

Pedagogía en el campo expandido

Introducción

Pedagogía en el Campo Expandido

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 sobretudo 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 Noorthorn 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 ver 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).

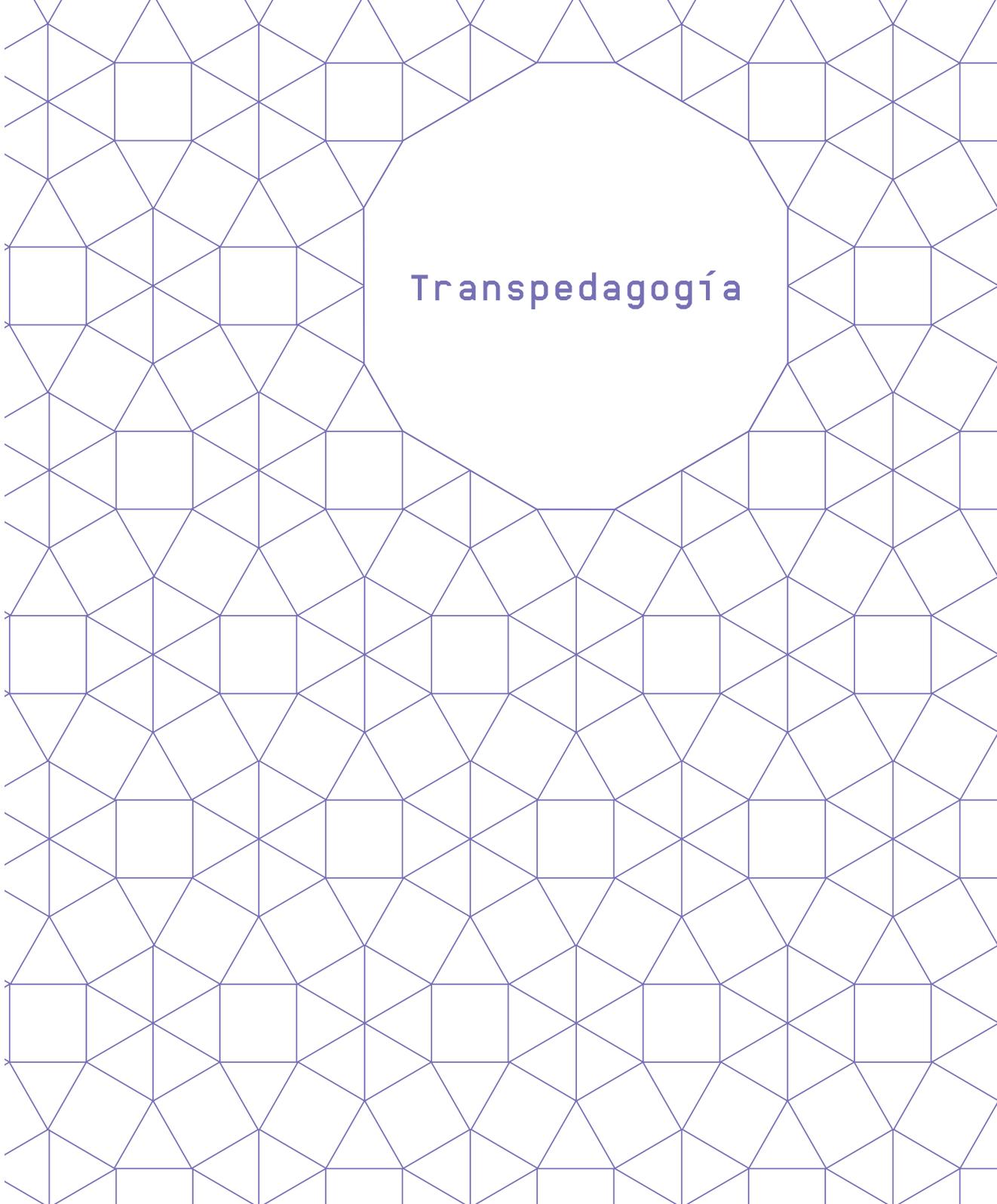
Aquello que he denominado a veces como transpedagogía, o arte como educación, se manifestó posiblemente de manera más directa en el proyecto del colectivo finlandés Ykon, presentado dentro de la exposición Geopoéticas. Ykon utiliza los recursos pedagógicos del juego para invitar al público a resolver 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

