

IMMER #2

INTERNATIONAL MEETING ON MUSEUM EDUCATION & RESEARCH
Rethinking Museum Theory and Practices

Esta publicação resulta da segunda edição do IMMER #2 *International Meeting on Museum Education & Research. Rethinking Theory and Practices* que teve lugar no Teatrinho Reguense e no Museu do Douro (Douro Museum), Peso da Régua, Portugal, nos dias 14 e 15 de maio 2019. Este encontro é um projeto desenhado com o programa de doutoramento em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto com o apoio do i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, FBAUP e a Fundação Museu do Douro.

This publication comes out of the second edition of IMMER #2 *International Meeting on Museum Education & Research. Rethinking Museum Theory and Practices* that took place at Teatrinho Reguense and Museu do Douro (Douro Museum), Peso da Régua, Portugal, on the 14th and 15th May 2019. IMMER is a project designed within the PhD programme in Arts Education of Faculty of Fine Arts of the University of Porto with the support of i2ADS – Research Institute in Art, Design and Society, FBAUP and Museu do Douro Foundation.

IMMER #2

INTERNATIONAL MEETING ON MUSEUM EDUCATION & RESEARCH

Rethinking Museum Theory and Practices

Edição | Edition: Catarina S. Martins, Marta Coelho Valente, Samuel Guimarães, Rita Reis

Revisão | Proofreading: Rita Reis

Design Gráfico | Graphic Design: Artur Matos, Marisa Adegas

Impressão | Printed: Orgal Impressores

Museu do Douro Foundation | i2ADS | 2021

Publicado por: | Published by: i2ADS - Research Institute in Art, Design and Society

Faculty of Fine Arts (FBAUP) - U. Porto

ISBN: 978-989-9049-17-8

Depósito Legal: 491166/21

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto UIDP/04395/2020. | This work is financed by national funds through the Portuguese funding agency, FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, within the project UIDP/04395/2020.



Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia



CONTENTS

Potencial IMMER Marta Coelho Valente, Catarina S. Martins e Samuel Guimarães	1
Potential IMMER Marta Coelho Valente, Catarina S. Martins e Samuel Guimarães	20
Pensando as relações no terreno da educação em museus: <i>Que outras histórias poderíamos contar?</i> Uma análise sobre GRAVAR Sendim, um projeto do Serviço Educativo do Museu do Douro (Portugal). Marta Coelho Valente	39
Thinking of the relations in the field of education in museums: <i>What other stories could we tell?</i> An analysis of GRAVAR Sendim, a project of the Educational Service of Museu do Douro (Portugal). Marta Coelho Valente	52
Literacia Crítica da Diversidade na Interface Educação/Arte: Percepções para um Workshop Permanente rumo a um Currículo Anti-Discriminação Carmen Mörsch	65
Critical Diversity Literacy at the Education/Art Interface: Insights into the Perpetual Workshop of an Anti-Discrimination Curriculum Carmen Mörsch	81
Geografia no Museu – Um Sentido do Lugar Álvaro Domingues	96

Geography in the Museum – A Sense of Place Work Álvaro Domingues	112
Desafios de la mediación educativa como diálogo de saberes Alejandro Cevallos N.	128
Challenges of educational mediation as a dialogue of knowledge 137 Alejandro Cevallos N.	
¿Instituciones que escuchan? Tensiones entre museos, territorios y comunidades Javier Rodrigo Montero (@transductores)	146
Do institutions listen? Tensions between museums, territories and communities Javier Rodrigo Montero (@transductores)	155
Constelações – Objetificação João Figueiredo	164
Constellations – Objectification João Figueiredo	173
Barco de Papel Lara Soares	192
Paper Boat Lara Soares	197
Autores / Authors	202
Sinopse do Programa	214
Synopsis of the Programme	215
Programme IMMER 2019	216

POTENCIAL IMMER

Marta Coelho Valente, Catarina S. Martins e Samuel Guimarães

“Imagine a strike not as an attempt to improve one’s salary alone but rather as a strike against the very raison d’être of these institutions” (Azoulay, 2019, p. 159)

No livro *Potential History, Unlearning Imperialism*, Ariella Azoulay inicia o capítulo *Imagine going on Strike: Museum Workers*, por um deslocamento da ideia de greve não apenas como um direito ao protesto contra a opressão e exploração, mas antes como uma oportunidade de cuidar de um mundo compartilhado, questionando os próprios privilégios, retirando-se deles e usando-os nessa luta.

O deslocamento proposto desvia-nos de uma matriz capitalista, ocidental, económica ou de classe, onde a greve dos trabalhadores de museus, ou da cultura em geral, reivindicaria ‘apenas’ melhores condições laborais. A proposta é a de, a partir de uma posição de privilégio (sendo capazes de olhar para cada uma das posições que ocupamos e suas relações com os poderes hegemónicos), usá-la como forma de paralisação. Imagine, escreve Azoulay, artistas, fotógrafos, curadores, académicos, visitantes de museus ou simplesmente visitantes desses espaços recusarem fazer aquilo que fazem e continuarem a ocupar os mesmos lugares porque “the field of art sustains the imperial condition and participates in its reproduction” (2019, p. 158). Esta posição introduz a questão de uma herança histórica pela qual cada um de nós é responsável no presente. Como herdamos e como perpetuamos as desigualdades criadas pelo capitalismo e pelo colonialismo afirma-se como a questão mais difícil, a partir do momento em que consideramos a nossa própria posição como um produto desses mesmos mecanismos. Estarmos atentos a estes lugares de privilégio, aos arquivos coloniais que nos habitam, e às desigualdades sociais e epistemológicas aí geradas, e simultaneamente a uma escassez de debate nas nossas instituições académicas e culturais sobre estas heranças, levou-nos a organizar a segunda edição do IMMER.

Não podemos deixar de questionar os diversos poderes que fazemos actuar, as instituições a que pertencemos, as violências que naturalizamos, mas também aquelas a que estamos atentos nas nossas próprias práticas e que sabemos cada vez melhor que não basta denunciar. Como educadores que somos estamos cansados de olhar para nós próprios nas instituições, para os estudantes, para os nossos colegas, ainda maioritariamente brancos, que são artistas, educadores, que estudam arte, que

trabalham em museus, e que dificilmente reconhecem a colonialidade que se inscreve nos seus corpos, nos seus gestos, nas escolhas, nas formas de dizer, de pensar, de agir. Muitas vezes trata-se tão simplesmente do privilégio de poder estar em lugares, de frequentar espaços, de agir sem ser alvo de suspeita, de racismo estrutural; do privilégio de ter uma nacionalidade específica; de ter documentos; de não ser alvo de sexismo ou do privilégio heterossexual; do privilégio de ter um corpo percebido como ‘normal’ e ‘capaz’; ou de tantos outros privilégios que se legitimam através de formas de conhecimento, de capitais culturais e simbólicos, de formas de ser e de estar hegemónicas, de herdar arquivos civilizacionais tidos como universais. Reconhecer estes diversos privilégios não significa ‘vitimizar’ os ‘Outros’, nem poderá ser uma ‘instrumentalização’ desses ‘Outros’. Compreender a partir de uma posição privilegiada é compreender que na própria fabricação desses ‘Outros’ muitas estórias, histórias, lutas, resistências se perderam e se apagaram, e, assim, tentar não repetir e reconstituir as relações de violência e poder.

O IMMER 2 surgiu, então, com um propósito de questionamento e como um espaço que se pretendia abrir a um pensar em conjunto.

O IMMER acontece na região do Douro

Desloquemos o texto, para apresentar, uma vez mais, uma das geografias onde acontece este desejo, na Régua, no Douro, região do norte interior de Portugal. O Douro é, predominantemente, uma região vinícola onde se acumulam e se concentram sobreposições seculares de privilégios e tensões. Uma enumeração, necessariamente breve e redutora, expõe marcas, conflitos, tensões e continuidades do atravessamento nas paisagens das lógicas do capitalismo, do colonialismo e do patriarcado.

O Douro é uma região vitivinícola, demarcada e regulamentada desde 1756. É, desde 2001, Património Mundial da Unesco. Estas duas datas interferem de modo simbólico e operativo ao apontar os regimes económicos constituintes da região: a produção de vinho, o sentido de cidadania através da ideia de nação (uma ‘portugalidade’), e a indústria

do turismo, entrelaçadas nas linhas das economias globais.¹

Importa discutir a redução de paisagens e pessoas a uma marca para venda, seja na exportação, seja no turismo, a que não é de todo alheia a própria designação do bem ‘Alto Douro Vinhateiro’ como património mundial. As marcas do colonialismo encontram-se, desde o século XVIII, na presença inglesa que produz e dá marcas de nome de família e prolonga-se, de outros modos e formatos, na actualidade, nas lógicas mais globais das empresas internacionais da vinha e do vinho que exploram os lugares e as suas potências económicas e humanas.

O Douro foi, e é, um território que concentra as sucessivas políticas de ‘progresso e civilização’. Os caminhos-de-ferro no século XIX são a personificação do progresso e o símbolo do avanço (ou atraso) de cada nação. O Douro foi, e é, apetecível para as lentes da fotografia como máquina colonial. A construção epopeica da linha do comboio do Douro foi sistematicamente acompanhada e registada por fotógrafos. Sucedem-se os álbuns de ‘Arte e Natureza’ que contrapõem as marcas e

¹ O Douro sempre foi uma terra de desigualdades e injustiças sociais profundas, e as quintas, hoje consideradas marcas preciosas, constituíram-se também sob formas extremas de exploração do trabalho. Do que se sabe, a tendência para a concentração da propriedade é ainda hoje maior e faz-se acompanhar de uma mobilização de capital à escala da globalização. Por outro lado, a paisagificação do Douro estimulou o turismo e, por sua vez, as retóricas do turismo em matéria de paisagem têm uma influência cada vez maior na própria transformação da paisagem ou na hierarquização dos temas considerados mais importantes para a própria competitividade do sector. São então já dois os principais mecanismos de construção de paisagem: os interesses dos produtores de vinho e os interesses do sector turístico. Ambos detêm uma influência enorme na definição das políticas públicas pela natureza dos argumentos que esgrimem: investimento, emprego, competitividade. Esses argumentos são inseparáveis da retórica actual sobre a trilogia da sustentabilidade, embora nada garantam em termos de justiça social — veja-se os níveis salariais praticados no sector do turismo ou a drenagem de mais-valias da região para o exterior (Domingos, 2019).

os discursos de um quase faroeste a norte, por explorar.²

Fotógrafos³ que, nas primeiras décadas do século XX, foram contratados para fotografar as paisagens durienses foram também contratados para fotografar a Exposição Colonial de 1934 que teve lugar no Palácio de Cristal, no Porto. As lentes da câmera e o obturador estão profundamente entrelaçados com colonialismo, patriarcado, racismo e com a prevalência de desigualdades.

A expansão colonial liga-se ao investimento em grandes sistemas tecnológicos. Neste sentido, a política fascista de obras públicas incide na produção de electricidade através de um programa intensivo de barragens ao longo da bacia do rio Douro.

