicity”...

Blending of the world to the place: solidary event – innovative political doings, taking back earth’s meaning...

...reason and emotion: to paths to understand contemporary world...”

14 Camnitzer, Luis. *Conceptualism in Latin American Art: Didactics of Liberation*. Austin: University of Texas Press, 2007, p. 112.

André Luiz da Rocha – geographer – visual arts: woks at the pedagogical training of teachers, traveling to the regional towns and at Casa M (Interview Notes, Casa M, September 3)

Work in Livramento at the Teachers’ Training was a “Special experience of identity, frontiers – the pure objective of this Biennial.” ... There is a Positive sense – a very positive evaluation.

“In the regional towns, there were registries of lack of infrastructure (cultural, for the arts)”

It is noteworthy at the 8th Biennial a geopoetic exercise that inhabits the threshold of a radical change in the arts to the 21st Century. What surfaces by polyphony, by the sense of world will and sharing by art, is configured on this essay as a collective vibrating body¹⁵ that happens by the entanglement of multiple voices, which is also of multiple temporalities. We emphasize and perceive on this still opened and unfinished reflection process, micro-geopoetics through which is exteriorized the still unseen of the critical passage between the visual culture primacy to the exercises of engagement polyphonies and voice multiplying. On this emblematic turnout, the territorialization is rehearsed as a geopoetic laboratory, but is configured at ground level by the convergence between the curatorial and educational programs.

However, the resonances and reverberations bring forth and demand new hearings for the Biennial structure itself. Another side of the speeches is simultaneously concealed and revealing as a measure of ethical commitment with the encounters between the Educational and Curatorial Programs, such as Travel Notebooks and the different local realities. Other echoes appear from historical silences, or

15 This concept of vibrating body by Suely Rolnik works here with Fred Evans notion of Multiple Voices Body, therefore the formulation: “Collective Vibrating Body that integrates the vision of this collection of speeches, but also the knowledge of reverberations and resonances between discourse and curatorial desire, Educational Program and all of its activities that multiply as vitality and territorialization on this Biennial.

by the silenced, reverberating with the achievements of an autonomy and participative pedagogy. Not only the happiness of the shared experiences like the assemblages of new temporalities, subjectivities and territorialities, but also, the mediators' anxieties and anguish before the awakening to wills and desires of the culturally and citizenship neglected, often repressed. In silence, progressively, are whispered the expectatives by continuity and sustainability, especially in relation to Casa M's future, a symbolic pont of meetings between the Curatorial, Pedagogical and also, of the Documentation and Research Center, Biennial's "heart and memory".

In that sense, geopoetics would stop being just a curatorial project for the 8th Mercosul Biennial, but the inauguration of a even more radical procedural reterritorialization, guided by the institution's capacity of becoming a living critical and pedagogical structure, that shelters for its own sustainability, the flexibility and sensibility to the reverberations and resonances of new foundations and principles of the art education phenomenon outbreak for the 21st Century.

Casa M

José Roca, Paola Santoscoy and Fernanda Albuquerque

If there's something I've always been very careful about is the triumphalist rhetoric of the power-point presentations in which event's curators or organizers show images of their projects and tell how wonderful and harmonious it was, how many people attended, the incredible presence of the audience, the so intense that visitors had with the works, etc. paper can take on anything, and a speech sustained by images even more. But sometimes, for those who were really there, it seems as if another project is being talked about: there were thousands of problems and fights, the audience didn't show up, people didn't interact. Everything ends up existing in a field of fiction that installs itself in audience with a deceptive and rotund presentation.

Casa M arises from the desire of the curatorial project that a Biennial's resources, in this case Porto Alegre's, serve as means to create a local infrastructure. On the original project, it was called *Casa Mercosul*, but during the process we've decided to leave only the M to give emphasis to the word "casa", highlighting the domestic characteristic that this space had, in which the expository (that the public would've associated with "Mercosul" through the Biennial), wouldn't be dominant. In fact, the expository would be a smaller dimension of this space: its emphasis would be the convivial.

Casa M opened its doors to the public in may 2011, four months prior the Biennial's official opening. During that time period, specially on the weeks preceding the opening, I understood the practical meaning of the popular saying

"to become a victim of your own success": every time I went to work at Casa M, it was almost impossible to find free space, because all of its rooms, from the living/ coffee, to the kitchen/conference table, passing through the reading room and the projection attic, were occupied by different groups: mediators taking the training course classes, curators lecturing workshops, artists cooking lasagnas, students discussing, the audience watching a video show. Sometimes the only available space was the rooftop.

Everyone knows that a space's success isn't in its building (even though good architecture and furniture design help); is in its scheduling. As much in the quality of what is being presented as in its intensity and continuous nature. Therefore, we destined important resources to the Biennial's educational project to be able to offer a quality schedule. For that, it was primordial the direction of Pablo Helguera, the Biennial Pedagogical Curator and specially the unconditional support of Mónica Hoff, director of the Educational Program, who since the beginning realized the possibilities that the project had to articulate educational activities, both which already existed as the ones that could be conceived because of it. We design several programs, each one with a specific character and audience in mind. We assembled an advisory council with personalities from disciplines like theater, music or literature to avoid staying in a little artistic world ghetto, and at the same time creating new audiences, bringing the ones interested in music to art events, the ones interested in art to theater, the ones interested in theater to music, etc. there's nothing more annoying than having to always see the same people on openings: here it was about creating a new audience to what we've done, or at least expand it.

1 Translator note: *casa* is the Portuguese word for *house*.

Like I've said before, a project such as this doesn't solve itself only in square feet. But that doesn't mean a good architectonic project isn't essential. Eduardo Saurin and Lena Cavalheiro understood the project's spirit and design modular furniture that allowed great versatility on the use of space. The house is extremely narrow (14,76 feet!!) and very long, what presented potential circulation problems and easements that were solved in a practical manner. Artists Vitor Cesar, Daniel Acosta, and Fernando Limberger, conducted practical projects (the bell, the library and the garden, respectively), works of art that, since they are functional, kept their enigmatic character. The house had the warm family atmosphere we had imagined for it.

Looking at it critically, I believe the coffee didn't work as a meeting place, even though we provided free water, coffee, tea and wireless internet. Our idea was that the artists and the local public, especially neighbors, came to Casa M just to hang around and talk, like in a neighborhood coffee shop. Maybe, if we had a commercial coffee shop, that would've worked, since sometimes people just don't enter a place without something specific in mind or without an invitation; In contrast, at a place where you pay for coffee, a person feels in the right to enter without permission, because it becomes *in fact* a public space. The truth is, it takes a long time to make a place become an everyday place for a community.

The Biennial supported this pilot project for a year. We'd like for it to become permanent, but the economical and management realities render its continuity very difficult. We believe it was a project that exceeded expectations. Hopefully, the community that supported us with its presence can resume the project and create something similar in the future.

José Roca

For me, the goodness of a project such as Casa M, takes root, amongst other things, in the fact that its nature allows immediacy in the execution of ideas and projects, something that a larger structure such as a museum rarely can manage to accomplish. Due to its scale and to the fact that the emphasis of its scheduling isn't centered on the expositive, its scheduling can answer faster to what happens 'outside', that is, can, inside its lines of work, incorporate in a natural manner the discussions that may be happening inside the city's artistic community, the public sphere, or simply questions related to relevant news on politics, economy, sports, etc. that is something that in the expositive scope swallows itself more and takes much longer to appear in an exhibition or publishing. In the time I've lived Casa M's operation, that happened in very diverse ways: from the framing of an assembly of themes that appeared inside of other conversations or presentations, such as gastronomy or astrology, going through events that revolved around local festivals, up to the schedule's incorporation of some conversation or concert with people that were passing through Porto Alegre.