Transpedagogía

Pablo Helguera

En el libro *Education for Socially Engaged Art*, discuto sobre el Arte Comprometida Socialmente (SEA¹), 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.² 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 objetiva la interpretación del arte o enseñar habilidades 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. Donde 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, controvertidamente, 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 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 forma paternal o infantil. 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 desreglamentación 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 correcta 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.

1 Sigla de Socially Engaged Art

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

Transpedagogía: el arte contemporáneo y los vehículos de educación

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)

¡Discúlpenme 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 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

Diálogo preliminar , por Pablo Helguera |

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, televisiva 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”.¹

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

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

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.

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 (Vice-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, Maria 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 superponen 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”² en el contexto mayor de una construcción de conocimiento. El aprendizaje es y debería ser un aprender “con” o un “ser con”³ 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

2 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

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

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.⁴ 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?

Sofia 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?

4 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.

¿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 anexado 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 colectividad.

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.

Serpentine Gallery – 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 Lúcia 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 vencer 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 ‘filisteo’ (la ‘plebe’ que es incapaz de apreciar propiamente el arte avanzado) como impío e inmoral (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 reinversión. 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

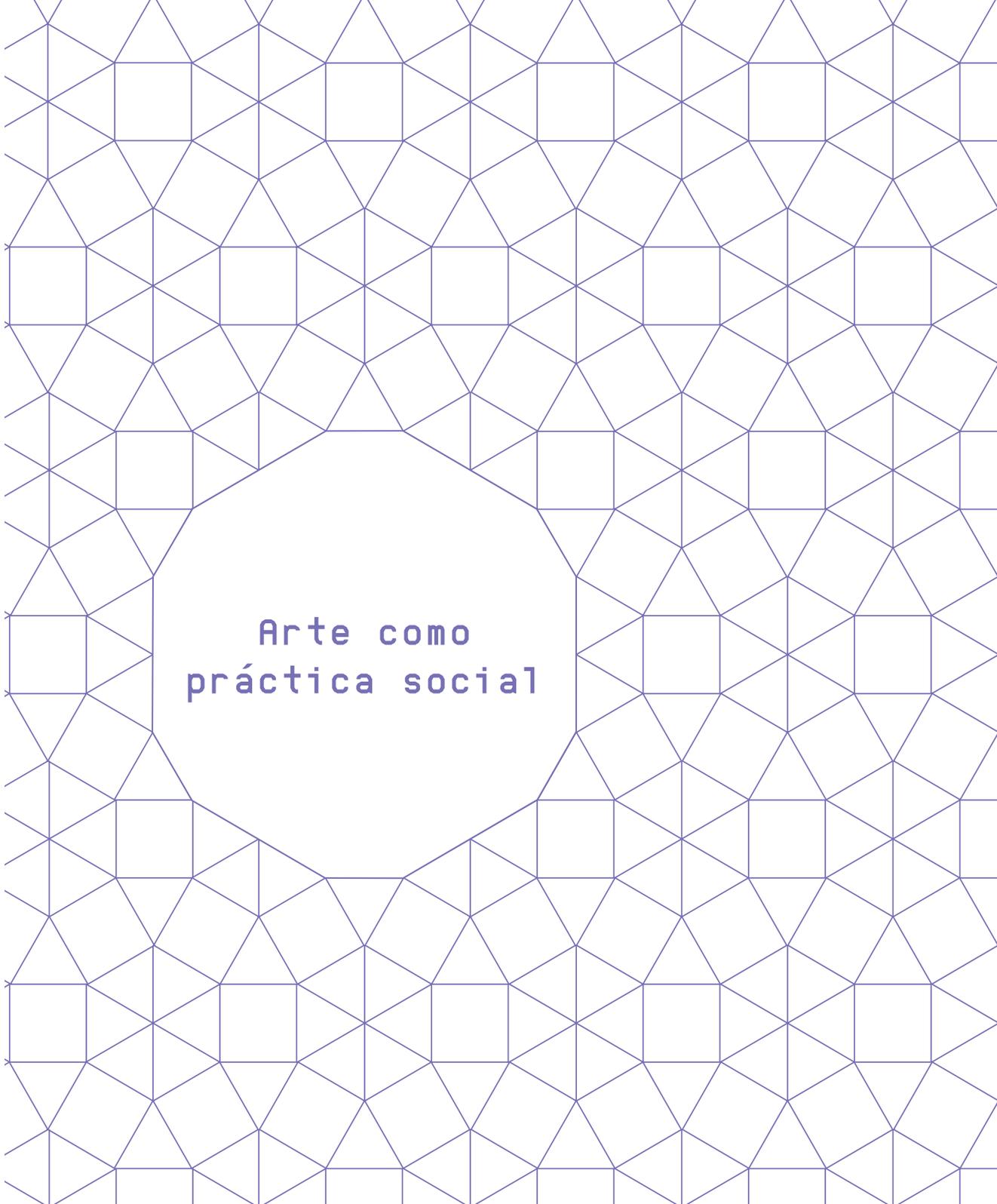
¡Por lo menos tres de nuestro grupo están escribiendo libros que creo que van a responder esta pregunta!