Na actualidade, a construção da barragem do Tua, em 2012, teve a apreciação positiva da comissão da Unesco. O bem 'Alto Douro Vinhateiro', classificado em 2001 como paisagem cultural, evolutiva e viva, interfere de modo mais evidente ou mais subtil no peso das narrativas hegemónicas, nomeadamente do roteiro de arte da Unesco nas directivas da educação patrimonial e cultural, na sua salvaguarda e na mediação com quem vive nos concelhos abrangidos pelo 'bem'. É nesta sobreposição dos poderes económicos, políticos e culturais que importa estar atento ao modo como as tecnologias de beleza e de autenticidade, desde o pitoresco nacionalista do final do século XIX ao calendário ou postal ilustrado, se prolongam e se encontram nos lugares onde acontece o IMMER. E é neste lugar em que, de dentro e vivendo com a tensão de uso e conflito, nos propomos a perguntar, a escutar e, inevitavelmente,

² A política de caminhos-de-ferro em Portugal centra-se na metrópole, a partir de meados do século XIX, e nas colónias em África, a partir de 1880, assentando no discurso da boa nova da civilização pelo apito da locomotiva. Em 1879, Joaquim José Machado, engenheiro: "Não há como os factos materiais, complicados [...] e incompreensíveis aos espíritos sem cultura, [...] que firam a imaginação do selvagem, promovendo-lhe a admiração pela raça branca e o reconhecimento da sua superioridade. Um revolver [...], uma máquina a vapor [...], um caminho-de-ferro, o silvo e o movimento de uma locomotiva [...] produzem no indígena da África ação muito mais eficaz para os efeitos do seu aperfeiçoamento intelectual, do que muitas missas e pregações do mais virtuoso missionário (Pereira, 2019); (Navarro, 2018)

³ Referimo-nos particularmente ao fotógrafo Domingos Alvão, que, em 1933, foi contratado para fazer um inventário fotográfico das paisagens do vinho do Porto e, em 1934, para fazer a reportagem fotográfica da Exposição Colonial [ver, por exemplo: <https://www.buala.org/pt/a-ler/visoes-do-imperio-a-1-exposicao-colonial-portuguesa-de-1934-e-alguns-dos-seus-albuns>].

a procurar a suspensão, a revisão crítica no que fazemos.

Queríamos, sobretudo, falar de trabalho colaborativo, de outras formas de produzir conhecimento, de representatividade, e tensionar as lógicas do ‘acesso’, da ‘participação’ e da ‘inclusão’ que continuam a marcar as agendas das instituições culturais, como se fossem locais ‘a-históricos’. A escolha dos nossos convidados pautou-se assim por questões que o seu trabalho, numa dimensão mais teórica ou mais prática, nos vinha colocando a nós mesmos enquanto leitores ou companheiros em projectos. O desejo era abrir esse espaço de discussão nos dois dias do encontro.

Questionar as artes, questionar a educação

“Any museum, any museum at all, makes me sad. Ethnological museums, art museums, ethnic museums, museums of these museums. Permanent museums, traveling museums, museums as travel; museums in the rough or on the mall. Literal museums, and figurative: without walls (ambiguous and permeable, anyway), or with. Books read as a museum (some of them designed to be, some not); rituals enacted as a museum. Cities. Experience itself as a museum.” (Boon, 1991, p. 255)

A musealização da experiência atinge hoje esferas às quais é difícil escapar. O próprio Douro, como museu do território, corresponde a essa musealização da paisagem, assente numa matriz colonial de representação e de domínio sobre o mundo, separando duas esferas: natureza e cultura, com correspondências directas com modos de vida desejados ou considerados abjectos. Não será aqui o espaço para desmontarmos este binómio e os operadores de pensamento que ele fez actuar, mas tão só assinalar que a arte e a educação foram parte desses mecanismos de separação e de distinção de tipos de pessoas e de formas de ser.

No mundo ocidental moderno, o estabelecimento de um sistema artístico, das escolas aos museus, é inseparável da constituição de Impérios e de práticas colonizadoras, onde uma subjectividade moderna e europeia se formava a par da exploração e tráfico de corpos pelo Atlântico, no trabalho escravo nas plantações, e no roubo de objectos que enriqueciam uma aristocracia ocidental, que serviriam de referente a artistas modernos e preencheriam vitrines de museus (Gikandi, 2011; Mörsch, n.d.). Foi graças ao dinheiro acumulado nas empresas colonizadoras que,

diz-nos Mbembe, “a Inglaterra do século XVIII pôde financiar a cultura emergente do gosto, as galerias de arte e os cafés, lugares por excelência de aprendizagem da civilidade” (2017, p. 36).

Ao mesmo tempo que os menus e hábitos de consumo europeus incorporavam o açúcar, o café ou as especiarias, artistas, arquitectos, compositores viam-se assim comissionados por patronos ou filantropos para quem a obra de arte se tornava parte de um capital simbólico e cultural, fosse por meio da sua posse, fosse pelos hábitos que então se associaram à existência social da arte através do seu financiamento, coleccionismo, ou exibição. Se a ideia de museu, ou das grandes exposições internacionais do século XIX e que se prolongaram no século seguinte, por exemplo, surgem de uma vontade de coleccionar o mundo e de o exibir (não apenas um mundo longínquo e ‘exótico’, mas também o ‘exótico’ dentro de fronteiras, e os tesouros representativos do génio da nação), assumindo sobre ele um papel catalogador, nos seus interstícios, aparece também a ideia de educar a partir das narrativas e obras que deveriam espelhar uma supremacia cultural europeia e branca.

Os museus, a par da instituição escolar, estabeleceram-se, na modernidade ocidental, como instituições disciplinares dedicadas à fabricação do cidadão civilizado (Bennett, 1995; Duncan, 1991) e, por isso, desde o seu início, o plano educativo não pode ser desligado do museu, independentemente da existência estruturada daquilo que hoje designamos como serviços ou programas educativos. Os procedimentos aparentemente neutrais, a partir de uma linguagem estética universalista e de um sujeito universal imaginado numa esfera de ‘sensibilidade estética’, que possibilitaram a descrição e a interpretação de objectos artísticos, as narrativas educadoras e civilizadoras em torno desses objectos como parte de um arquivo civilizacional e da educação do gosto e construção de um eu civilizado, e esse eu civilizado possuidor de disposições estéticas excludentes, são os mesmos que sustentam hoje os discursos de organizações como a Unesco e o ICOM, na sua defesa pelo direito inquestionável a preservar objectos roubados em todos os cantos do mundo não Europeu e traficados, sob o ângulo de legitimidade de uma história feita de experts e insuflada por uma vontade de futuro. A este respeito, os recentes debates em torno de práticas de restituição mostram-nos a arrogância e supremacia Europeia que, apesar dos diversos crimes cometidos, continua a querer definir os critérios dessas restituições.

Inúmeros museus europeus continuam a viver de uma ideia de arte

gerada por um Iluminismo categorizador de formas de vida e de ser sujeito mais importantes do que outras, e de artefactos provenientes de violências coloniais. Contudo, os modos como aprendemos a usar museus e a considerar os objectos neles contidos tendem a apagar estas histórias. Não se trata apenas dos objectos ou imagens que acabaram nas colecções dos museus, mas também como são expostos, que narrativas são criadas em seu entorno e quem as cria. Alice Procter (2021), no seu recente livro *The Whole Picture. The Colonial Story of Art in our Museums & Why We Need to Talk About It*, sublinha os modos pelos quais os curadores descrevem peças, como criam narrativas por comparação ou pelo contraste entre peças. Na base dessa comparação ou distinção existe um código de inteligibilidade que faz cada objecto caber dentro dele, sem que esse mesmo código seja colocado em questão. O facto da grande maioria desses objectos não pertencer aos espaços museais, de terem sido retirados às suas pessoas e aos seus usos, também não parece ainda, e apesar dos inúmeros debates e protestos que hoje acontecem em torno destas questões, incomodar as instituições e os olhares dos visitantes. Nesse processo, não apenas práticas e objectos são ‘objectificados’, mas também pessoas.

Voltemos ao Douro e à sua redução a um ‘bem’ e a paisagem. A região do Douro sofre de uma hiper identidade da paisagem e da pessoa (Domingues, 2019). Importa identificar a construção dos seus regimes de visibilidade que classificam e asseguram uma verdade, sempre binarizada em norma e desvio. A etiqueta do produto regional, os discursos e as práticas hegemónicas de reforço do sentido de pertença; a redução das paisagens em pacote e postal para consumo, seja do turismo interno, seja do externo, pela exotização, romantização e sofisticação dos produtos dos lugares; a presença do pitoresco do século XIX, tão evidente ainda nos modos de representar as paisagens e as pessoas nos trabalhos⁴ das disciplinas de artes visuais na escola, são quadros de visibilidade que ocultam ou camuflam condições de pobreza e assimetrias salariais.

⁴ Silva, Mariana. (2011). '*Meu Douro*' – Projecto com Escolas 2009/2010 – Serviço Educativo do Museu do Douro – Um estudo de caso. Relatório de Estágio do Mestrado em História da Arte Portuguesa, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este estágio de mestrado levantou de modo bem evidente marcadores das visibilidades que foram construídas sobretudo a partir do século XIX. O trabalho aponta ligações entre a produção de imagens da publicidade e da fotografia de paisagem e a sua influência na produção de trabalhos escolares realizados na dinâmica deste projecto nas escolas.

Ainda em vários trabalhos agrícolas há uma disparidade salarial entre tarefas e salários para mulheres e tarefas e salários de homens.

Na 1^a edição do IMMER, em 2018, por exemplo, incluímos no programa um ‘workshop’ que consistia em caminhar ao longo de uma linha de caminho-de-ferro desactivada, permeável, seja à sedução do abandono, seja à da reconversão em ciclovia de turismo de Natureza. Neste caminho, a tentação de pegar no telemóvel e transformar a experiência em imagem, misto de nostalgia e de estranheza, de um sentimento de abandono e de magnitude da natureza, é grande. São várias as camadas que se intersectam quando nos vemos a realizar uma prática como essa, e só um questionamento constante e uma sabotagem de cada uma das naturalizações, pela historicização daquilo que elas são no presente, nos permite uma crítica, por um lado, e a possibilidade da contradição, por outro.

Crítica e contradição obrigam-nos, enquanto educadores no campo da educação artística, a enfrentar a história e os arquivos do presente. Na génese das preocupações educativas dos museus, e na ideia de escola, estava uma missão civilizadora, semelhante àquela que justificava práticas colonizadoras. Se a educação, tal como a arte, podem ser o espaço de resistências e de lutas, elas não podem deixar de ser vistas, também, como o espaço onde determinadas elites culturais encontraram a sua própria possibilidade de existência e de perpetuação.

Vejamos uma ideia simples: a transformação da criança em cidadão através de práticas educativas. A ideia de Estado-Nação e a formação do cidadão moderno estão interligadas com o conceito moderno de infância como um estado de menoridade, mas sob o cuidado especial de experts, de instituições, ou da família, para que se cumprisse um designio de futuro e de desenvolvimento, imaginado linearmente. Não por acaso, várias foram as figuras, dentro e fora dos estados imperiais, que foram tornadas equivalentes à ideia de criança: a mulher, o anormal, o pobre, o desviante, o nativo como ‘primitivo’, em suma, todos aqueles que eram objectos de práticas de condução da sua conduta, e que viam essas práticas validadas pela condição a que eram remetidos (um estado pré-civilizacional, um estado menor, um estado de carência, etc.). Fora dessas narrativas ficaram as lutas e resistências de cada uma dessas posições de subjectivação. A educação e as artes, na sua ligação ou isoladamente, demarcar-se-iam como instrumentos de uma missão civilizadora e salvacionista de um ‘Outro’ e, simultaneamente, como arautos

de um progresso e de uma supremacia branca e europeia. Os arquivos oficiais, eles próprios instrumentos de poder, tendem a limitar o que se pode conhecer e dizer, fazendo-se a entrada desses ‘Outros’ a partir das categorias de poder que as arquivam.

No Douro, nas representações das vindimas (encenadas) e nos corpos de mulheres e homens, são muito visíveis os enquadramentos exaltadores das narrativas do povo simples e trabalhador – na realidade, pobre. Basta observar de relance os álbuns do século XIX e os enquadramentos actuais para o deduzir ou questionar. O Douro é constituído por 21 concelhos, dos quais 6 têm indicadores de maior pobreza em Portugal, segundo os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE) em 2017.