The multidisciplinary emphasis of its schedule and its interest in integrating the many communities to its usual audience causes Casa M to work more as an idea generator site, as a place to establish relations and where work processes are shown, than just a space for the presentation of finished projects. In that sense, it is about a structure that allows error and affectation, something that inside an institution is a real privilege, since it speaks of the bet in a critical dialog for inside and out, which advances towards experimenting with production and art advertising formats. This adds up to the 'homely' experience of the site, which in my case provided a close and daily relation with everything that happens there.

Paola Santoscoy

Perhaps the image that most closely matches the Casa M experience one of a laboratory. A kind of investigation, from one perspective, of the Biennial's presence possibilities and actions on the local context and, from another, the idea of a cultural venue: how much is it possible to rely on more independent formats in an institutional context; of the possibility to encourage crossovers and collaborations between different languages and fields of expertise; of the emphasis on reflection and on the artistic process more than in its results; of alternative methods of approaching and addressing different audiences; and, of course, of the experience of creating a space that resembles a home, where exchange and cohabitation are central aspects and stimulates a more domestic – closest, purposeful – relationship with the place.

Five months passed since the opening, the laboratory feeling remains. In part because of the dynamic itself of programs such as *Combos* and *Duets*, that by each edition were rehearsing a new approach between people, experiences and languages, inviting participants to act in a lesser known terrain and, for that reason, riskier and more stimulating than usual. In part also, because of the way that each *Showcase* reconfigures the house's entrance and its connection to the street, proposing new perceptions on the site, sometimes with works that relate more with its architecture, the case of works by Tiago Giora and Rommulo Conceição, sometimes with projects that are built around the relation with the surroundings and the neighborhood, like in the showcase proposed by Helene Sacco. The disciplinary crossover and the investigative – more than affirmative – tone of the courses and workshops is another element that approaches the house to the notion of a laboratory.

Perhaps the most important aspect in this sense is the way the site has been experienced and appropriated not only by the public, but by those working there: producers, educators, curators, artists, mediators. Rooftop garden, music rehearsals on the basement, kitchen transformed in a bread workshop for kids or in a classroom for groups coming from local universities, reading room hosting a

theater play, garden turned into a children's playground, stair performances and a dance floor improvised on a studio are a few of the experiences that give life to Casa M and lend new meanings to the place.

Fernanda Albuquerque

Testimonials

As I met Casa M, I remembered the Civic Centers built on European cities' suburbs, which are open every day for anyone who wishes to participate, with different activities and courses for audiences of different ages. Spaces like that are needed in our cities! Yesterday, our 2 ½ year daughter asked to go to Casa M... She wanted to play on the pink sand and to meet friends "all the friends" that were enjoying the October 12th's activities. This time we met just a few friends, but a lot of surprises: a performance by an argentinean band, she wanted to climb, she wanted to dance, she was the only kid there, danced and had fun, like in a new play.

José Miguel Cabral, Casa M visitor

More than teaching, making art or even running workshops, the Casa M space, because of its permeability, its length, its color (pink of a sandy garden), its smell (of the kitchen, of the coffee, of the chimarrão, of the popcorn), its opening (of the rooftop), its freedom (listen to your audience or mediate them accordingly), its lucidity (paint with whatever you wish, assemble whatever you can, express your desires), for so much in so little, teaches us to facilitate. On Casa M, we can facilitate the access to the internal qualities of each of us, each individual that visits the site, each child that plays there. That's pedagogy at its highest level of commitment.

José Benetti, actor and educator, Casa M mediator

Whenever I go to Casa M I am always impressed by the number of people interested in the activities that happen there, people I do not usually see in the parties and vernisages of the city. Most of them are young, with their hair,

beards and tattoos. Of course there are many acquaintances I can meet there as well, but the reason of my surprise are these people who come from unknown places and fill up the spaces of this old house renewed with ideas, talks and desires. This proves that when we have interesting options, different from the same old stories told by today's publicity, people are willing to experiment. There I met new theater groups, new artists and other agents who make the gears of the cultural production of the city work. Their gestures are usually short-range, but can certainly reach who is closer to them. Casa M, which catalyzes these movements with its interdisciplinary program and strategic role for the revitalization of our historic city center, could be taken as a model for other initiatives alike. No matter if complex or simple, they will be much welcomed.

Leo Felipe, journalist, Casa M adviser

Casa M is the first workspace in which I participate that makes me feel so at ease as if I was at my own home. Stimulating workmates that make me feel things I haven't felt in a long time, sharing views of the world different from my own that enrich me and, especially people that are competent and in love with art and education. I'm broadening at Casa M.

*Gaston Santi Kremer, BA in International Relations,
Casa M mediator*

The whole idea of the house and its open project provides a different timing at the meetings, the mediation experience passes more as a conversation than an informative mediation, welcoming visitors and showing them the house inviting them to become part of the project is to

build the space together. (...) each visit to the house is a mediation from one to another, we end up building together the meaning of this free space.

Maira Dietrich, visual artist, Casa M mediator

I headed to the experience at Casa M asking myself: what constitutes a street? The answers I found came from a very close relationship with the people and Fernando Machado Street, its rhythms, forms of organization and neighborhood. (...) At the same time, I also saw the appearance of a community that transcended it, a community that went beyond any street, neighborhood or country. It was a transitory space, formed by hundreds of people who arrived from far, with different accents, languages and habits. THE HOUSE – a word so dear to me – was the safe harbor for those who came from abroad or even the departure point for those who were willing to temporarily become foreigners in their homeland, an experience which provides new forms of seeing the city.

Helene Sacco, visual artist who exhibited on the Casa M showcase

When we face Porto Alegre, what stands out in its artistic production is the profusion of people with interesting practices, but don't know each other. What is always latent is the meeting of those people that end up not exchanging due to isolation between areas. One of the ways to take over town is to promote that flow. The possibility brought by Casa M's Duets was to catalyze meetings (...). The project emphasized this need and has proven to be an important step in that direction. Until now, each Duet opened unique possibilities, it's impossible to come up with a formula for the processes. What to me seems to be the most precious lesson is that the disposition, the enchantment and the affection are the minimum conditions for the dialogue.

Tatiana da Rosa, dancer, choreographer and dancing teacher. She was participated in the Duetos Project

The idea of forming a duet, a pair work suggested by Casa M, involved a process of investigation and collaboration.

It required the cooperation with an artist from a different field, indicated by them, who you probably did not know or had never worked with before. This experience provoked an important internal alteration in me; one that made me put my impulses and habits aside to plunge into emptiness and the generosity of the other. It was a listening process in which both would have to decide, give in and adapt so that the work could happen and blossom. The house chose Daniel Galera and me. We both usually work independently, concentrating the resources and solutions for our work. This was the challenge and the risk. We had no obligations to present a finished piece, but this also created expectations, a situation of suspension. Between talks and possibilities, we decided to choose a field uncomfortable for both in order to make the experience more interesting. We decided to work with Shadow Theater, with live music, using an overhead projector inside a small space, a kind of box – the basement, which is the projection room of Casa M. I am not a shadow puppeteer and neither is he a musician, so we had many limitations to face. Then, after some research, help and certain external suspicion, we started working on the execution of the project. Two friend artists joined us, who were decisive for the next stage of the process. In a daring and completely artisanal way, like stone polishing, we finished “Leviathan in process” at the moment of its presentation. After such experience I realized that with a little bit of generosity, boldness and freedom, and a certain taste for adventure, we can make sunflowers rain. We made whales, ships and laughs rain over us, and I loved it.

Maira Coelho, art director, set designer and costume designer. She was participated in the Duetos Project

We always felt like entering the residence. We started our joint production in a studio located on a “Sitting Dog”¹ located at the number 85 of the Alto da Bronze², of which

1 Translator note: Sitting Dog, in Portuguese “Cachorro Sentado” is the name of a peripheral and very poor neighborhood in Porto Alegre.