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 socialmente comprometido

Pablo Helguera

Definiciones

¿Qué significa arte socialmente comprometido?

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 socialmente comprometido.

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 socialmente comprometido 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 socialmente comprometido.

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 socialmente comprometido, 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.¹ 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 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

¹ 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.

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 socialmente comprometido.

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 socialmente comprometido 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 socialmente comprometido, 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 socialmente comprometido 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.²

Aún así, la posición incómoda del arte socialmente comprometido, 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 socialmente comprometidos 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 el mejor término para este tipo de práctica es el que he usado hasta ahora para describirlo genéricamente; o sea, "arte socialmente comprometido" (o SEA, *socially engaged art*). Este término surgió a mediados de los años 1970, cuando

² 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>.

se reconoce inequívocamente su conexión con la práctica del arte.³

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?

3 De aquí en adelante, usaré este término para referirme al tipo de obra de arte que es el tema de este libro.

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 socialmente comprometidas 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 puede ser medido directamente. Sin embargo, nuevamente, este arte hipotético y simbólico no sería considerado socialmente comprometido, 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.⁴

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

4 Proyecto de Paul Ramírez Jonas, producido por *Creative Time*, ocurrió en Nueva York en el verano de 2010.

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 juxtapone 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.⁵ 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 bien”.⁶ El trabajo de Sierra, en el extremo opuesto

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

6 No se pretende hacer una crítica al arte comunitario, 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 confrontación.

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 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 confrontación 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”⁷

7 Jacques Rancière, *The Emancipated Spectator* (Londres: Verso, 2009), p. 22.

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:⁸

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 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

8 Suzanne Lacy delinea estructuras participativas de otra forma en su libro *Mapping the Terrain: New Genre Public Art* (Seattle: Bay Press, 1995), p. 178.

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.⁹ 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 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

⁹ Consultar: John Pulin y colaboradores, *Strengths-Based Generalist Practice: A Collaborative Approach* (Belmont: Thomson Brooks/Cole, 2000), p. 15.

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.¹⁰ 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

¹⁰ Consultar el Capítulo 2 de Malcolm Gladwell, *Outliers* (Nueva York: Little Brown & Co., 2008).

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 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”.¹¹ 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.¹² 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, contraculturales 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 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 en 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 acuñó 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 acostumburan 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.