Na invenção destas paisagens conjugam-se tantos emaranhados. A tecnologia avançada e nada periférica que marca as políticas de obras para “indústria agrícola”, as quintas “com cultura de projecto” apoiadas na agricultura científica do século XIX (Macedo, 2012)... que se criam a par de um ruralismo propagandeado pelo estado fascista, que o viajante e jornalista amador John Gibbons escreve na década de trinta do século passado em *I Gathered No Moss. Não Criei Musgo* é um compêndio ideológico do Estado Novo. Este livro-propaganda recebeu o Prémio Camões, em 1939, referente à melhor crítica em língua estrangeira acerca de Portugal, instituído pelo então Secretariado de Propaganda Nacional. Centrado na vida quotidiana de uma aldeia em Carrazeda de Ansiães, no Douro Superior, onde a vida dura se descreve bucolicamente, “todas as pessoas da aldeia são recrutadas, incluindo as de dois anos de idade e a escola fica vazia. A colheita [da azeitona] é uma espécie de festa familiar. (...) Apesar do trabalho ser bastante duro e obrigar as costas a estarem permanentemente vergadas, as mulheres cantam enquanto apanham os minúsculos frutos” (Matos, 2012); e na escola da aldeia podia observar-se “[um cartaz que] era alusivo às glórias do Portugal Passado (...) nos livros apareciam quadros representando as Possessões Ultramarinas portuguesas como o terceiro maior Império Colonial e os [heróis como] Vasco da Gama, o homem que deu ao mundo a Índia que os portugueses conseguiram conquistar (...) Àquelas crianças estava a ensinar-se, pelo menos, o sentido da dignidade nacional. (...) o Novo Portugal voltara a pôr o Crucifixo nas escolas, das quais fora banido depois da revolução de 1910” (Matos, 2012).

A própria história da publicidade e da construção da marca ‘Vinho do Porto’, produzido exclusivamente na região demarcada do Douro

e exportado a partir dos cais da Cidade de Gaia, alimentou – e seguramente o vinho do Porto acompanhou – o café, o açúcar e o cacau, na sofisticação do gosto do Império. Numa breve viagem pelos rótulos das garrafas de vinho do Porto do início do século XX (Barata, 2010), o vinho é produto de associação de várias visibilidades: a associação do produto vinho a um elogio de modelo da família tradicional do ocidente, da família aristocrática à família moderna urbana, ambas patriarcais; a objectificação da mulher, da mulher fatal ou da mulher *biblot* para consumo de todos, numa clara hegemonia heterossexual; ou ainda, e entre outros exemplos, o 'Porto' é exportado como produto terapêutico, ao qual era adicionado quinino, para consumo nas colónias portuguesas. (Barata, 2010).

Raramente é abordada a forma como a ideia de cultura (falemos de arte, falemos de toda essa rede que faz parte da sensibilidade e do gosto de 'gentleman') e de império não podem mais ser dissociadas, ou seja, o campo cultural não pode ser encarado como um campo transcendentemente separado da construção dos Estados Imperiais. Muitos humanistas, diz-nos Edward Said, "are unable to make the connection between the prolonged and sordid cruelty of practices such as slavery, colonialist and racial oppression, and imperial subjection on the one hand, and the poetry, fiction, philosophy of the society that engages in these practices on the other" (Said, 1994, pp. xiii, xiv). A cultura apareceria, então, como um 'invólucro de protecção' ou submetida a uma quarentena anti-séptica, onde as manchas provocadas pela definição de um 'nós' e de um 'eles' como um abismo não se fariam sentir, refugiadas numa 'riqueza' e 'diversidade' cultural neutralizadoras das violências que transportariam. É neste contexto que as artes, como representações da cultura, emergem numa retórica de efeitos (Gaztambide-Fernández, 2013), que pressupõe uma superioridade em termos de sensibilidade, de conhecimento e de progresso correspondentes a formas hegemónicas e a hierarquias definidoras de formas de vida mais desejáveis do que outras e, consequentemente, a diferentes tipos de sujeito.

Ora, esta zona de arrogância e de violência das instituições culturais e dos museus continua, hoje, mais activa do que seria de esperar, dados os desenvolvimentos teóricos no campo dos estudos pós-coloniais. A cultura continua a aparecer como uma esfera que se espera privilegiada porque representativa do reservatório de excepcionalidade e de genialidade da sociedade, em suma, aquilo que provocaria uma elevação

de cada sujeito da mundanidade do quotidiano. Por desmontar ficam, portanto, as histórias que se auto-legitimam de um arbítrio do gosto que seria válido para todos os gostos, de formas de arte sagradas mesmo quando trabalhadas educativamente a partir da ‘exploração’ dos objectos artísticos de forma questionadora e performativa, de programas educativos participativos, mas que continuam a dirigir-se a grupos-alvo específicos e em nada escolhidos ao acaso. A maior parte das vezes, os grupos-alvo desses programas são remetidos a um conhecimento prévio ao encontro, tornando-os meros ‘objectos’ desses programas.

Esta segunda edição do IMMER traz, de modo ainda mais evidente, a necessidade de nos confrontarmos nos lugares de onde produzimos práticas e discursos... “na encruzilhada entre afirmação, reprodução, desconstrução e transformação” (Mörsh, 2016), gatilhos que serviram para pensar e organizar este encontro.

As ideias de que se é arte, é bom, de que a arte tem em si o potencial de transformar a sociedade, de que a arte poderia corrigir o carácter excessivamente disciplinar e os ‘males’ da educação, escondem os a priori de que partem. Essas suposições, argumenta Gatzambide-Fernandez, “believe the complicated role that the arts and other forms of symbolic work and cultural production play in social and cultural processes that, unfortunately, are central to producing inequality and social injustice” (2020, p. 5). A abertura das instituições culturais e dos museus a ‘todos’ continua a não proporcionar uma participação equitativa, seja pela ausência de referentes de representatividade, de propostas com preocupações anti-discriminatórias, ou simplesmente porque não passa pela cabeça das instituições (quer dizer, de quem está nas instituições e de quem as financia) alterar as regras do jogo dessa participação. Valeria a pena lembrar o já datado texto de Bernadette Lynch, mas ainda assim pertinente: “If the Museum is the Gateway, Who is the Gatekeeper?”

As discussões

Para esta segunda edição do IMMER pretendíamos, sobretudo, trazer para a mesa de discussão as narrativas que configuram ainda o campo educativo dos museus e das instituições culturais, as zonas de contradição com que nos deparamos no nosso trabalho diário, as linhas hegemónicas, paternalistas e colonialistas que continuam tão presentes nas nossas instituições, com o objectivo de abrir modos de pensar e de

fazer alternativos nas nossas práticas educativas.

Desfazer práticas e discursos de educação onde se realiza o IMMER pode potenciar, sublinhamos, mais uma vez, reconhecimento e agência ao lidarmos com o conflito interno e sobreposição dos 4 discursos e práticas propostos por Carmen Mörsch. É nossa convicção que fazer o IMMER implica, no campo de acção de educação no museu, a implosão e a exposição crítica ao que fazemos e a convivência atenta às grelhas de civilização que nos governam e que produzimos. Procuramos uma possibilidade (frágil) de suspender as práticas. Falar para parar. Parar para ouvir. Ouvir para ouvir. E reparar, como Doreen Massey, que:

The language we use has effects in moulding identities and characterising social relationships. It is crucial to the formation of the ideological scaffolding of hegemonic common sense. Discours matter. Moreover it changes, and it can – through political work – be changed. (Massey, 2015, sublinhado nosso)

Para isso, procurámos convidar, no seguimento do que já havíamos feito na primeira edição do IMMER, pessoas que, pelo seu trabalho no campo da educação e das instituições culturais, nos vinham proporcionando formas de pensar criticamente sobre este mesmo campo, e propositoras de outras abordagens engajadas com preocupações anti-discriminatórias e atentas à história que nos constitui. Não por acaso, os nossos três convidados internacionais, Carmen Mörsch, Alejandro Cevallos, Javier Rodrigo Montero, vindos de diferentes geografias, pertenciam a uma rede comum, a Another Roadmap School for Arts Education. Esta rede foi criada logo após a Unesco, em 2006, ter publicado o Road Map for Arts Education, e como uma reacção crítica a esse documento. Nas palavras de Alejandro Cevallos e de Nora Landkammer (convidada já na primeira edição do IMMER), a “Another Roadmap School for Arts Education made the decision to turn its attention towards the recognition of local histories and genealogies of critical and popular education, the analysis of the transfer of European art and education concepts to the Global South to reveal colonial continuity, and the development of alternative practices in educational action and research” (2016, p. 133).

Álvaro Domingues, também orador convidado desta edição, tem colaborado de forma próxima com as duas instituições aqui representadas – o Museu do Douro e a Faculdade de Belas Artes da Universidade do

Porto. Operar em educação nesta paisagem tecnológica do Douro implica uma atenção particular à produção de conhecimento dos campos da geografia e do estudo da paisagem. A leitura crítica e multidisciplinar sobre a construção dos lugares é crucial para quem produz programas educativos neste museu ou para quem opera em educação e cultura nesta região, para se pensar, de modo concreto, de onde se fala e de onde se produz ou se reproduz desigualdade.

Que espécie de paisagem temos em comum? Abordada enquanto bem comum, a paisagem implica definir um perímetro e não apenas um sítio, mas, acerca do comum: que colectivo? Qual a escala? Que valores comuns? Que legitimidade ao afirmar esses valores comuns? Que projecto? Que formas de regulação (gouvernance)? O bem comum corresponde a uma categoria a ser preenchida pelo uso, a negociação, o conflito. (Sgard, 2018)

Retemos e apropriamo-nos, neste segundo encontro, de como o uso, a negociação e o conflito foram e podem ser palavras-motor na discussão de práticas e pontos de vista no desfazer das coisas que nos encontramos, de dentro, a fazer.

A par da agenda estabelecida com os oradores convidados, contámos com a presença de participantes que responderam à chamada de propostas de comunicação que lançámos para esta edição, circunscritas a três dimensões temáticas: processos de trabalho com comunidades e relação com activismo social; modos de participação e envolvimento dos públicos; e processos híbridos de trabalho entre a educação e a programação/prática artística. Sendo nosso propósito constituir o IMMER como um lugar absolutamente entregue a um campo de reflexividade e de crítica, com esta chamada pretendíamos, mais do que criar um espaço destinado à apresentação das práticas e dos processos de investigação que estão hoje a acontecer, que os casos concretos apresentados servissem para dirigir a reflexão sobre possibilidades de mudança. Os textos de João Figueiredo, Lara Soares e Marta Coelho Valente integram a publicação e referem-se a cada uma das dimensões temáticas propostas.

Abrimos o corpo de textos com um primeiro momento que se encontra geograficamente no Douro. A ideia da primeira edição do IMMER surgiu da investigação desenvolvida por Marta Coelho Valente que toma como objecto de estudo o trabalho desenvolvido pelo Serviço Educativo do Museu do Douro (SEMD) e, por isso, incorporar aqui a sua visão

analítica sobre o trabalho educativo operacionalizado por aquela equipa seria uma possibilidade para ampliar as possibilidades de confrontação e de discussão sobre o trabalho que ali desenvolvem. No contexto da programação de educação do museu, a presença de investigadores em educação artística não pressupõe a legitimação providencial e académica das práticas educativas aqui desenvolvidas. A presença da investigação pressupõe o lugar do desfazer, do expor práticas naturalizadas e consequente interrogação da coerência e da contradição dos discursos enunciados no lugar deste organismo dentro do museu a que pertence. Aqui potencia-se as hipóteses de reformulação e reescrita das mesmas, que são, de modo mais claro, suspendidas pela paragem de quem pergunta, de quem propõe crítica e leitura, confronto e encontro.