2 Translator note: A site in that neighborhood.

the previous owner was an old lady that came from Germany during the War, and was the sister of Casa M's original proprietress. Because of Avalanche's multifocal nature, projects such as Casa M are important, since they consolidate ideas that could have been dispersed. And since our meeting with Elcio Rossini during the first part of 'Duets' revealed some primordial affinities, we attribute to Casa M a "medium mystic" connection.

Matheus Walter & Virginia Simone – Avalanche Project.
They was participated in the Duetos Project

At each new contact the house is ressignified, it incorporates histories and people, in the style of an unfinished narrative. The possibility of receiving proposals and projects from other groups, such as the people from EPA (Escola Porto Alegre) and from Montenegro, made something disseminate beyond the house. I was also able to fall in love again with Porto Alegre's central area and its stories. Besides that, the people that work there are incredible. And are essential in the house's construction.

Sara Hartmann, psychologist, Casa M mediator

It is a place that works not only as rich space for the circulation of thoughts about the art and culture of our time, but also as a space where people can spend time together. For the still young Mercosul Biennial, Casa M can represent the continuity between one project and another. It can be the durable element always ready to host transitory contributions. It can be a space for preservation and memory and maintain, at the same time, its capacity to transform itself to host new ideas. How many works of artists which haven't appeared yet may be presented in the window of Casa M? How many projects of music, cinema, theater and literature might be conceived and discussed in those rooms? How many children will grow up attending this environment which favors artistic development, and will become creative, sensitive adults, no matter the career they chose? (...) I would like to see the elegant house on Fernando Machado Street having a life as merry and intense as the one its former dweller had,

the artist and teacher Christina Balbão, who lived there for 90 years. The next generations will be thankful.

Neiva Bohns, art critic and curator, eacher of Art History and Contemporary Art at UFPel, Casa M adviser

Who knows, maybe that's that makes this experience (Casa M's) so rewarding: this joint wish to transform the house into an experimentation, freedom and exchange space for visitors, as well as for ourselves.

Paula Luersen, visual artist, Casa M mediator

The results of the 8th Mercosul Biennial strategy of expanding itself in time and space generate results we can't analyze in a short term. In Porto Alegre, Casa M's actions were so varied, with so many different languages and publics, that the reach of its results will only be perceived in the changes of mind and practices by whoever was present during those meetings and their neighbors, friends and families in a long run. They will, without a doubt, be reflected in the city and its cultural actors, given the innovative format of a project that has made available a space that prioritized, above all, the exchange of ideas and languages.

Those changes of mind and practices reflect also on the Biennial's coverage beyond Porto Alegre. The expansion achieved on the state, strengthened by the partnerships initiated on the 6th and 7th editions of the Mercosul Biennial, allowed this 8th edition to bring exhibitions, meetings, workshops and teacher training courses to about 30 cities in Rio Grande do Sul. In the Travel Notebooks exhibition, for example, following the proposition of the curatorship to find activation points amongst those displacements, we tried to implement pedagogical actions through the guest artists propositions, that ranged between informal meetings with local artists (such as Marcelo Moschetta's reception by Maria Luisa Leonardis and Tatit, Quen and Prince of the Braguay Republic, in Santana do Livramento), talks and open speeches (such as the ones by Bernardo Oyarzum, in São Miguel das Missões, and Beatriz Santiago, in Caxias do Sul), workshops (such as the

drawing workshop by Mateo López that included farmers and bakers in a wheat to bread circuit in the city of Ilópolis) and the creation of a collective complaint in the form of music (such as the Complaints Choir, project realized by the Kochta-Kalleinen duo in Teutônia). We also had the itinerancy of the Eugênio Dittborn (honored artist at the 8th Mercosul Biennial) exhibition which, for the first time, went to the country, in such an unprecedented situation, that made him visit cities in which he was going to expose to create a special work for those small exhibitions. Besides the artist's talks about his work to the audience, in a backwards interview version, in which Eugenio provoked people to ask him about his work, the cities of Pelotas, Caxias do Sul and Bagé also received a preparatory workshop about the artist's concepts organized by Pedagogical Curator Pablo Helguera, in a process of appreciating those spaces (Museu de Arte Leopoldo Gotuzzo, Centro Cultural Ordavás Filho and Espaço Cultural da Maya, respectively) and communities, so dear to the Biennial.

And to think it all started in 2007, when, in a conceptual turn, the Biennial's Educational Program initiated its "perambulation" along the state's country through the Teachers' Training, which is considered, alongside the Mediators' Training, one of the most traditional actions of the Mercosul Biennial. We can only think now what is still to come during the 9th, 10th and following editions. The fact is that it is impossible to think of the Mercosul Biennial without the effective participation of all these people, communities and desires in common. Are we helping to create a new "nature" to art Biennials? We hope so!

Gabriela Silva and Mônica Hoff, operational and general coordinators of the 8th Mercosul Biennial's Educational Program

Partnership has been a keyword in some of the most interesting actions among different sectors of contemporary society. That is not different in the art field. The network created by the 8th Mercosul Biennial and the cities of Rio Grande do Sul stretched the possibilities of permanence of a kind of exhibition characterized by ephemerality.

The permanence we mention here is achieved not only through the exhibitions (...) but also through the pedagogical activities that reach the main agents of the powerful relationship that can be established between art, school, public formation, sensitization and contemporary art production.

The creation of spaces for exchanges between artists, cities, teachers, students and public in general allows us to picture an art biennial in constant movement, which has in its official opening the middle of an extended process that positively influences all the art sectors of the region.

Another characteristic I would like to highlight is the accessibility which marked the actions of the 8th Biennial. Each stage of the process, from the selection of local artists and their insertion in the approach proposed by the curator Aracy Amaral in "Beyond Frontiers", to the dialogues created by the exhibitions "Travel Notebooks" with Marcos Sari, and, of course, the Airmail Paintings exhibition of the featured artist Eugenio Dittborn, was followed by moments of experience sharing that involved people at all points of the artistic field(s). These meetings represent accesses, accesses which mean sharing.

(...) A Biennial made of accesses and affects, this is what we are talking about. It is something perennial, since it is not possible to take any part in it without having our eyes, mind and convictions balanced so that, unquietly, we can enter the eternal game of questioning which involves contemporary art. In order to create affects and accesses we need each other, we need to get closer and establish partnerships.

Igor Simões, Coordinator of the Educational project of the Cultural Space Da Maya/Bagé/ RSP, Assistant teacher of Art History/UERGS

The intersections of different places proposed by the 8th Mercosul Biennial, besides favoring the exchange of information and knowledge, enabled the constitution of a process in which another notion of territoriality takes shape. Spaces are dimensioned and defined by art, by art making, thinking, aspiring, instigating and reflecting.

The participation of Caxias do Sul and other cities in several moments and actions of the 8th Mercosul Biennial made these other places exist in this art territory. Geographic and/or political borders were circumvented to deal with cultural production. This indicates it is possible to discover available spaces, people with disposition, interested public, latent production and especially an active and dynamic context in other cities, even in the countryside or remote places. Such scenery indicates a passage, a course, and access, a trajectory for art, a movement...

When these possibilities are perceived and stimulated by an action, as the 8th Biennial does, something moves and new possibilities are delimited and projected, making our thought about art move to promote this context in different situations.

We are talking about a flux of thoughts, proposals, works, projects, productions and articulation of people which together expand the proposal of a Biennial.

Carine Soares Turelly, Head of the Visual Arts Unit of the Culture Board of the city of Caxias do Sul

During the 8th Biennial, we from the Educational Space Ykon Game (ESYG), located at the Geodesic, Cais do Porto (Quayside). Received the responsibility to perform the Ykon Game. A game created from the participants ideas about the world. Ideas on leisure, economy, politics, ultimately, about everything about our existence. Most participants “found” the game at the Quayside, passing by the ESYG. And it was by talking to the workshop instructors that made them feel like going back to the space and play it again. It was impressive their willingness and curiosity, since the game can last up to three hours, depending on the groups rhythm. Players left satisfied with the result, since the proposal shows that it doesn't end there, but with small actions great dreams can become real. The infant audiences surprised us a lot; they got involved in the game with enthusiasm and shamelessly exposed their ideas. Besides the game, we were responsible to make the workshops. They were several and created by the instructors. Inspired by the works at the warehouses,

by the pedagogical journals and by Ykon Game's tools, like photographs, maps, darts and projections that were used at the workshops that happened at the ESYG. We created a constant exchange dynamic between staff members, with daily meetings where the workshop experiences were shared; that permitted a development of the work, making it more consistent. Daily, more surprises and workshops [still] transforming. The diverse audience was also a font of inspiration.