11 Cita extraída del sitio Web *The Quiet in the Land*: <http://www.thequietintheland.org/description.php>.

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

¿Qué hay de “social” en la práctica social?: experimentos comparativos en performance

Shannon Jackson

En lo más íntimo de mi corazón soy un minimalista con complejo de culpa.

Santiago Sierra¹

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)²

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.³ 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 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 teatrólogo 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.⁴ 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.⁵

⁴ Shannon Jackson, *Lines of Activity: Performance, Domesticity, Hull-House Historiography* (Ann Arbor: University of Michigan, 2000).

⁵ 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.

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,

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”⁶

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.⁷ 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 trabajo⁸. 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.”⁹

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

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.¹⁰ Adorno criticó vehementemente el “didacticismo de Brecht” y argumentó que el deseo del teatrólogo de ser comprometido socialmente debilitó su eficacia.¹¹ El deseo de Brecht de ser útil había producido una instrumentalización de la estética. Su deseo de ser accesible

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

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

8 Bishop, *The Social Turn*, 181.

9 *Ibid.*, 183.

10 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.

11 Adorno, *Commitment*, 306.

condujo a una lectura de enredo y personaje que sólo “trivializó” la política, simplificándola a “posiciones buenas y malas”.¹² 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.¹³

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.¹⁴ 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

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.”¹⁵ 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.*¹⁶

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.*¹⁷

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

12 *Ibid.*, 308.

13 *Ibid.*, 316, 317.

14 *Ibid.*, 317.

15 Michael Fried, *Art and Objecthood*, *Artforum* 5 (junio de 1967), 152.

16 *Ibid.*, 153.

17 *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”.¹⁸ 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

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

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 to Work 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 transcende (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

Square, y Allston, Massachusetts y, más recientemente, en Richmond, California.¹⁹ 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 provisorio 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”²⁰. 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.²¹ 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*

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 comprometimientto de Sierra con las políticas de la gravedad es diferente. Com 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 em 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

19 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.

20 Bishop, *The Social Turn*, 178.

21 Adorno, *Commitment*, 312.

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.

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.

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

1 Disponible en <http://www.complaintschoir.org/history.html>

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.

2 El registro videográfico del Coro de Quejas de Teutônia está disponible en <http://www.youtube.com/watch?v=1Z28tiJuCWM>

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 permitió 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 actúo 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. Allí 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 compositivas 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 cebr 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
 Faltan semáforos sonoros para quien no puede ver
 Mi madre escoge mi ropa para salir
 Altos impuestos sobre vídeo-juegos, tengo la cabeza grande
 Faltan 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 Qualitât 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
 interpretação

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

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.

¹ El presente texto ha sido escrito para la guía de mediadores de la 8va. Bienal de Mercosur.

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 desenvolviendo 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 Museo

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 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*¹, 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 *deweyanas* 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

¹ Traducido al portugués por Murilo Otávio Rodrigues Paes Leme con el título de “*A arte como experiência*” (In: Os Pensadores, Abril Cultural, 1980).

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 aproximando 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”². 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

2 Ibid.

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”³. “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.

3 Ibid.

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 agilizándolo 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 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 ve⁴. 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.

4 Ibid.

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.

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 valorización 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-linear, 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 quedó 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 continuo 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.

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 desdoblado este 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 video, 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 video a partir de William Kentridge y, finalmente, Arte Contemporánea⁴. 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 Portland⁵. 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.*⁶

Me quedé pensando: ¿qué sucedería si realizáramos algo semejante con los mediadores del curso? Una actividad

4 El grupo de discusión sobre arte contemporáneo fue conducido por el artista y profesor Rodrigo Núñez.

5 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.

6 Idem, p. 49.

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 bellissimo. 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 invención⁷.

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!*⁸

Gabriel Bartz

El programa Vivencias en las Escuelas⁹, 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.