Marta Coelho Valente parte da análise efectuada aos dados recolhidos no campo, como observadora participante, para problematizar pontos emergentes inerentes às práticas pedagógicas institucionais actuais, incidindo nas relações que se estabelecem com as pessoas e o envolvimento com os contextos locais, os seus desafios, os paradoxos e as contradições existentes. No seu texto examina o processo de operacionalização de um projecto de fotografia e vídeo – *GRAVAR Sendim* –, desenvolvido numa localidade da região (na aldeia de Picote e na vila de Sendim, pertencentes a Miranda do Douro, município que faz fronteira com Espanha), e os discursos relacionais ocorridos, fazendo nota, como chamadas para discussão, da necessidade de repensar os objectivos das relações que os museus procuram promover, “de modo a que o encontro que se estabelece não se resuma a um ato de instrumentalização dos constituintes do exterior envolvidos para se cumprirem as agendas e os programas e legitimar a presença das instituições no território”; assim como a visão tradicional da performance pedagógica que segue ainda um guia prescritivo definido institucionalmente sem articulação prévia com o conhecimento do ‘Outro’, baseando-se, por sua vez, em conhecimentos, códigos e conteúdos referentes a uma cultura dominante que se impõe e que desconsidera outras possibilidades de ser.

Por sua vez, Álvaro Domingues, em *Geografia no museu – um sentido de lugar*, partindo de uma visão desmultiplicada do lugar e das paisagens, e das suas possíveis ‘faces’, porque, como aponta, a “paisagem é um poliedro irregular de muitas faces”, dá-nos um quadro de visibilidade de como são percepcionadas as geografias do Douro. Questiona o geógrafo: de que lugares, acontecimentos, paisagens “falamos quando nos reuni-

mos no museu a falar da região onde ele se localiza com pessoas que lá residem ou não, contando que serão personagens diversas, com posições e os mais diversos trajectos sociais?" E, por outro lado, lembra-nos da importância de continuamente questionarmos como os museus podem participar na construção de sentidos dos lugares e, na sua diversidade, como podem mediar "entre indivíduos e colectivos sociais muito distintos".

*Le paysage identité essentialisée, il est mobilisé par un individu
ou un collectif comme matériau de construction
et d'expression d'identités et d'altérités, pour dire
"ce paysage, c'est moi/nous", pour construire l'accord
mais aussi l'exclusion. (Sgard, 2018)*

A dar início ao segundo momento da publicação, este dedicado às abordagens internacionais, o texto de Carmen Mörsch leva-nos a refletir sobre a nossa capacidade de implementar práticas anti-discriminação e críticas da normatividade. Como apontara na sinopse de apresentação da sua oficina: "[n]o respeitante a continuidades históricas, como concebemos o nosso trabalho enquanto pesquisa crítica anti-discriminatória e prática educacional?". A sua proposta reside em desenvolver-se uma perspectiva anti-discriminatória na educação e formação avançada na interface da educação e das artes e, nesse âmbito, apresenta-nos os pressupostos, o processo metodológico e os desafios inerentes a um projecto que consta da criação de um currículo e materiais educativos anti-discriminação, que segue um conjunto de indicadores estabelecidos na Literacia Crítica da Diversidade – um conceito para a educação em justiça social desenvolvido por Melissa Steyn. Estes princípios configuram-se como práticas de leitura de estruturas prevalecentes de opressão, que permitem identificar e reconhecer valores simbólicos e materiais de identidades hegemónicas (branquitude, heterossexualidade, masculinidade, capacitismo, paternalismo, classismo, entre outras). Olharmos para as práticas de educação artística com estas lentes interseccionais permitir-nos-á começar a desmontar os diversos códigos e heranças que fundam a epistemologia do próprio campo e de nós próprios enquanto actantes neste campo.

Alejandro Cevallos convida-nos a reflectir sobre os desafios exigidos à mediação e à educação artística no contexto da região andina da

América do Sul, concretamente em Quito, Equador, onde a cultura eurocêntrica, que tem moldado as instituições locais, tem subestimado a cultura popular indígena. Aqui, como aponta, o desafio da mediação é encontrar modos de articulação com as formas de fazer e de saber locais que “resisten a la homogeneización y mantienen viva una imaginación política fuera de la racionalidad de la teoría crítica eurocéntrica”; e é “uestionar la pretensión universalista de la oposición cultura-naturaleza que cimienta las sociedades capitalistas”. É, portanto, habitar uma zona de “incertidumbre y conflicto”, mas onde se reconhece que poderão surgir possibilidades de um “diálogo de saberes transformador”. Partindo desta abordagem particular, coloca outras questões, abrindo assim a discussão a um lugar mais vasto: podemos determinar os efeitos da educação artística nas lutas das pessoas? O que se transforma na nossa prática e nas nossas instituições através destes contactos?

Javier Rodrigo Montero lança como desafio questionar as formas como os museus escutam os seus territórios e as diversas comunidades que os habitam. No seu texto, um primeiro momento é dedicado a uma análise sobre o que acontecera na oficina que dinamizou no encontro, cujo objectivo previa problematizar os modos como os museus escutam os seus contextos – e por eles se deixam afectar –, reflectindo sobre as questões que daí surgiram. Num segundo momento introduz uma série de conceitos teóricos em torno das políticas de escuta que nos levam a pensar: que outros modos de fazer podemos considerar e que possibilidades de mudança institucional pode a escuta activa suscitar?

No momento seguinte da publicação, João Figueiredo avança com a discussão e a exposição de excertos de um caderno de imagens, criado para o programa de educação do museu. O formato, inspirado no atlas de imagens, propõe ligações possíveis em diferentes tempos e em diferentes imagens para ver marcas, rastos que enunciam os recortes de raça em articulação com género e classe. Ao utilizar categorizações tenta perceber-se de onde surgiram e por onde foram transitando as várias ‘tecnologias sociais’ e discursos que entretecem o conceito de ‘negro’ nos séculos XIX e XX, e perceber porque é que este é hoje tão necessário ou central à civilização Ocidental.

De modo muito concreto, o caderno de trabalho em que se condensou esta proposta de atlas foi utilizado como recurso das práticas de educação do museu do Douro durante o ano de 2018. Após a sua discussão em assembleia no IMMER #2, foi criticado e remontado.

Lara Soares pensa diferentes contextos de mediação nos museus partindo de uma análise sobre diferentes objectos concebidos pela *BURILAR – Processos criativos na mediação de públicos*. O barco de papel integra o grupo dos objectos que se constituem “no momento do encontro”, entre o seu criador e o público, funcionando como potenciador de alternativas relacionais; o lápis, aquele objecto que comumente usamos na representação do mundo, e do viver em mundo, é aqui sugerido como uma “ferramenta política” transformadora que questiona o contexto museológico e pensa possibilidades de mudança; o relógio de sol, pelo seu carácter performativo, é proposto como objecto que abre caminho para o desconhecido e para “a construção coletiva de conhecimento”; e o mapa, um mapa provisório, que sendo usado livremente ganha “um poder próprio” e inicia a construção de “um outro espaço simbólico” constituído por “camadas de subjetividades e de ligação a memórias individuais e coletivas ausentes da sua origem”.

Com a publicação, enquanto registo das propostas lançadas pelos diversos autores no encontro – para pensar, repensar e discutir –, acreditamos criar um documento reflexivo que servirá de mote para dar continuidade às discussões iniciadas, suscitar o desenvolvimento de outros campos de problematização e produzir aberturas disruptivas face às relações de poder hegemónicas ainda enraizadas nas práticas e discursos em educação artística.

Notas de edição e agradecimentos

A reunião dos textos dos diferentes autores nesta publicação implicou definir alguns critérios editoriais que consideramos relevante fazer referência. No que respeita ao estilo de referenciação bibliográfica, optou-se por respeitar o usado por cada autor. Uma preocupação adicional a esta edição traduziu-se na apresentação dos textos nas versões de português ou espanhol (esta opção para os oradores cuja língua materna é o espanhol), para além da versão em inglês. A atenção dada a esta questão resulta da vontade de trazer para o panorama nacional material reflexivo das investigações e práticas internacionais que, de outro modo, seria difícil ser acessível em português, considerando as repercussões estimulantes que poderá trazer na promoção de novas possibilidades de reflexão e de discussão. No caso dos textos apresentados em português, a opção recaiu também por seguir a ortografia usada pelos autores.

A todos os oradores e autores que colaboraram no IMMER #2 expressamos aqui o nosso profundo agradecimento, pelo seu manifesto envolvimento nas discussões ocorridas no encontro e pela partilha dos textos aqui apresentados. Ao i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, e ao Museu do Douro/Fundação Museu do Douro, instituições organizadoras, agradecemos pelo apoio que têm prestado, imprescindível para dar continuidade a este projecto. A todos que fizeram acontecer esta segunda edição do IMMER o nosso grande obrigado.

Referências

- Azoulay, A. A. (2019). Potential History. Unlearning Imperialism. London and New York: Verso.
- Bennett, T. (1995). The Birth of the Museum. History, Theory, Politics. London and New York: Routledge.
- Barata, Magda, Providência, F. (2010). *Imagens do Vinho do Porto: Rótulos e Cartazes*. Peso da Régua. Museu do Douro.
- Boon, J. A. (1991). Why Museums Make Me Sad. In I. Karp & S. D. Lavine (Eds.), Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display (pp. 255–277). Washington and London: Smithsonian.
- Canelas, Lucinda. (2016). *Fotografar para construir uma ideia de Portugal*. Que imagem do país nos dão os fotógrafos da segunda metade do século XIX e do começo do XX?. *Público*, 22 de junho de 2016. Retrieved from <https://www.e-cultura.pt/artigo/21087>
- Domingues, Álvaro. (2019). *De que é que se fala quando se fala de paisagem?*. Em: *Douro e Pico, Paisagens Culturais Património Mundial*. Porto, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Duncan, C. (1991). Art Museums and the Ritual of Citizenship. In I. Karp & S. D. Lavine (Eds.), Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display. Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 33(1), 211–236.
- Gaztambide-Fernández, Rubén. (2020). The Orders of Cultural Production. *Journal of Curriculum Theorizing*, 35(3), 5–27.
- Gikandi, S. (2011). Slavery and the Culture of Taste. Princeton: Princeton University Press.
- Landkammer, N. (2016). About Another Roadmap School. Retrieved from <http://colivre.net/another-roadmap/about/about-another-roadmap-school>
- Macedo, Marta. (2012). *Projetar e construir a Nação. Engenheiros, Ciência e Território no*

Século XIX. Lisboa: ICS.

Massey, Doreen. (2015). *Vocabularies of economy. Em: After Neoliberalism? The Kilburn Manifesto. Soudings journal of politics and culture*. Editado por Stuart Hall, Doreen Massey e Michael Rustin. Londres: Lawrence & Wishart.

Matos, Fátima Loureiro de Matos (2012). A paisagem Duriense a partir de uma obra de John Gibbons. Porto, Revista da Faculdade de Letras – Geografia – Universidade do Porto III série, vol. I, 2012, pp. 59-73.

Mbembe, A. (2017). Crítica da Razão Negra. Lisboa: Antígona.

Mörsch, Carmen. (2016). Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. Brasil: Periódico Permanente. Nº 6 / fev 2016.

Mörsch, C. (n.d.). The Formation of the Art–Education–Dispositive in England.

Retrieved from http://www.wk.sbg.ac.at/fileadmin/Media/contemporary_arts_and_cultural_education/2_Forschung/Symposienreihe_Participate/Texte/Art_Education_Dispositiv.pdf

Navarro, Bruno J. (2018). *Um império projectado pelo «silvo da locomotiva»: o papel da engenharia portuguesa na apropriação do espaço colonial africano Angola e Moçambique (1869–1930)*. Lisboa.

Pereira, Hugo Silveira. (2019). Cultura material, progresso, civilização e identidade nacional: Os caminhos de ferro coloniais em Angola e Moçambique (c. 1870 - c. 1915). Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 11, n. 27, p. 221-254, maio/ago.

Procter, A. (2021). The Whole Picture. The Colonial Story Of The Arts In Our Museums & Why We Need to Talk About It. London: Octopus Publishing Group.