Karina Finger e Roger Kichalowsky, sociologist and artist, ESYG Coordinators for the 8th Mercosul Biennial.

I came without expectations willing to discover this gaucho universe and I confess I was taken by it, daily. One day, photographing the city, a man approached and asked if was I shooting the city's architecture... I answered yes... and he taught me the way to the Rocco Confectionery, this generosity that the Northeast has, I found it here as well! My first chimarrão was with Mauricio David, the first sunset at the Cais do Porto (Quayside)... My first mediation, first contact with the Warehouse 4 staff, that became my family as well. The contact with each mediator at this Biennial! (...). Hard to hold my emotions with the child mediations, with the audience with special necessities. Hard to hold my emotions with the complicities exchanged in this adventure called Mercosul Biennial. I'm not one who holds his emotions... I'm the kind who believes we made a change. There are two sentences that guide me a lot through life. One of them is “Practice Freedom” and the other is “Make it worth it”. And now my soul is taken by this feeling of freedom and that I've made life worth every second. I leave believing I've made it worth every second and I am coming back a better person. I came back better than [when] I got here and this is priceless.

Jean Sartief, artist and poet, mediator at the 8th Mercosul Biennial that did the training course in the ODL modality
(From Natal / Rio Grande do Norte).

Sobre os autores

Sobre los autores

About the authors

Sobre os autores

Alicia Herrero

Artista visual, Herrero indaga constantemente temas como a economia da arte, a relação entre arte e público e o papel do intelectual e da instituição na construção do conhecimento. A artista elabora suas propostas através de cuidadosas reflexões teóricas, que se manifestam como teses ao interagir com os espectadores, participantes, ou leitores de seus vários projetos. Na 8ª Bienal do Mercosul, participa da mostra Geopoéticas.

Amir Parsa

Escritor, teórico, educador e poeta. É diretor do Alzheimer's Project no Museum of Modern Art – MoMA (Nova Iorque/EUA). Implementou programas para diferentes públicos e criou iniciativas relacionando a arte a campos como alfabetismo, desenvolvimento comunitário e saúde.

Elliot Kai-Kee

Elliot Kai-Kee é educador de Museu e Especialista em Educação encarregado de instrutores de galeria no J. Paul Getty Museum.

Fernanda Albuquerque

Curadora assistente da 8ª Bienal do Mercosul, Fernanda é jornalista, curadora e crítica de arte. Doutoranda em História, Teoria e Crítica de Arte pelo PPGAV/UFRGS, foi curadora do Centro Cultural São Paulo, atuou no Projeto Educativo da 29ª Bienal de São Paulo (2010), no grupo de crítica de arte do Paço das Artes (2007, 2008 e 2010) e no Instituto Tomie Ohtake. Em 2009, desenvolveu o projeto Vandeluz na 7ª Bienal do Mercosul.

Hope Ginsburg

Hope Ginsburg é professora assistente na Virginia Commonwealth University em Richmond, VA. Seu trabalho está relacionado à prática social. Em 2007, mudou-se para Richmond VA, onde é professora assistente na Art Foundation and Painting & Printmaking departments da VCUarts. Seu projeto em andamento, Sponge, que nasceu

da cultura da experimentação, pedagogia e aprendizagem realizado no MIT em 2006, agora sediado na Anderson Gallery VCUarts.

Jerome Bruner

Psicólogo norte-americano, é considerado o pai da psicologia cognitiva. Bruner pesquisou o trabalho de sala de aula e desenvolveu uma teoria da instrução, que sugere metas e meios para a ação do educador, baseada no estudo da cognição. Muito da teoria está ligado à pesquisa do desenvolvimento infantil. Ganhou grande notoriedade no mundo da educação graças à sua participação no movimento de reforma curricular, ocorrido, nos EUA, na década de 60.

Jessica Gogan

Curadora/educadora independente, trabalha com projetos no Brasil e Estados Unidos e desenvolve pesquisa em História da Arte para o PhD na University of Pittsburgh, EUA. É co-fundadora do Instituto MESA e co-coordenadora de Núcleo Experimental de Educação e Arte, Museu de Arte Moderna, RJ. Foi diretora de educação e curadora de projetos especiais do Museu Andy Warhol nos EUA, tendo realizado exposições e projetos nas áreas de arte, educação e desenvolvimento social.

José Roca

Curador geral da 8ª Bienal do Mercosul, José Roca é formado em arquitetura (Universidad Nacional de Colombia) com especialização em Estudos Críticos (Whitney Independent Study Program, New York) e mestrado em Design e Gestão de Edificações Culturais (Ecole d'Architecture Paris-Villemin, Paris). Dirigiu o programa artístico do Banco de La República em Bogotá. Foi co-curador da I Trienal Poli/gráfica em San Juan/Puerto Rico (2004), da 27ª Bienal de São Paulo/Brasil (2006), do Encuentro de Medellín MDE07 (2007) e da Cart[ajena], Cartagena/Colômbia (2007), e diretor artístico da Philagrafika 2010: The Graphic Unconscious, na Filadélfia.

Lucas Brolese

Músico e professor de música, Lucas foi organizador, regente e compositor do Coro de Queixas de Teutônia, projeto dos artistas finlandeses Kochta e Kalleinen, projeto integrante da mostra Cadernos de Viagem, 8ª Bienal do Mercosul.

Luiz Guilherme Vergara

Mestre em Artes e Instalações Ambientais pelo Studio Art and Environmental Program do Art Department, New York University, em 1993. Doutor em Arte e Educação pelo Programa de Arte e Educação do Art Department, New York University. Diretor Geral do MAC-Niterói, de 2005 a 2008. Diretor da Divisão de Arte Educação (1996-2005) e coordenador do curso de Graduação em Produção Cultural da UFF (2007-2010), junto ao Departamento de Arte da UFF/RJ.

Mônica Hoff

Artista visual e educadora, é especialista em Pedagogia da Arte pelo PPGEDU-UFRGS e pós-graduanda em Economia da Cultura pelo PPGE-UFRGS. Desde 2006, é responsável pela Coordenação Geral do Projeto Pedagógico da Bienal do Mercosul. Atua como consultora em projetos educativos para as áreas de artes visuais e cinema.

Pablo Helguera

Curador Pedagógico da 8ª Bienal do Mercosul, Pablo Helguera é artista visual e educador. Trabalhou em vários museus de arte contemporânea e foi chefe de programas públicos no Departamento de Educação do Guggenheim Museum, em Nova Iorque, de 1998 a 2005. Desde 2007, é diretor do *Adult and Academic Program* no Museum of Modern Art – MoMA (Nova Iorque/EUA).

Paola Santoscoy

Curadora adjunta da 8ª Bienal do Mercosul, Paola foi curadora da I Bienal de las Américas, em Denver (EUA), intitulada "La Naturaleza de las Cosas". Foi curadora em diferentes espaços expositivos da Cidade do México: La Panadería (2000-2001), Museo de Arte Carrillo Gil (2001-2003) e Museo Tamayo Arte Contemporáneo (2004-2007). Em 2005, junto com Willy Kautz e Sebastián Romo, iniciou o projeto

curatorial 111 (un día, un artista, una obra). Em 2007 e 2008, exerceu a função de curadora da seção Solo Projects na Arco (Espanha).