El relato de Gabriel Bartz ilustra buena parte de las vivencias en las cuales muchos mediadores habían planificado

⁷ 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.

⁸ 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.

⁹ 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.

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 quejas¹⁰, 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 nómada¹¹

En un texto llamado *Diálogos*¹², 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*¹³. 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*

10 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.

11 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.

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

13 Idem.

*ritmo que nuestra historia*¹⁴. 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*¹⁵.

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*¹⁶, 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 Castro¹⁷

Aquí atribuiré a la línea nómada de la cual nos habla Deleuze una propiedad que viene de la música, o, mejor, de la física: la *vibración*. Con la posibilidad de vibración,

14 Idem, p. 145 y 146.

15 Idem.

16 PELBART, Peter Pál. "Por um corpo Vivo: Cartografías 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.

17 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.

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 una línea movida en muchos sentidos que son atravesados 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!*¹⁸ ¡Hoy renuncié

18 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 idea! ¡Espero que se pueda!*¹⁹

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, reinventarse*²⁰ 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,

19 Testimonio de Gaston Santi Kremer, idem.

20 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*²¹. 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 estabildades, 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.

21 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.

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.



Arte como
conocimiento
del mundo

Entrevista a Jerome Bruner

por Pablo Helguera

Para la preparación del *Eleia Media project*, fuimos con el equipo de producción de *Eleia Media* fue a Reggio Emilia para un retiro en el cual se discutieron algunos de los principios pedagógicos de ese sistema de aprendizaje. 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 53^{ra} 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 puede 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 a 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 añadirse 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 marinero. 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 marinero – 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 reintroga 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 te 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 recorro 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 actuantes 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 desplazamiento 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, Colablalaboradoras, 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, Colablalaborator, 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 Mercosur

Mônica Hoff¹

“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 Artista visual, especialista en Pedagogía del arte en el PPGEDU-UFRGS y cursando post grado en Economía de la Cultura en el PPGE-UFRGS. Desde 2006, es responsable de la Coordinación General del Proyecto Pedagógico de la Bienal del Mercosur.

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 abertura 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.

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.

Conforme ha sido mencionado anteriormente, el proyecto pedagógico ha estado presente en todas las 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.

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.

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.

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.

En Brasil, el término curaduría educativa (o pedagógica) es bastante controvertido. Hay algunos que simpatizan con 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

6 Haciendo aquí una alusión, en el sistema de las artes, a la idea de la república “ideal” de Platón.

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?” (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),

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.

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.

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

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

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 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,

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 video, 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.

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 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.

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)

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 lucrea 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”.

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.

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 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 crecí, 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.

Disponble en <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 [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, quíbreala. 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 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 innovador del psicólogo polaco 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

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*. American Association of Museums: 1995. También Ted Talk: http://www.ted.com/talks/lang/por_br/mihaly_csikszentmihalyi_on_flow.html

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

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

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 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 Pablo 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 Pablo invierten en la integración curaduría y proyecto pedagógico como estrategias de extender el tamaño y la densidad de la Bienal en tiempo y espacio.

Curso de Formación de Mediadores

Encuentro: Formación de mediadores (21/Junio) 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; 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, evalúo 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 videos 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):

(...)“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 6 (cancelada)⁹ 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 Strapazon, 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 Pablo 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 estadales) 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 med[i]t[ac]ción! 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 nómada

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, escuchando 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 geopoética 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

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

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 geopoética en acción. Los mediadores en esta Bienal 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

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

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

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 interroga en sí mismo.”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 Bienal es como un viento!”
(...) ha sido muy imprecisa – amplitud de tiempo y espacio / desde abril.

Nuevos parámetros para evaluación de la 8ª Bienal:
“Espectáculo x proceso ampliado / momento crítico de evaluación y cruces de valores”.

Maria 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 de la Roca. 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 Bienal”. ...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 Bienal 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 bienal. 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 Bienal –.

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 Bienal.

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.

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

|

|

|

|

|

|