Said, E. W. (1994). Culture and Imperialism. New York: Vintage Books.

Sgard, Anne. (2018). *En montagne avec le paysage, un laboratoire du bien commun «Les carnets du paysage»*, vol. 33.p. 106-119. Retrieved from <https://archiveouverte.unige.ch/unige:106020>

Silva, Mariana. (2011). *'Meu Douro' – Projecto com Escolas 2009/2010 – Serviço Educativo do Museu do Douro – Um estudo de caso*. Relatório de Estágio do Mestrado em História da Arte Portuguesa, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

POTENTIAL IMMER

Marta Coelho Valente, Catarina S. Martins e Samuel Guimarães

*Translated by Fernanda Maio

"Imagine a strike not as an attempt to improve one's salary alone but rather as a strike against the very raison d'être of these institutions" (Azoulay, 2019, p. 159)

In the book *Potential History, Unlearning Imperialism*, Ariella Azoulay begins the chapter *Imagine going on Strike: Museum Workers*, with a displacement of the idea of strike not only as a right to protest against oppression and exploitation, but rather as an opportunity to care for a shared world, questioning one's own privileges, removing oneself from them and using them in that struggle.

The proposed displacement deviates us from a capitalist, western, economic or class matrix, where the strike of museum workers, or of culture in general, would demand 'only' better working conditions. The proposal is, from a position of privilege (being able to look at each of the positions we occupy and their relationship with the hegemonic powers), to use it as a form of paralysis. Imagine, writes Azoulay, artists, photographers, curators, academics, museum visitors or simply visitors to these spaces refusing to do what they do and continuing to occupy the same places because "the field of art sustains the imperial condition and participates in its reproduction" (2019, p. 158). This position introduces the question of a historical heritage for which each one of us is responsible in the present. How we inherit and how we perpetuate the inequalities created by capitalism and colonialism becomes the most difficult question, once we consider our own position as a product of these same mechanisms. Being aware of these places of privilege, the colonial archives that inhabit us, and the social and epistemological inequalities generated there, and simultaneously of a lack of debate in our academic and cultural institutions about these heritages, led us to organize the second edition of IMMER.

We cannot help but question the different powers that we enact, the institutions to which we belong, the violence that we naturalise, but also those that we are aware of in our own practices and that we know increasingly better that it is not enough to denounce. As educators that we are, we are tired of looking at ourselves in institutions, at students, at our colleagues, still mostly white, who are artists, educators, who study art,

who work in museums, and who hardly recognize the coloniality that is inscribed in their bodies, in their gestures, in the choices, in the ways of saying, thinking, acting. It is often simply a matter of the privilege of being able to be in places, of frequenting spaces, of acting without being the target of suspicion, of structural racism; of the privilege of having a specific nationality; of having documents; of not being the target of sexism or heterosexual privilege; the privilege of having a body perceived as 'normal' and 'capable'; or of so many other privileges that are legitimized through forms of knowledge, of cultural and symbolic capitals, of hegemonic ways of being and acting, of inheriting civilizational archives taken as universal. To recognise these diverse privileges does not mean 'to victimise' the 'Others', neither can it be an 'instrumentalization' of those 'Others'. To understand from a privileged position is to understand that in the very fabrication of those 'Others' many stories, histories, fights, resistances were lost and erased, and so, to try not to repeat and reenact the relations of violence and power.

IMMER 2 emerged, then, with the purpose of questioning and as a space intended to open itself to thinking together.

IMMER takes place at the Douro region

Let us move the text to present, once again, one of the geographies where this desire takes place, in Régua, in the Douro, in the interior north of Portugal. The Douro is predominantly a wine region where secular intersections of privileges and tensions accumulate and concentrate. An enumeration, necessarily brief and reductive, exposes marks, conflicts, tensions, and continuities of the crossing, in the landscapes, of the logics of capitalism, colonialism and patriarchy.

The Douro is a wine region, demarcated and regulated since 1756. Since 2001, it has been a UNESCO World Heritage Site. These two dates interfere in a symbolic and operative way by pointing out the economic regimes that make up the region: the production of wine, the sense of citizenship through the idea of the nation (a 'portugality'), and

the tourism industry, intertwined in the lines of global economies.¹

It is important to discuss the reduction of landscapes and people to a brand for sale, whether in exports or in tourism, which is not completely unrelated to the very designation of the 'Alto Douro Vinhateiro' property as a world heritage site. The marks of colonialism are found, since the 18th century, in the English presence that produces and gives family name brands and continues, in other ways and formats, today, in the more global logics of international vineyard and wine companies that exploit places and their economic and human powers.

The Douro was, and is, a territory that concentrates the successive politics of 'progress and civilization'. Railways in the 19th century are the personification of progress and the symbol of the advancement (or backwardness) of each nation. The Douro was, and is, desirable for photography lenses as a colonial machine. The epic construction of the Douro train line was systematically monitored and recorded by photographers. The 'Art and Nature' albums follow, contrasting the marks

¹ The Douro has always been a land of inequalities and profound social injustices, and the quintas (wine-producing companies), now considered precious brands, were constituted also under extreme forms of exploit labour. From what is known, the tendency towards the concentration of property is even greater today and is accompanied by a mobilization of capital on the scale of globalization. On the other hand, the landscape of the Douro stimulated tourism and, in turn, tourism rhetoric in the field of landscape has an increasing influence on the transformation of the landscape itself or on the hierarchy of themes considered most important for the competitiveness of the sector. There are now two main mechanisms for landscape construction: the interests of wine producers and the interests of the tourist sector. Both have an enormous influence on the definition of public policies due to the nature of the arguments they use: investment, employment, competitiveness. These arguments are inseparable from the current rhetoric about the sustainability trilogy, although they guarantee nothing in terms of social justice — look at the salary levels practiced in the tourism sector or the draining of capital gains from the region to the outside world (Domingues, 2019).

and discourses of an almost unexplored northern far-west.²

Photographers³ that in the first decades of the 20th century were commissioned to picture Douro landscapes were also commissioned to picture the 1934 Colonial Exhibition that took place at Palácio de Cristal, in Porto. The camera lenses and the shutter are deeply intertwined with colonialism, patriarchy, racism, and the prevalence of inequalities. The colonial expansion ties in with the investment in big technological systems. In this sense, the fascist politics of public works focuses on the production of electricity through and intensive program of dams along the basin of the Douro River.

Currently, the construction of the Tua dam, in 2012, was positively appreciated by the UNESCO commission. The 'Alto Douro Vinhateiro' property, classified in 2001 as a cultural, evolving and living landscape, interferes more clearly or more subtly in the weight of hegemonic narratives, namely the UNESCO art roadmap in the directives of heritage and cultural education, in its safeguard and in mediation with those who live in the municipalities covered by the 'property'. It is in this overlapping of economic, political, and cultural powers that it is important to be aware of how the technologies of beauty and authenticity, from the picturesque nationalist of the late 19th century to the illustrated calendar or postcard, are prolonged and found in the places where IMMER occurs. And it is in this place where, from within and living with the tension of use and conflict, we propose to ask, to listen and, inevitably, to seek suspension, the critical review in what we do.

² The railway policy in Portugal was centred on the metropolis, from the mid-nineteenth century, and on the colonies in Africa, from the 1880s, based on the discourse of the good news of civilization through the whistle of the locomotive. In 1879, Joaquim José Machado, engineer: "There is no way that material facts, complicated [...] and incomprehensible to uncultured spirits, [...] hurt the wild man's imagination, promoting his admiration for the white race and the recognition of its superiority. A revolver [...], a steam engine [...], a railway, the hiss and the movement of a locomotive [...] produce in the indigenous of Africa much more effective action for the purposes of their intellectual improvement, of that many masses and preaching of the most virtuous missionary (Pereira, 2019); (Navarro, 2018).

³ We are referring particularly to the photographer Domingos Alvão who, in 1933, was commissioned to make a photographic inventory of the Oporto wine landscapes, and, in 1934, to make the photographic reportage of the Colonial Exhibition [see, for instance: <https://www.buala.org/pt/a-ler/visoes-do-imperio-a-1-exposicao-colonial-portuguesa-de-1934-e-alguns-dos-seus-albuns>]

We wanted, above all, to talk of collaborative work, of other ways of producing knowledge, of representativity, and to stress the logics of ‘access’, ‘participation’ and ‘inclusion’ that continue to mark the agendas of cultural institutions, as if these were ‘ahistorical’ sites. The choice of our guests was, thus, guided by questions that their work, in a more theoretical or more practical dimension, had been asking us as readers or project companions. The desire was to open this space for discussion in the two days of the meeting.

Question the arts, question education

“Any museum, any museum at all, makes me sad. Ethnological museums, art museums, ethnic museums, museums of these museums. Permanent museums, traveling museums, museums as travel; museums in the rough or on the mall. Literal museums, and figurative: without walls (ambiguous and permeable, anyway), or with. Books read as a museum (some of them designed to be, some not); rituals enacted as a museum. Cities. Experience itself as a museum. (Boon, 1991, p. 255)

The musealization of experience today reaches spheres that are difficult to escape. The Douro itself, as a museum of the territory, corresponds to that musealization of the landscape, based on a colonial matrix of representation and world domination, separating two spheres: nature and culture, with direct correspondence with ways of life that are desired or considered abject. This will not be the space to dismantle this binomial and the operators of thought that it triggered, but only to point out that art and education were part of these mechanisms of separation and distinction of types of people and ways of being.

In the modern Western world, the establishment of an artistic system, from schools to museums, is inseparable from the constitution of Empires and colonizing practices, where a modern and European subjectivity was formed alongside the exploitation and trafficking of bodies across the Atlantic, in slave labour in plantations, and in the theft of objects that enriched a Western aristocracy, that would serve as a reference for modern artists and fill museum windows (Gikandi, 2011; Mörsch, n.d.). It was thanks to the money accumulated in the colonizing companies that, Mbembe tells us, “18th century England was able to finance the emerging culture of taste, the art galleries and the cafes, places par excellence for learning about civility” (2017, p. 36).

While European menus and consumption habits incorporated sugar, coffee or spices, artists, architects and composers found themselves

commissioned by patrons or philanthropists for whom the work of art became part of a symbolic and cultural capital, either through its possession, or through the habits that were then associated with the social existence of art through its financing, collecting, or exhibiting. If the idea of a museum, or of the great international exhibitions of the 19th century and which continued into the following century, for example, arise from a desire to collect the world and exhibit it (not only a distant and ‘exotic’ world, but also the ‘exotic’ within borders, and the treasures representing the genius of the nation), assuming a cataloguing role in it, in its interstices, there is also the idea of educating from the narratives and works that should reflect a European and white cultural supremacy.

Museums, along with the school institution, established themselves, in Western modernity, as disciplinary institutions dedicated to the fabrication of civilized citizens (Bennett, 1995; Duncan, 1991) and, therefore, since their inception, the educational plan cannot be disconnected from the museum, regardless of the structured existence of what we now designate as educational services or programs. The apparently neutral procedures are based on a universal aesthetic language and a universal subject imagined in a sphere of ‘aesthetic sensitivity’, which enabled the description and interpretation of artistic objects, the educating and civilizing narratives around these objects as part of a civilizational archive and the education of taste and construction of a civilized self, and this civilized self possessor of excluding aesthetic dispositions. These are the same ones that sustain today the discourses of organizations such as UNESCO and ICOM, in their defence of the unquestionable right to preserve objects stolen in all corners of the non-European world and trafficked, under the legitimacy angle of a history made up of experts and inspired by a will for the future. In this regard, recent debates around restitution practices show us the arrogance and European supremacy that, despite the various crimes committed, continues to want to define the criteria for such restitutions.