Rafael Silveira (Rafa Eis)

Artista visual e educador. Integrou as ações educativas da Fundação Iberê Camargo e da Bienal do Mercosul. Recentemente coordenou a modalidade EAD do Curso de Formação de Mediadores da 8ª Bienal Mercosul e atuou como supervisor da equipe de mediadores na mesma edição. É integrante do Coletivo E – grupo independente de arte-educadores.

Rika Burnham

Rika Burnham é educadora de museu associada do Metropolitan Museum of Art e foi bolsista no J. Paul Getty Museum em 2002.

Shannon Jackson

Doutora pela Northwestern University (1995), é professora de Retórica e Teatro, Dança e Estudos de Performance na University of California, Berkeley/CA/EUA.

Wendy Woon

Diretora de Educação do Museum of Modern Art – MoMA (Nova Iorque/EUA). Foi Diretora de Educação do Museum of Contemporary Art de Chicago, de 1995 a 2006.

Sobre los autores

Alicia Herrero

Artista visual, Herrero investiga constantemente temas como la economía del arte, la relación entre arte y público y el papel del intelectual y de la institución en la construcción del conocimiento. La artista elabora sus propuestas a través de cuidadosas reflexiones teóricas, que se manifiestan como tesis al interactuar con los espectadores, participantes, o lectores de sus varios proyectos. En la 8ª Bienal del Mercosur, participa de la muestra Geopoéticas.

Amir Parsa

Escritor, teórico, educador y poeta. Es director del Alzheimer's Project en el Museum of Modern Art – MoMA (Nueva York/EUA). Implementó programas para diferentes públicos y creó iniciativas relacionando el arte a campos como alfabetización, desarrollo comunitario y salud.

Elliot Kai-Kee

Elliot Kai-Kee es educador de Museo y Especialista en Educación encargado de instructores de galería en la J. Paul Getty Museum.

Fernanda Albuquerque

Curadora asistente de la 8ª Bienal del Mercosur, Fernanda es periodista, curadora y crítica de arte. Doutoranda en Historia, Teoría y Crítica de Arte por el PPGAV/UFRGS, fue curadora del Centro Cultural São Paulo, actuó en el Proyecto Educativo de la 29ª Bienal de São Paulo (2010), en el grupo de crítica de arte del Pazo de los Artes (2007, 2008 y 2010) y en el Instituto Tomie Ohtake. En 2009, desarrolló el proyecto Vandelluz en la 7ª Bienal del Mercosur.

Hope Ginsburg

Hope Ginsburg es profesora asistente en la Virginia Commonwealth University en Richmond, VA. Su trabajo está relacionado a la práctica social. En 2007, se cambió para Richmond VA, donde es profesora asistente en la Art Foundation and Painting. & Printmaking departments da VCUarts. Su proyecto en el momento, Sponge, nació da

cultura de la experimentación, pedagogía e aprendizaje realizado no MIT en 2006, ahora ubicado en la Anderson Gallery VCUarts.

Jerome Bruner

Psicólogo norteamericano, es considerado el padre de la psicología cognitiva. Bruner investigó el trabajo de sala de aula y desarrolló una teoría de la instrucción, que sugiere metas y medios para la acción del educador, basada en el estudio de la cognición. Mucho de la teoría está conectado a la investigación del desarrollo infantil. Ganó gran notoriedad en el mundo de la educación gracias a su participación en el movimiento de reforma curricular, ocurrido, en los EUA, en la década de 60.

Jessica Gogan

Curadora/educadora independiente, trabaja en proyectos en Brasil y Estados Unidos y desarrolla investigaciones en Historia de la Arte para el PhD en la University of Pittsburgh, EUA. ES co-fundadora Del Instituto MESA y co-cordenadora del Núcleo Experimental de Educación y Arte, Museo de Arte Moderno, RJ. Fue directora de educación y curadora de proyectos especiales del Museo Andy Warhol en los EUA, habiendo realizado exposiciones y proyectos en las áreas del arte, educación y desarrollo social.

José Roca

Curador general de la 8ª Bienal del Mercosur, José Roca es graduado en arquitectura (Universidad Nacional de Colombia) con especialización en Estudios Críticos (Whitney Independent Study Program, New York) y máster en Design y Gestión de Edificaciones Culturales (Ecole d'Architecture Paris-Villemin, París). Dirigió el programa artístico del Banco de La República en Bogotá. Fue co-curador de la I Trienal Poli/gráfica en San Juan/Puerto Rico (2004), de la 27ª Bienal de São Paulo/Brasil (2006), del Encuentro de Medellín MDE07 (2007) y de la Cart[ajena], Cartagena/Colombia (2007), y director artístico de la Philagrafika 2010: The Graphic Unconscious, en la Filadélfia, EUA.

Lucas Brolese

Músico y profesor de música, Lucas fue organizador, regente y compositor del Coro de Quejas de Teutônia, proyecto de los artistas finlandeses Kochta y Kalleinen, que integró la muestra Cuadernos de Viaje en la 8ª Bienal del Mercosur.

Luiz Guilherme Vergara

Maestro en Artes e Instalaciones Ambientales por el Studio Art and Environmental Program del Art Department, New York University, en 1993. Doctor en Arte y Educación por el Programa de Arte y Educación del Art Department, New York University. Director General del MAC-Niterói, de 2005 a 2008. Director de la División de Arte Educación (1996-2005) y coordinador del curso de Graduación en Producción Cultural de la UFF (2007-2010), junto al Departamento de Arte de la UFF/RJ.

Mônica Hoff

Artista visual y educadora, es especialista en Pedagogía del Arte por el PPGEDU-UFRGS y posgraduada en Economía de la Cultura por el PPGE-UFRGS. Desde 2006, es responsable por la Coordinación General del Proyecto Pedagógico de la Bienal del Mercosur. Actúa como consultora en proyectos educativos para las áreas de artes visuales y cine.

Pablo Helguera

Curador Pedagógico de la 8ª Bienal del Mercosur, Pablo Helguera es artista visual y educador. Trabajó en varios museos de arte contemporáneo y fue jefe de programas públicos en el Departamento de Educación del Guggenheim Museum, en Nueva York, de 1998 a 2005. Desde 2007, es director del Adult and Academic Program en el Museum of Modern Art – MoMA (Nueva York/EUA).

Paola Santoscoy

Curadora adjunta de la 8ª Bienal del Mercosur, Paola fue curadora de la I Bienal de las Américas, en Denver (EUA), intitulada "La Naturaleza de las Cosas". Fue curadora en diferentes espacios expositivos de la Ciudad de México: La Panadería (2000-2001), Museo de Arte Carrillo Gil (2001-2003) y Museo Tamayo Arte Contemporáneo (2004-2007).

En 2005, junto con Willy Kautz y Sebastián Romo, inició el proyecto curatorial 111 (un día, un artista, una obra). En 2007 y 2008, ejerció la función de curadora de la sección Suelo Projects en el Arco (España).

Rafael Silveira (Rafa Eis)

Artista visual y educador. Integró las acciones educativas de la Fundação Iberê Camargo y de la Bienal del Mercosur. Recentemente coordinó un segmento del EAD del Curso de formación de los mediadores de la 8ª Bienal Del Mercosur y actuó como tutor de los mediadores en la misma edición. Es integrante del Coletivo E – grupo independiente de arte-educadores

Rika Burnham

Rika Burnham es educadora del museo adjunta do Metropolitan Museum of Art e fue becaria en el J. Paul Getty Museum en 2002.

Shannon Jackson

Doutora em la Northwestern University (1995), es profesora de Retórica y Teatro, Danza y Estudios de Performance en la University of California, Berkeley/CA/EUA.

Wendy Woon

Diretora de Educación del Museum of Modern Art – MoMA (Nova Iorque/EUA). Fue Directora de Educación del Museum of Contemporary Art de Chicago, de 1995 a 2006.

About the authors

Alicia Herrero

Visual Artist, Herrero constantly inquires about themes such as art economy, the relation between art and the audience and the intellectual and institution's role on the building of knowledge. The artist elaborates her proposals through careful theoretical reflections that manifest themselves as theses by interacting with the audience, participants, or readers of her several projects. At the 8th Mercosul Biennial she participates in the Geopoetics exhibition.

Amir Parsa

Writer, theorist, educator and poet. He is the director of the Alzheimer's Project at the Museum of Modern Art – MoMA (New York / USA). He implemented programs for different audiences and created initiatives relating art to fields such as literacy, community development and health.

Elliot Kai-Kee

Elliot Kai-Kee is a museum educator and educational specialist in charge of gallery instructions at the J. Paul Getty Museum.

Fernanda Albuquerque

Assistant Curator at the 8th Mercosul Biennial, Fernanda is a journalist, curator and art critic. Currently cursing her PhD studies in History, Theory and Art Critic on the PPGAV/UFRGS, she was a curator at the Centro Cultural São Paulo, worked at the Educational Program at the 29th São Paulo Biennial (2010), on the art critic group at Paço das Artes (2007, 2008 and 2010) and at the Tomie Ohtake Institute. In 2009 developed the Vandelluz Project at the 7th Mercosul Biennial.

Hope Ginsburg

Hope Ginsburg is an assistant teacher at the Virginia Commonwealth University in Richmond, VA. Her work is related to Social Practice. In 2007, she moved to Richmond, VA, where is an assistant teacher at the Art Foundation and Painting & Printmaking departments at VCUArts.

Her ongoing project, Sponge, which was spawned from the culture of experimentation, pedagogy and learning at MIT in 2006 and now is hosted at Anderson Gallery VCUArts.

Jerome Bruner

American psychologist, he is considered the father of cognitive psychology. Bruner researched the classroom work and developed a theory of instruction, that suggests educator's goals and means for action, based on the study of cognition. Much of this theory is connected to child development research. Gained great world notoriety due to his participation on the North-American curricular reform during the 1960s.

Jessica Gogan

Independent curator/educator, works with projects on Brazil and the United States and develops research on Art History for the University of Pittsburgh PhD. She is co-founder of the MESA institute and co-coordinator of the Experimental Center of Education and Art at the Museum of Modern Art in Rio de Janeiro. She was educational director and special projects curator at the Andy Warhol Museum, conducting exhibitions and projects in the areas of art, education and social development.

José Roca

General curator of the 8th Mercosul Biennial, José Roca is graduated in architecture (at the Universidad Nacional de Colombia) with a specialization in Critical Studies (at Whitney Independent Study Program, New York) and a master's degree in Design and Cultural Buildings Management (at Ecole d'Architecture Paris-Villemin, Paris). Directed the artistic program at the Banco de La Republica, in Bogota. Was co-curator of the First Poli/Graphical Triennial at San Juan/Puerto Rico (2004), the 27th São Paulo Biennial (Brazil, 2006) and the Encuentro de Medellín MDE07 (2007) and the Car[ajena], Cartagena/Colombia (2007), and the artistic director of Filagrafika 2010: the Graphic Unconscious, in Philadelphia.

Lucas Brolese

Musician and music teacher, Brolese was the organizer, conductor and composer of the Teutônia Complaints Choir, project of the Finnish artists Kochta and Kalleinen, part of the Travel Notebooks Exhibition, 8th Mercosul Biennial.

Luiz Guilherme Vergara

Master's degree in Arts and Ambient Installations by the Studio Art and Environmental Program of the Art Department, New York University, in 1993. PhD in Art and Education by the Art and Education of the Art Department, New York University. CEO at the MAC-Niterói (2005-2008). Director of the Art and Education Division (1996-2005) and coordinator of the Graduation Course in Cultural Production at UFF (2007-2010) with the Art Department at UFF/RJ.

Mônica Hoff

Visual artist and educator, she is a specialist in Art Pedagogy by the PPGEDU/UFRGS and post-graduated in Culture Economy by PPGE/UFRGS. Since 2006, she's responsible for the General Coordination of the Educational Program at the Mercosul Biennial. She acts as a consultant in educational projects for the visual arts and cinema.

Pablo Helguera

Pedagogical Curator for the 8th Mercosul Biennial, Pablo Helguera is a visual artist and educator. Has worked on several museums of contemporary art was chief of Public Programs at the Educational Department at the Guggenheim Museum, New York (1998-2005). Since 2007, he is the director of the Adult and Academic Program at the Museum of Modern Art – MoMA (New York / USA).

Paola Santoscoy

Assistant Curator for the 8th Mercosul Biennial, Paola was the curator for the I Bienal de Las Américas, in Denver, USA, titled "La Naturaleza de Las Cosas". She was curator in different exhibition spaces in Mexico City: La Panadería (2000-2001), Museo de Arte Carrillo Gil (2001-2003) and Museo Tamayo Arte Contemporáneo (2004-2007). In 2005, with Willy Kautz and Sebastián Romo, she initiated the curatorial project 111 (un día, un artista, una obra). In 2007 and 2008, acted as curator for the Solo Projects section at Arco (Espanha).

Rafael Silveira (Rafa Eis)

Visual artist and educator. Integrated the Educational Programme at Iberê Camargo Foundation and Mercosul Biennial Foundation. Recently has coordinated the ODL mode of the Training Course for Mediators of the 8th Mercosul Biennial and worked as supervisor of the team of mediators. He is a member of the Colletivo E – independent group of art educators.

Shannon Jackson

Doctor at the Northwestern University (1995), she is a teacher of rhetoric and theater, Dance and Performance Studies at the University of California, Berkeley / USA.

Wendy Woon

Educational Director at the Museum of Modern Art – MoMA (New York / USA). She was Director of Education at the *Museum of Contemporary Art in Chicago* (1995-2006).

FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL

Conselho de Administração

Jorge Gerdau Johannpeter – Presidente
Justo Werlang – Vice-Presidente
Adelino Raymundo Colombo
Elvaristo Teixeira do Amaral
Eva Sopher
Evelyn Berg Ioschpe
Francisco de Assis Chaves Bastos
George Torquato Firmeza
Hélio da Conceição Fernandes Costa
Hildo Francisco Henz
Horst Ernst Volk
Ivo Abrahão Nesralla
Jayme Sirotsky
Jorge Polydoro
Julio Ricardo Andrighetto Mottin
Liliana Magalhães
Luiz Antonio de Assis Brasil
Luiz Carlos Mandelli
Luiz Fernando Cirne Lima
Mauro Knijnik
Paulo César Brasil do Amaral
Péricles de Freitas Druck
Raul Anselmo Randon
Renato Malcon
Ricardo Vontobel
Sérgio Silveira Saraiva
Sérgius Gonzaga
William Ling

Conselho Fiscal

Jairo Coelho da Silva
José Benedicto Ledur
Ricardo Russowsky
Mário Fernando Fettermann Espíndola
Rudi Araújo Kother
Wilson Ling

8ª BIENAL DO MERCOSUL

Diretoria

Luiz Carlos Mandelli – Presidente
Beatriz Bier Johannpeter – Vice-Presidente
André Jobim de Azevedo – Diretor Jurídico
Ana Luiza Mariano da Rocha Mottin – Diretora de Publicações
Anete Maria Abarno Peres – Diretora Municipal
Antônio Augusto Pinet Tigre – Diretor de Marketing
Claudio Teitelbaum – Diretor de Qualidade
Gaudêncio Fidelis – Diretor Estadual
Heron Charneski – Diretor do Núcleo de Documentação e Pesquisa

José Paulo Soares Martins – Diretor de Captação
Justo Werlang – Diretor Conselheiro
Léo Iolovitch – Diretor Institucional
Mathias Kisslinger Rodrigues – Diretor Administrativo / Financeiro
Patrícia Fossati Druck – Diretora Adjunta
Renato Nunes Vieira Rizzo – Diretor de Espaços Físicos
Roberto Schmitt-Prym – Diretor Estadual
Telmo Netto Costa Júnior – Diretor de Redes Sociais