Numerous European museums continue to live from an idea of art generated by an Enlightenment that categorizes more important ways of life and of being a subject than others, and of artefacts from colonial violence. However, the ways in which we learn to use museums and consider the objects they contain tend to erase these stories. It is not just about the objects or images that ended up in museum collections, but also how they are displayed, what narratives are created around

them and who creates them. Alice Procter (2021), in her recent book *The Whole Picture. The Colonial Story of Art in our Museums & Why We Need to Talk About It*, highlights the ways in which curators describe pieces, how they create narratives by comparing or contrasting pieces. On the basis of that comparison or distinction there is an intelligibility code that makes each object fit within it, without this same code being called into question. The fact that the vast majority of these objects do not belong to museum spaces, that they have been removed from their people and their uses does not yet seem to bother institutions and looks from the visitors, despite the countless debates and protests that take place today around these issues. In this process, not only practices and objects are 'objectified', but also people.

Let's go back to the Douro and its reduction to a 'property' and landscape. The Douro region suffers from a hyper-identity of the landscape and the person (Domingues, 2019). It is important to identify the construction of their visibility regimes that classify and ensure a truth, always binarized in norm and deviation. The label of the regional product, the discourses and hegemonic practices that reinforce the sense of belonging; the reduction of landscapes in packages and postcards for consumption, whether from internal or external tourism, due to the exoticization, romanticization and sophistication of the products of the places; the presence of the 19th century picturesque, still so evident in the ways of representing landscapes and people in the works⁴ of visual arts subjects at school, are frames of visibility that hide or camouflage conditions of poverty and wage asymmetries. In several agricultural jobs there is still a wage gap between tasks and wages for women and tasks and wages for men.

In the 1st edition of IMMER, in 2018, for example, we included in the program a 'workshop' that consisted of walking along a deactivated railway line, permeable, either to the seduction of abandonment, or to the conversion into a bike lane of Nature Tourism. On this path, the

⁴ Silva, Mariana. (2011). *Meu Douro' – Projecto com Escolas 2009/2010 – Serviço Educativo do Museu do Douro – Um estudo de caso*. Report on the Internship of the Masters in Portuguese Art History, Porto, Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto. This master's internship clearly raised markers of the visibilities that were built especially from the 19th century onwards. The work points out links between the production of advertising and landscape photography images and their influence on the production of schoolwork carried out in the dynamics of this project in schools.

temptation to pick up the mobile phone and transform the experience into an image, a mixture of nostalgia and strangeness, a feeling of abandonment and the magnitude of nature, is big. There are several layers that intersect when we see ourselves carrying out a practice like this, and only constant questioning and sabotage of each of the naturalizations, by historicizing what they are in the present, allows us a critique, on the one hand, and the possibility of contradiction, on the other.

Critique and contradiction force us, as educators in the field of arts education, to face the history and archives of the present. At the genesis of the educational concerns of museums, and in the idea of school, there was a civilizing mission, like the one that justified colonizing practices. If education, like art, can be the space for resistance and struggles, they must also be seen as the space where certain cultural elites found their own possibility of existence and perpetuation.

Let's look at a simple idea: transforming children into citizens through educational practices. The idea of the Nation-State and the formation of the modern citizen are intertwined with the modern concept of childhood as a state of underage, but under the special care of experts, institutions, or the family, so that a plan for the future and of development, imagined linearly, could be fulfilled. Not by chance, several were the figures, inside and outside the imperial states, that were made equivalent to the idea of a child: the woman, the abnormal, the poor, the deviant, the native as 'primitive', in short, all those who were objects of practices of conduct of their behaviour, and they saw these practices validated by the condition to which they were referred (a pre-civilizational state, a minor state, a state of need, etc.). The struggles and resistances of each of these positions of subjectivation were left outside of these narratives. Education and the arts, in their connection or in isolation, would stand out as instruments of a civilizing and salvationist mission of an 'Other' and, simultaneously, as heralds of progress and white and European supremacy. Official archives, themselves instruments of power, tend to limit what can be known and said, entering these 'Others' from the categories of power that archive them.

In the Douro, in the representations of the (staged) vintages and in the bodies of women and men, the exalting framings of the narratives of simple and working people – in reality, poor – are very visible. One has only to glance at the 19th century albums and the current frameworks to deduce or question it. The Douro is made up of 21 municipalities,

6 of which have indicators of greater poverty in Portugal, according to data from the National Institute of Statistics (INE) in 2017.

In the invention of these landscapes, so many entanglements come together. The advanced, and not at all peripheral, technology that marks the policies of works for the “agricultural industry”, and the *quintas* run with “project culture” supported by the scientific agriculture of the 19th century (Macedo, 2012) created along with an advertised ruralism by the fascist state, on which the traveller and amateur journalist John Gibbons writes in the 1930s of the last century in *I Gathered no Moss. Não Criei Musgo*, are an ideological compendium of the Estado Novo [New State]. This propaganda-book received the Camões Prize, in 1939, for the best criticism about Portugal in a foreign language, created by the then National Propaganda Secretariat. Centred on the daily life of a village in Carrazeda de Ansiães, in the Douro Superior, where hard life is described orally, “all the people in the village are recruited, including the two-year-olds and the school is empty. The [olive] harvest is a kind of family feast. (...) Despite the work being quite hard and forcing the back to be permanently bent, the women sing as they pick the tiny fruits” (Matos, 2012); and in the village school one could observe “[a poster] alluding to the glories of Portugal of the past (...) in the books there were pictures representing the Portuguese Overseas Possessions as the third largest Colonial Empire and [heroes such as] Vasco da Gama, the man who gave to the world the India that the Portuguese managed to conquer (...) Those children were being taught, at least, the sense of national dignity. (...) the New Portugal had once again placed the Crucifix in schools, from which it had been banned after the 1910 revolution” (Matos, 2012).

The very history of advertising and the construction of the ‘Port Wine’ brand, produced exclusively in the Douro demarcated region and exported from the piers of the city of Gaia, fed – and certainly the Port wine accompanied – coffee, sugar and cocoa, to the sophistication of the Empire’s taste. In a brief trip through the labels of early 20th century Port wine bottles (Barata, 2010), wine is the product of the association of various visibilities: the association of wine as product with a praise of the model of the traditional Western family, from the aristocratic family to the urban modern family, both patriarchal; the objectification of the woman, the fatal woman or the *bibelot* woman for everyone’s consumption, in a clear heterosexual hegemony; or, and among other examples,

'Porto' is exported as a therapeutic product, to which quinine was added, for consumption in the Portuguese colonies. (Barata, 2010).

It is rarely discussed the way in which the idea of culture (let's talk about art, let's talk about this whole network that is part of the sensitivity and taste of the 'gentleman') and empire can no longer be dissociated, that is, the cultural field cannot to be seen as a transcendent field separate from the construction of the Imperial States. Many humanists, Edward Said tells us, "are unable to make the connection between the prolonged and sordid cruelty of practices such as slavery, colonialist and racial oppression, and imperial subjection on the one hand, and the poetry, fiction, philosophy of the society that engages in these practices on the other". Many humanists, Edward Said tells us, "are unable to make the connection between the prolonged and sordid cruelty of practices such as slavery, colonialist and racial oppression, and imperial subjection on the one hand, and the poetry, fiction, philosophy of the society that engages in these practices on the other" (Said, 1994, pp. xiii, xiv). Culture would appear, then, as a 'protective envelope' or subjected to an antisep-tic quarantine, where the stains caused by the definition of a 'we' and a 'they', as an abyss, would not be felt, sheltered in a cultural 'wealth' and 'diversity' that neutralize the violence that they would carry. It is in this context that the arts, as representations of culture, emerge in a rhetoric of effects (Gaztambide-Fernández, 2013), that presupposes a superiority in terms of sensitivity, of knowledge and of progress corresponding to hegemonic forms and to defining hierarchies of forms of life more desirable than others and, consequently, to different types of subject.

Now, this zone of arrogance and violence of cultural institutions and museums remains, today, more active than one would expect, given the theoretical developments in the field of postcolonial studies. Culture continues to appear as a sphere that is expected to be privileged because it represents the reservoir of society's exceptionality and genius, in short, that which would elevate each subject from the mundaneness of everyday life. Therefore, the self-legitimating stories of an arbitration of taste, valid for all tastes, of the sacred art forms even when educationally based on the 'exploitation' of artistic objects in a questioning and performative way, and of participatory educational programs, but which continue to target specific target groups and not at all random, remain disassembled. Most of the time, the target groups of these programs are referred to a knowledge prior to the meeting, making them mere 'objects' of those

programs.

This second edition of IMMER brings, even more clearly, the need to confront ourselves in the places where we produce practices and discourses... “at the crossroads between affirmation, reproduction, deconstruction and transformation” (Mörsh, 2016), triggers that served to think through and organize this meeting.

The ideas that if it is art, it is good, that art has, in itself, the potential to transform society, and that art could correct the excessively disciplinary character and the ‘evils’ of education, hide the *a priori* from which they start. These assumptions, Gatzambide-Fernandez argues, “believe the complicated role that the arts and other forms of symbolic work and cultural production play in social and cultural processes that, unfortunately, are central to producing inequality and social injustice” (2020, p. 5). The opening of cultural institutions and museums to ‘everyone’ continues to not provide equitable participation, whether due to the absence of representative referents, or of proposals with anti-discrimination concerns, or simply because it does not cross the minds of the institutions (that is, of those who are in the institutions and those who finance them) to change the rules of the game of this participation. It would be worth recalling the out-of-date, but still pertinent, text by Bernadette Lynch: “If the Museum is the Gateway, Who is the Gatekeeper?”

The discussions

For this second Edition of IMMER we intended to bring to the table of discussion, mainly, the narratives that still configure the education field of the museums and cultural institutions, the contradiction zones that we face in or daily work, the hegemonic, paternalist and colonialist lines that continue to be so present in our institutions, with the objective of opening alternative ways of thinking and doing in our educational practices.

Undoing educational practices and discourses where IMMER takes place, we emphasise once again, can enhance recognition and agency when dealing with the internal conflict and overlapping of the 4 discourses and practices proposed by Carmen Mörsch. It is our conviction that doing IMMER implies, in the field of educational action at the museum, the implosion and critical exposure of what we do and the

attentive coexistence of the grids of civilization that govern us and that we produce. We are looking for a (fragile) possibility of suspending the practices. Talk to stop. Stop to listen. Listen to listen. And notice, like Doreen Massey, that:

The language we use has effects in moulding identities and characterising social relationships. It is crucial to the formation of the ideological scaffolding of hegemonic common sense. Discourse matters. Moreover, it changes, and – through political work – it can be changed (Massey, 2015, our emphasis).

For that, following what we had already done in the first edition of IMMER, we sought to invite people who, through their work in the field of education and cultural institutions, had been providing us with ways of thinking critically about this same field, and proponents of other approaches engaged with anti-discrimination concerns and attentive to the history that constitutes us. Not by chance, our three international guests, Carmen Mörsch, Alejandro Cevallos, Javier Rodrigo Montero, coming from different geographies, belong to a common network, the Another Roadmap School for Arts Education. This network was created shortly after UNESCO published the Road Map for Arts Education in 2006 and as a critical reaction to that document. In the words of Alejandro Cevallos and Nora Landkammer (invited in the first edition of IMMER), the “Another Roadmap School for Arts Education made the decision to turn its attention towards the recognition of local histories and genealogies of critical and popular education, the analysis of the transfer of European art and education concepts to the Global South to reveal colonial continuity, and the development of alternative practices in educational action and research” (2016, p. 133).

Álvaro Domingues, also a guest speaker for this edition, has collaborated closely with the two institutions represented here – the Douro Museum and the Faculty of Fine Arts of the University of Porto. Operating in education in this technological landscape of the Douro implies a particular attention to the production of knowledge in the fields of geography and the study of landscape. A critical and multidisciplinary reading about the construction of places is crucial for those who produce educational programs in this museum or for those who work in education and culture in this region, to think, in a concrete way, about where one speaks and from where is inequality produced or reproduced.