Curadoria

José Roca – Curador Geral
Alexia Tala – Curadora Adjunta
Cauê Alves – Curador Adjunto
Paola Santoscoy – Curadora Adjunta
Pablo Helguera – Curador Pedagógico
Aracy Amaral – Curadora Convidada
Fernanda Albuquerque – Curadora Assistente

Conselho Casa M

Alexandre Santos, Camila Gonzatto, Gabriela Motta, Jezebel de Carli,
Léo Felipe, Neiva Bohns

Administração

Volmir Luiz Giliolli – Coordenação Administrativo-financeira
Diego Poschi Vergottini – Coordenador de TI
Anderson Luan Souza Rodrigues – TI
Guilherme França Moares e Darlan Luís Heckler Piper – Apoio Administrativo
Luísa Schneider, Pedro Paulo da Rocha Ribeiro e Teresinha Abruzzi
Pimentel – Tesouraria e Contabilidade
Mariana Vieira Vargas – Secretária Administrativa
Andréa Vitorino e Jenifer Santos Sebben – Recepcionistas
Rodrigo Silva Brito – Compras
Tatiana Machado Madella – Auxiliar Administrativo

Captação de Recursos

Michele Loreto Alves – Assessora de Captação

Marketing

Karina Roman – Coordenação Geral
Gabiella Tachini – Coordenação Operacional
Meg Turatti Peres – Assistente
Angélica Seguí – Mídias Digitais
Bibiana Bolson Pereira – Eventos e Recepção para Grupos Especiais
Cristina Fensterseifer Maldonado – Produção Programação Visual

Assessoria de imprensa

Adriana Martorano – Coordenação
Bruna Paulin, Liege Ferreira, Juliana Claus Prato e Ricardo Romanoff
– Assistentes

Núcleo de Documentação e Pesquisa

Fernanda Ott – Coordenação

Nádia Tanaka – Bibliotecária

Jaqueline Santos Sampaio e Carolina Sinhorelli de Oliveira – Assistentes

Produção

Fábio Coutinho – Produção Executiva

André Severo e Germana Konrath – Coordenação Geral

Ágata Baú – Assistente de Coordenação

Casa M | Paula Krause – Gestão; Fernanda Marques – Assistente

Mostra Além Fronteiras | Adauany Zimovski – Produção; Tito Grillo – Assistente

Camila Schenkel – Assistente Gal Weinstein; Giorgio Ronna – Assistente de pesquisa

Mostra Cadernos de Viagem | Maíra Borges – Produção; Daniela Mazzilli – Assistente

Mostras Cidade Não Vista e Continentes | Dulphe Pinheiro Machado – Produção; Letícia Menetrier – Assistente

Mostra Eugenio Dittborn | Luciane Bucksdricker – Produção; Jorge Bucksdricker – Assistente

Mostra Geopoéticas | Mariana Xavier e Ramiro Azevedo – Produção; Marco Mafra, Camila Machado, Patrícia Barbieri e Priscilla Kern – Assistentes

Receptivo | Patrícia Savaris – Produção; Elizangelem Marques Viana – Assistente

Editorial

Alexandre Dias Ramos – Coordenação

Eduardo de Souza Xavier e Francesco Souza Settineri – Assistentes

Museografia

Eduardo Saorin – Projeto e Coordenação Geral

Helena Cavalheiro – Projeto e Produção Executiva

Crislaine Araújo, Juliana Ziebell e Mariana Bogarín – Assistentes

Montagem de obras

Alexandre Moreira – Supervisão

Marcelo Monteiro, Gerson Derivi Marques, Marcelo Moreira e Nelson Rosa – Montagem

Gerenciamento dos Espaços Expositivos

Ervino Nercio Hagen, Cláudio Augusto Kingeski e Kleber Pereira Severo

Participações na Construção do Projeto

Abrelino Reche, Camila Dias Borba, Clarice Prado, Douglas Silveira Dornelles, Márcia Regina Bertotto, Patrícia Pereira Schreiner, Valdir Evaldo Tigre Stabinski, Vanessa Cutruneo e Vinícius Cruzen

Projeto Pedagógico

Mônica Hoff – Coordenação Geral

Gabriela Saenger Silva – Coordenação Operacional

Carina Levitan e Liane Strapazzon – Produção

Júlia Coelho – Assistente

Cursos para Professores

Ana Paula Monjelo e Rita Coronel Ribeiro da Rosa – Produção

André Rocha, Estêvão Haeser, Diana Kolker Carneiro da Cunha e Jorge Bucksdricker – Educadores

Formação de Mediadores

Ethiene Nachtigall – Coordenação Operacional

Juliana Costa e Karina Finger – Assistentes

Rafael Silveira da Silva – Coordenação Modalidade EAD

Gabriela Bon – Assistente Técnico Modalidade EAD

Adriana Daccache, Carolina Mendoza, Cláudia Hamerski, Janaína Czolpinski, Juliana Pepl e

Karine Storck – Assistentes–tutores Modalidade EAD

Agendamento

Potira Preiss – Coordenação

Márcio Oliveira e Milene Coelho – Supervisão

Ana Francisca de Sá Sartori, Cássius Athayde Valter, Fabiane Crescêncio Trindade, Fabrício de Albuquerque

Sortica, Tais Soares Rodrigues e Tiago Soares Rodrigues – Agendadores

Atendimento ao público / Equipe de mediação

Ethiene Nachtigall – Coordenação Operacional

Gabriela Geier e Juliana Costa – Assistente

Carla Borba, Janaína de Lima Czolpinski, Karina Luisa Finger e Roger Alex Kichalowsky Prates – Coordenação Espaço Educativo

Adriana Gonçalves Daccache, Ângela Francisca Almeida de Oliveira, Carolina da Silva Mendoza, Claudia Inês Hamerski, Diana Kolker, Elisa Pedroso de Moraes, Juliana Neuwirth Pepl, Karine Storck, Márcio Lima Melnitzki, Maria Helena Gaidzinski, Maroni Klein, Rafael Silveira da Silva, Rita Coronel da Rosa Ribeiro e Rita de Cássia Sousa da Silva – Supervisão de mediação

Daniela Simões de Souza, Graziela Seganfredo, Iliriana Fontoura Rodrigues, Lillian Santos Gomes, Lisiane Rabello, Marcelo Eugenio Soares Pereira, Rafael Araújo, Regina Lúcia Veiga Oliveira, Renata Elisa Dornelles, Rubia Pezzini, Valéria Rodrigues Payeras e Vanessa Silveira Fagundes – Assistentes de supervisão

Adelaide Maria Carvalho Baldissera, Adriana Costa, Adriana Fritz Ferraz, Adriana Maria do Nascimento Ferreira, Alessandro de Azeredo Oliveri, Alexandre Machado Cabral, Aline Perboni Zanotto, Alissa Gottfried, Amália Ferreira Meneghetti, Amanda Oliveira da Silva, Amanda Teixeira de Rezende, Ana Luiza Broilo Ferreira, Ana Luiza Trindade de Melo, Ana Maria de Mattos Reckziegel, Ana Paula de Andrade Lima de Jesus, Ana Paula Meura, Ana Stumpf Mitchell, Anaiara Letícia Ventura da Silva, Andre Jaeger da Cunha, André Neves de Assis, André Silva de Castro, Andrea da Silva Almeida, Andrea Paiva Nunes, Andrei dos Santos Moura, Addressa Argenta, Ângela Camana, Anna Carolina

Soares Jonko, Belisa Cassel Ribeiro, Bettina Rupp, Bibiana Laís Carvalho, Breno Maciel Souza Reis, Bruna da Cunha Troglío, Bruna Elida Conforte, Bruna Geremias, Bruna Silvestrin, Bruno de Oliveira Hoffmeister, Bruno Salvaterra, Camila Goulart Fraga, Camila Monteiro Schenkel, Camila Mozzini, Camila Rodrigues Machado, Camila Vieira Ghisleni, Camila Xavier Nunes, Carla Cristina Knabach Albuquerque, Carla de Carvalho Rangel Reichert, Carla Libardi, Carmem Salazar de Araujo, Carolina Ciconet Marostica, Carolina Kazue Morita, Carolina Sinhorelli de Oliveira, Cintia Amaral, Clara Bersch Tonolli, Clara Eloisa da Fontoura Ungaretti, Cláudia Athayde Paz, Cláudia De Bettio Streb, Cláudia Strohmayer de Moura, Cleber Vinicius, Danielle Ferreira Sibonis, Dannilo César Silva Melo, Diego Baroni Menegassi, Diego Machado Gelain, Ederson Lopes, Eduardo Montelli, Eduardo Soares Silveira, Eliana Alves Bicudo, Eliana Alves Bicudo, Emanuel Silveira Alves, Enilza Martina Athayde Valter, Ênio Chaves Monteiro, Estela Marília Machado Feijó, Etiane Araldi, Évelin Machado dos Santos, Fabíola Pacheco de Assumpção Machado, Fátima Izolina Machado Lopes, Fernanda Eschberger Sobral, Fernanda Porto Campos, Fernando Siwek Sala, Franciele Machado de Aguiar, Gabriel Pereira Bartz, Gabriela Francisca Martins de Lima, Gabriela Rodrigues, Gaston Santi Kremer, Guacira da Silva Figueira, Gutierre Bessauer Almeida, Helena dos Santos Moschoutis, Heloísa de Melo e Silva, Henrique Fortes dos Santos, Isabel Witt Lunardi, Janaina Moraes Franco, Janete Vilela Fonseca, Jaqueline da Silva Peixoto, Jean Sartief Soares Amorim de Freitas, Jeferson Bueno Camargo, Jéssica Fraga de Castro, João Vinicius Rodrigues, Joice Rossato Lima, Jonathan Romero, José Guilherme Benetti Marcon, José Rodrigo Chaves de Souza, Julia Burger Brandimiller, Juliana Cristina Brandt, Juliana Macedo de Lima, Juliana Maffeis, Juliana Sommer, Jussara Amélia Ferreira, Karen Pinheiro Amaral, Karen Silva dos Reis, Karin Müller Sachs, Karine Pires Adiers, Karine Ruoso Puntel, Kátia Zoraide Pereira Bressane, Katyuscia Sosnowski, Laura Cassol Sôro, Leandro Inácio Walter, Leandro Isoton de Carvalho, Leonardo Castilhos Valle, Letícia Utermoehl, Lilian Silva dos Reis, Livia da Costa Monteiro, Lourenço Eugênio Cossa, Luan Gonçalves Vargas, Luana Viñas Herbstrith, Lucas Juliano Pereira Correa, Lucas Lopes Reis, Lucia Regina Ferrari da Silva, Luciana de Mello, Luciane Campana Tomasinini, Luise Gonçalves Brolese, Luiza Abrantes da Graça, Luna Mendes dos Santos, Maílson Fantinel DAvila, Maíra Ali Lacerda Flores, Maíra Fantin Dietrich, Maíra Fortes Prates, Manoela Farias Nogueira, Marcela Leal Donini, Marcelo Campos da Paixão, Marcelo Eugenio Soares, Marcia de Lima, Marcia Dias Barboza, Marcia Pereira Nunes, Márcia Reichert, Marcio Melnitzki, Marcos Roberto da Silva Pedroso, Maria Christiane de Souza, Maria Evana B. Ribeiro, Maria Luiza de Assis Brasil Sarmento, Maria Virgília Farias Josende, Mariana Konrad, Mariana Timm da Silva, Marilene Neves de Oliveira, Martina de Oliveira Valim, Matheus Hermann Prestes, Mauricio Bittencourt, Mauricio da Silveira David, Michel Machado Flores, Michele Zgiet de Carvalho, Michelle Bobsin Duarte, Michelle Rossatto Neckel, Mônica Marin, Natália Souza Silva, Nathália Vargas Trancoso, Odete Maria Paiva Rosa, Patricia Debortoli Figueiredo, Patricia Fernandes, Patrícia Mandelli Rahde, Paula Brabo de Souza, Paula Cristina Luersen, Paula

Leiria Pressler, Paulo Ricardo Rosa dos Santos, Paulo Roberto Rocha Pereira, Pedro Telles da Silveira, Peterson Rangel Pacheco Brum, Plinio Roberto Macedo de Souza, Priscila Borba de Ávila, Priscila Martinelli Rodrigues, Raul Trindade Nunes, Renata Corrêa Job, Renata Maia, Renato Levin Borges, Rita de Cássia da Rosa, Roberta Benevit, Rodrigo Apolinário, Rodrigo da Silva Comper, Samir Chaves Seadi, Sandra Mara Maiato Simões, Sara Beatriz Eckert Huppés, Sara Hartmann, Silvana dos Santos Rodrigues, Sílvia Cristina Schmidt, Sílvia Froemming Pont, Sílvia Leite Simões Pires, Simone Andréia da Costa Dornelles, Sirlei Henrique, Sophia Kelbert Nitschke, Tais Almeida Fanfa, Taise Mallet Otero, Tassiana Soster Santos, Tatiana Gonçalves da Silva, Tayná Paraense Cardel, Thais Canfield da Silva, Thiago Augusto Starosta Bueno de Camargo, Ursula Collischonn, Vagner Ari Rampinini da Rosa, Vanessa Alves da Cunha, Ursula Collischonn, Vanessa da Silva Agra, Vanessa F de Jesus, Vera Lucia da Silva Simões, Victor Stefan Pires Geuer, Vítor Hugo Furtado Leal, Viviane Moraes Moreira, Waldemar Maximilio Barbosa da Silva e Zíngaro Homem de Medeiros – Mediadores

PUBLICAÇÃO PEDAGOGIA NO CAMPO EXPANDIDO

Organização

Pablo Helguera e Mônica Hoff

Tradução

Camila Pasquetti, Camila Shenkel, Carina Alvarez, Gabriela Petit, Francesco Settineri e Nick Rands

Revisão

Mônica Hoff e Francesco Settineri

Projeto Gráfico e Editoração

Marília Ryff-Moreira Vianna e Rosana de Castilhos Peixoto

Impressão




Gráfica e Editora Pallotti

Ministério da Cultura apresenta

	Patrocinadores Master  GERDAU 	Projeto Pedagógico Patrocinador Apoio  
--	---	--

Patrocinador da Mostra Eugenio Dittborn 	Mostra Geopoéticas Patrocinador Apoio  	Patrocinadores da Mostra Cidade Não Vista  
---	--	--

Patrocinador da Mostra Cadernos de Viagem 	Casa M Patrocinador Apoio  	Apoio Especial da Mostra Além Fronteiras 
---	--	---

Apoio Especial 	Empresa de TI da 8ª Bienal do Mercosul 	Café da 8ª Bienal do Mercosul 
---	---	--

Apoio

Apoio Institucional

Apoio Governamental

Financiamento

Secretaria da Cultura



Lei de incentivo à cultura



Governo do Estado

Realização

Ministério da Cultura



PAIS RICO E PAIS SEM POBREZA

Este projeto é financiado pelo PRÓ-CULTURA/RS, Lei nº 13.490/10, através do ICMS que você paga





FUNDAÇÃO BIENAL DO MERCOSUL



ISBN 978-85-99501-24-5



9 788599 501245

Ministério da Cultura apresenta

Projeto Pedagógico

Patrocinador Apoio



Financiamento

Secretaria da Cultura



Realização

Ministério da Cultura



Este projeto é financiado pelo PRÓ-CULTURA, Lei nº 13.490/10, através do ICMS que você paga