What kind of landscape do we have in common? Approached as a common good, the landscape implies defining a perimeter and not just a site, but, instead, thinking about the common: What collective? What scale? What common values? What legitimacy in affirming those common values? What project? What forms of regulation (governance)? The common good corresponds to a category to be completed by use, negotiation, conflict. (Sgard, 2018)

We retain and appropriate, in this second meeting, how the use, negotiation and conflict were, and can be, engine-words in the discussion of practices and points of view in undoing the things that we find ourselves doing, from within.

In addition to the agenda established with the guest speakers, we had the presence of participants who responded to the call for communication proposals that we launched for this edition, limited to three thematic dimensions: processes of work with communities and relationship with social activism; modes of participation and involvement of audiences; and hybrid work processes between education and artistic programming/practice. Since our purpose is to constitute the IMMER as a place absolutely dedicated to a field of reflexivity and criticism, with this call we intended, more than creating a space for the presentation of the practices and research processes that are taking place today, to guide the reflection on the possibilities for change through the concrete cases presented. Texts by João Figueiredo, Lara Soares and Marta Coelho Valente are part of the publication and refer to each of the proposed thematic dimensions.

We open the body of texts with a first moment that is found geographically in the Douro. The idea of the first edition of IMMER arose from the research carried out by Marta Coelho Valente, which took as its object of study the work developed by the Educational Service of the Douro Museum (SEMD). Thus, to incorporate her analytical vision on the educational work carried out by that team would be a chance to expand the possibilities of confrontation and discussion about the work they develop there. In the context of the museum's educational programming, the presence of researchers in arts education does not presuppose the providential and academic legitimization of the educational practices developed here. The presence of research presupposes the place of undoing, of exposing naturalized practices and the conse-

quent interrogation of the coherence and contradiction of the discourses enunciated in the place of this organism within the museum to which it belongs. Here, the hypotheses of reformulation and rewriting of them are strengthened, which are, more clearly, suspended by the halt of those who ask, those who propose criticism and reading, confrontation and encounter.

Marta Coelho Valente starts from the analysis of the data collected in the field, as a participant observer, to discuss emerging points inherent to current institutional pedagogical practices, focusing on the relationships established with people and the involvement with local contexts, their challenges, the paradoxes and existing contradictions. In her text, she examines the operationalization process of a photography and video project – GRAVAR Sendim –, developed in a locality in the region (in the village of Picote and in the village of Sendim, belonging to Miranda do Douro, a municipality that borders Spain), and the relational discourses that took place. She points to, as calls for discussion, the need to rethink the objectives of the relationships that museums seek to promote, “so that the encounter that is established does not come down to an act of instrumentalization of the external constituents involved to fulfil the agendas and the programmes, and legitimize the presence of the institutions in the territory”. She also points to the need to rethink the traditional view of pedagogical performance that still follows a prescriptive guide defined institutionally without prior articulation with knowledge of the 'Other', based, in turn, on knowledge, codes and contents referring to a dominant culture that imposes itself and that disregards other possibilities of being.

In turn, Álvaro Domingues, in *Geography at the museum – a sense of place*, gives us a picture of visibility of how the geographies of the Douro are perceived, departing from a multiplied view of place and landscapes, and their possible 'sides', because, as he points out, “landscape is an irregular polyhedron with many sides”. The geographer asks: what places, events, landscapes “are we speaking about when we meet at the museum talking about the region where it is localized with people that reside there or not, knowing that these are diverse characters, with the most diverse positions and social trajectories?” And, on the other hand, he reminds us of the importance of continually questioning how museums can participate in the construction of the meanings of places and, in their diversity, how they can mediate “between individuals and very

different social collectives”.

Le paysage identité essentialisée, il est mobilisé par un individu ou un collectif comme matériau de construction et d'expression d'identités et d'altérités, pour dire “ce paysage, c'est moi/nous”, pour construire l'accord mais aussi l'exclusion. (Sgard, 2018)

The essentialized identity landscape, is mobilized by an individual or a collective as a building material and expression of identity and otherness, to say “this landscape is me/us”, to build the agreement but also the exclusion. (Sgard, 2018)

Its proposal is to develop an anti-discriminatory perspective in education and advanced training at the interface between education and the arts.

Starting the second moment of the publication, this one dedicated to international approaches, Carmen Mörsch's text leads us to reflect on our ability to implement anti-discrimination practices and criticisms of normativity. As she pointed out in her workshop presentation synopsis: “concerning the historical continuities, how do we conceive our work as a critical and anti-discriminatory research and educational practice?”⁵. Her proposal is to develop an anti-discriminatory perspective in education and advanced training at the interface between education and the arts and, in this context, it presents us with the assumptions, the methodological process and the challenges inherent in a project that consists of creating a curriculum and anti-discrimination educational materials, which follow a set of indicators set out in the Critical Diversity Literacy – a concept for social justice education developed by Melissa Steyn. These principles are configured as reading practices of prevailing structures of oppression, which allow the identification and recognition of symbolic and material values of hegemonic identities (whiteness, heterosexuality, masculinity, empowerment, paternalism, classism, among others). Looking at arts education practices through these intersectional lenses will allow us to begin to dismantle the various codes and heritages that underlie the

⁵ See <https://immer.fba.up.pt/eng/texts/carmen.html>

epistemology of the field itself, and of ourselves as actors in this field.

Alejandro Cevallos invites us to reflect on the challenges required for mediation and arts education in the context of the Andean region of South America, specifically in Quito, Ecuador, where the Eurocentric culture, which has shaped local institutions, has underestimated indigenous popular culture. Here, as he points out, the challenge of mediation is to find ways to articulate with local ways of doing and knowing “that resist homogenization and keep alive a political imagination external to the rationality of the Eurocentric critical theory”. And it is also to question “the universalistic claim of the culture-nature opposition underlying capitalist societies”. It is, therefore, to inhabit a zone of “uncertain space and conflict”, but where it is recognized that possibilities of a “transformative dialogue of knowledge” may arise. Starting from this particular approach, he places other questions, also opening a discussion to a vaster place: can we determine the effects of arts education in the struggles of people? Or what is transformed into our practices and our institutions through these contacts?

As a challenge, Javier Rodrigo Montero proposes questioning the ways in which museums listen to their territories and the diverse communities that inhabit them. In his text, Javier firstly analysed what happened in the workshop he promoted at the meeting, which objective was to problematize the ways in which museums listen to their contexts – and allow themselves to be affected by them –, reflecting on the issues that emerged from there. In a second moment, he introduces a series of theoretical concepts around the policies of listening that lead us to think: what other ways of doing can we consider and what possibilities for institutional change can active listening promote?

In the next moment of the publication, João Figueiredo proceeds with the discussion and the exhibition of excerpts from an image book, created for the museum’s education program. The format, inspired by the atlas of images, proposes possible connections at different times and in different images to see marks, traces that enunciate the outlines of race in conjunction with gender and class. By using categorizations, one tries to understand where the various ‘social technologies’ and discourses that intertwine the concept of ‘black’ in the 19th and 20th centuries emerged from and where they moved, and understand why this is so necessary or central to Western civilization.

In a very concrete way, the workbook in which this atlas proposal

was condensed was used as a resource for the education practices of the Douro Museum during the year 2018. After its discussion in an assembly at IMMER #2, it was criticized and reassembled.

Lara Soares thinks about different contexts of mediation in museums based on an analysis of different objects conceived by *BURILAR – Creative processes in the mediation of audiences*. The paper boat is part of the group of objects that are constituted “at the moment of the encounter”, between its creator and the audience, functioning as an enhancer of relational alternatives. The pencil, that object we commonly use in representing the world, and living in the world, is suggested here as a transformative “political tool” that questions the museological context and considers possibilities for change. The sun clock, due to its performative character, is proposed as an object that opens the way to the unknown and to “the collective construction of knowledge”. The map, a provisional map, which, being used freely, gains a power of its own and starts the construction of “another symbolic space” constituted by “layers of subjectivity and of connection to individual and collective memories absent from its origin”.

With the publication, as a record of the proposals launched by the various authors at the meeting – to think, rethink and discuss –, we believe that we will create a reflective document that will serve as a motto to continue the discussions that have been started, to encourage the development of other problematization fields and produce disruptive openings in the face of hegemonic power relations still rooted in practices and discourses in arts education.

Edition notes and acknowledgments

Bringing together the texts of different authors in this publication implied defining some editorial criteria that we consider relevant to refer to. Concerning the style of bibliographic referencing, it was decided to respect the style used by each author. An additional concern to this edition was the presentation of texts in Portuguese or Spanish versions (this option for speakers whose mother tongue is Spanish), in addition to the English version. The attention given to this issue results from the desire to bring to the national panorama reflective material from international research and practices that, otherwise, would be difficult to access in Portuguese, considering the stimulating repercussions it may

bring in promoting new possibilities for reflection and discussion. In the case of texts presented in Portuguese, the option was also of following the spelling used by the authors.

To all the speakers and authors who collaborated in IMMER #2, we express our deep gratitude for their true involvement in the discussions that took place at the meeting and for sharing the texts presented here. We thank i2ADS - Institute for Research in Art, Design and Society, Faculty of Fine Arts, University of Porto, and the Douro Museum / Douro Museum Foundation, for the support they have provided, which is essential to continue this project. We would like to thank everyone who made this second edition of IMMER happen.

References

- Azoulay, A. A. (2019). Potential History. Unlearning Imperialism. London and New York: Verso.
- Bennett, T. (1995). The Birth of the Museum. History, Theory, Politics. London and New York: Routledge.
- Barata, Magda, Providência, F. (2010). *Imagens do Vinho do Porto: Rótulos e Cartazes*. Peso da Régua. Museu do Douro.
- Boon, J. A. (1991). Why Museums Make Me Sad. In I. Karp & S. D. Lavine (Eds.), Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display (pp. 255–277). Washington and London: Smithsonian.
- Canelas, Lucinda. (2016). *Fotografar para construir uma ideia de Portugal. Que imagem do país nos dão os fotógrafos da segunda metade do século XIX e do começo do XX?* Público, 22 de junho de 2016. Retrieved from <https://www.e-cultura.pt/artigo/21087>
- Domingues, Álvaro. (2019). *De que é que se fala quando se fala de paisagem? Em: Douro e Pico, Paisagens Culturais Património Mundial*. Porto, CITCEM – Centro de Investigação Transdisciplinar Cultura, Espaço e Memória.
- Duncan, C. (1991). Art Museums and the Ritual of Citizenship. In I. Karp & S. D. Lavine (Eds.), Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display. Washington and London: Smithsonian Institution Press.
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 33(1), 211–236.
- Gaztambide-Fernández, Rubén. (2020). The Orders of Cultural Production. *Journal of Curriculum Theorizing*, 35(3), 5–27.
- Gikandi, S. (2011). Slavery and the Culture of Taste. Princeton: Princeton University Press.
- Landkammer, N. (2016). About Another Roadmap School. Retrieved from

<http://colivre.net/another-roadmap/about/about-another-roadmap-school>

Macedo, Marta. (2012). *Projetar e construir a Nação. Engenheiros, Ciência e Território no Século XIX*. Lisboa: ICS.

Massey, Doreen. (2015). *Vocabularies of economy. In: After Neoliberalism? The Kilburn Manifesto. Soudings journal of politics and culture*. Edited by Stuart Hall, Doreen Massey and Michael Rustin. London: Lawrence & Wishart.

Matos, Fátima Loureiro de (2012). A paisagem Duriense a partir de uma obra de John Gibbons. Porto, Revista da Faculdade de Letras – Geografia – Universidade do Porto III série, vol. I, 2012, pp. 59-73.

Mbembe, A. (2017). Crítica da Razão Negra. Lisboa: Antígona.

Mörsch, Carmen. (2016). Numa encruzilhada de quatro discursos Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação.

Brasil: Periódico Permanente. Nº 6 / fev 2016.

Mörsch, C. (n.d.). The Formation of the Art–Education–Dispositive in England. Retrieved from http://www.wk.sbg.ac.at/fileadmin/Media/contemporary_arts_and_cultural_reroduction/2_Forschung/Symposienreihe_Participate/Texte/Art_Education_Dispositiv.pdf

Navarro, Bruno J. (2018). *Um império projectado pelo «silvo da locomotiva»: o papel da engenharia portuguesa na apropriação do espaço colonial africano Angola e Moçambique (1869–1930)*. Lisboa.

Pereira, Hugo Silveira. (2019). Cultura material, progresso, civilização e identidade nacional: Os caminhos de ferro coloniais em Angola e Moçambique (c. 1870 - c. 1915).

Tempo e Argumento, Florianópolis, v. 11, n. 27, p. 221-254, maio/ago.

Procter, A. (2021). The Whole Picture. The Colonial Story of The Arts in Our Museums & Why We Need to Talk About It. London: Octopus Publishing Group.

Said, E. W. (1994). Culture and Imperialism. New York: Vintage Books.

Sgard, Anne. (2018). *En montagne avec le paysage, un laboratoire du bien commun «Les carnets du paysage»*, vol. 33.p. 106-119. Retrieved from <https://archiveouverte.unige.ch/unige:106020>

Silva, Mariana. (2011). *'Meu Douro' – Projecto com Escolas 2009/2010 – Serviço Educativo do Museu do Douro – Um estudo de caso*. Placement Report, Masters in Portuguese Art History, Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PENSANDO AS RELAÇÕES NO TERRENO DA EDUCAÇÃO EM MUSEUS: QUE OUTRAS HISTÓRIAS PODERÍAMOS CONTAR? Uma análise sobre GRAVAR Sendim, um projeto do Serviço Educativo do Museu do Douro (Portugal).

Marta Coelho Valente¹

A comunicação apresentada no IMMER #2 - International Meeting on Museum Education and Research. Rethinking Museum Theory and Practices, a que se refere o presente texto, dá conta do desenrolar da investigação desenvolvida junto do Serviço Educativo do Museu do Douro (SEMD)². Nesta investigação procurei, como observadora participante, partilhar com a equipa do SEMD as leituras que me entusiasmavam e as reflexões tidas sobre os casos em estudo e, partindo dessas, a escrita que ia produzindo, convidando à sua leitura em conjunto, de modo a inaugurar momentos de discussão sobre questões instigadoras que se erguiam como explosivas inquietações pessoais. Estas relações de partilha que se desenvolveram traduziam uma vontade comum de pensar os processos do trabalho educativo, deste e doutros lugares – e de os repensar. Reconhecendo que este círculo de pensamento e de discussão poderia abrir-se de modo a abarcar outras e as tantas vozes possíveis – de se abrir para a criação de um movimento de partilha de discursos críticos e de reflexão alargada, potenciadores de componentes de possível mudança –, surge assim a primeira edição do IMMER³. Para esta segunda edição entendi fazer sentido partilhar o caminho da investigação que desenvolvo junto do SEMD e, com esta escrita, debruçando-me sobre um projeto particular, a oficina GRAVAR

¹ i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.

² A investigação, desenvolvida no âmbito do programa de Doutoramento em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, toma como objeto de estudo o trabalho do Serviço Educativo do Museu do Douro (SEMD) (Peso da Régua, Portugal). Gostaria com esta nota de dedicar um especial agradecimento ao Museu do Douro e a toda a sua equipa pela receptividade com que me acolheram e em particular ao SEMD pela sua abertura e partilha ao longo deste processo.

³ Ver <https://immer.fba.up.pt/2018/index.html>; Martins, C. S., Valente, M. C., & Guimarães, S. (Eds.). (2019). IMMER #1 International Meeting on Museum Education and Research. Rethinking Museum Theory and Practices. Porto: i2ADS - Research Institute in Art, Design and Society.

Sendim⁴, introduzir um campo analítico e reflexivo (ainda em curso) sobre o processo de operacionalização da oficina, levantando aqui questões, inquietações e tópicos de problematização que revestem a investigação.

Que outras histórias poderíamos contar?

1.

*Are museums changing or are they merely voicing the rhetoric of change? Are museums capable of change? Are they stuck in time, limited by elitist roots? Or have they always been in the process of change? (Marstine, 2006, p. 6)*⁵

Resgato Janet Marstine (2006) para dar início ao primeiro ponto de reflexão que introduzo, que diz respeito à premência de repensar o papel do museu e o seu posicionamento face à conjuntura atual, político-social e cultural, apontando esta como uma questão complexa e controversa.

Verificamos que, de há alguns anos para cá, alguns movimentos de mudança têm ocorrido em torno da relação dos museus com os seus públicos e do envolvimento destes em processos e projetos institucionais, mas as políticas das instituições face à sua relação com os públicos seguem, de um modo genérico, um quadro ambíguo de proposições fundamentadas quer no aumento e consolidação de públicos e novos públicos, quer na reprodução do museu como um espaço elitista, paternalista e um dispositivo disciplinar, demonstrando uma evidente resistência à mudança. Ainda na década de 90, Tony Bennett (1995) destacava duas dimensões, não necessariamente inseparáveis, para os museus. Por um lado, imagi-

⁴ GRAVAR Sendim refere-se a uma oficina de fotografia e de vídeo, promovida em 2017 pelo SEMD, no âmbito do programa Bios – Biografias e Identidades Municípios do Alto Douro e Trás-os-Montes, tendo sido dinamizada pela videasta e fotógrafa Paula Preto, em articulação com os colaboradores do SEMD, com um grupo de jovens estudantes da localidade de Sendim (Miranda do Douro, Portugal). O resultado da oficina GRAVAR Sendim, um mapa videográfico que compreende um conjunto de 16 filmes, foi incorporado posteriormente em “Gravar Territórios” – “Ação sobre cinema assente no andar”, projeto dinamizado pelo SEMD com Paula Preto. Para aceder à plataforma online “Gravar Territórios” consultar <https://gravarterritorios.com>.

⁵ Tradução livre da autora: “Os museus estão a mudar ou estão apenas a exprimir a retórica de mudança? Os museus são capazes de mudar? Estarão presos no tempo, limitados pelas raízes elitistas? Ou estiveram sempre em processo de mudança?” (Marstine, 2006, p. 6).

nava o museu do futuro como “part of the leisure industry, urging that the people should be given what they want”⁶ (p. 105); por outro lado, destacava a manutenção dos museus “as instruments of instruction”⁷, como meios para a elevação cultural e intelectual (p. 105). Nesse sentido, os museus surgem, hoje, como espaços abertos (no verdadeiro sentido do termo, dado que cada vez mais se procura oferecer oportunidades de conhecer os meandros das estruturas das suas coleções e do conhecimento que ali se produz, para além do mero enquadramento expositivo), mas as propostas são apresentadas segundo um forte sentido direcional, de dentro para fora. Os projetos tendem a ser pensados e operacionalizados numa lógica do centro para a periferia e, considerando alcançar o maior espectro populacional e elevadas taxas de acesso, propõem-se em grande medida programas de entretenimento cuja participação dos públicos é marcadamente passiva e interativa. Abrem-se os espaços, de facto, mas convida-se a um consumo passivo do discurso dominante, marcadamente paternalista, heteronormativo, eurocêntrico, carregando em si inúmeras formas de violência e de discriminação de classe, género, raça. A abertura dos museus não tem sido correspondida por uma abertura em relação aos lugares de fala e aos sujeitos autorizados a falar, continuando, as mais das vezes, como Tony Bennett afirma, “a monologic discourse dominated by the authoritative cultural voice of the museum”⁸ (Bennett, 1995, p. 103).

Com esta nota introdutória quero lançar como proposta de discussão a possibilidade de pensar a educação em museus como uma prática crítica que substantifica a desconstrução dos processos de dominação institucional e projeta uma ação transformadora (Mörsch, 2009). Introduz-se aqui questionar objetivos e procedimentos; analisar as inclusões e as exclusões promovidas (entre a ambivalência atual consubstanciada pelas abordagens paternalistas veiculadas aos programas de inclusão, ou os processos de exclusão explícitos (Mörsch, 2013b)); repensar as condições em que se realiza o trabalho; e, acima de tudo, criar contranarrativas. A educação em museus como uma prática crítica, como aponta Carmen Mörsch (Mörsch, 2013a), “attempts to arrive at a re-thinking and

⁶ Tradução livre da autora: "parte da indústria de entretenimento, incitando a que se dê às pessoas o que elas querem" (Bennett, 1995, p. 105).

⁷ Tradução livre da autora: "como instrumentos de instrução" (Bennett, 1995, p. 105).

⁸ Tradução livre da autora: "um discurso monológico dominado pela voz cultural autoritária do museu" (Bennett, 1995, p. 103).

re-learning of the reasons for its own existence”⁹ (p. 39).

2. Que mudanças podem ser operadas dentro do quadro de contradições em que os museus atuam hoje? Que outras possibilidades de pensar a relação com os públicos podemos considerar? Que outras realidades, que não sejam a de cliente, a de consumidor, a de beneficiário, podem ser pensadas? Que relações de permeabilidade podem ser formadas entre os museus e os seus múltiplos constituintes?

A abordagem da prática educativa traduz genericamente a ativação de uma performance que desconhece o ser do outro e reproduz o binómio autor-recetor; entre o protagonista do museu, produtor de conhecimento e, em oposição, aquele que o recebe como espectador passivo. Esta dicotomia convencional exige fazer referência à discussão sobre o papel dos sujeitos envolvidos nas relações e estudar possibilidades alternativas de envolvimento.

Partindo das asserções no campo da educação libertadora de Paulo Freire (Freire, 1979, 1987), convoco a diluição da estrutura antagónica entre educador ou educadora e educando ou educanda, pelo diálogo e, em “co-laboração”, a pensar criticamente e a agir no mundo. A questão base centra-se na criação de um ambiente livre de toda uma “prescrição” (Freire, 1987), ou seja, de uma “imposição da opção de uma consciência a outra” (Freire, 1987, p. 18). Trata-se não de passar conhecimento numa única direção, sendo aí reconhecidos os públicos como meros recetores ou beneficiários, mas sim de fluir conhecimentos e experiências reais e situados, nas diversas direções ocupadas por todos os agentes intervenientes – agentes ativos, implicados na construção de novos significados e ações. O diálogo aqui surge não meramente como uma troca ou um confronto de ideias, mas como um processo de criação de cultura em conjunto (Freire, 1987). Quero com isto realçar a importância de considerar no jogo dialógico as narrativas de cada um, e ambos, e não tomar o diálogo como uma estratégia superficial que cria apenas uma imagem ilusória da igualdade entre educadores ou educadoras e educandos ou educandas no processo (Ellsworth, 1989). E, quero realçar a importância de confrontar os múltiplos conhecimentos, de negociar modos de agir e de participar nas tomadas de decisão, mas também

⁹ Tradução livre da autora: "tenta chegar a um repensar e a um repreender as razões da sua própria existência" (Mörsch, 2013a, p. 39).

de respeitar a posição adotada pelas pessoas envolvidas – a ideia não é encontrar um consenso, mas viver os conflitos que expõem as singularidades dos envolvidos nos relacionamentos (Valente, 2017).

GRAVAR Sendim

Tendo como base os tópicos de discussão introdutórios, centremo-nos sobre a oficina *GRAVAR Sendim*, tomando como certo que as especificidades dos contextos conduzem agendas singulares, essas que podem também fazer surgir outros modos de ver, outros modos de pensar e de agir.

GRAVAR Sendim refere-se a uma oficina de fotografia e de vídeo, promovida em 2017 pelo SEMD, tendo sido dinamizada pela videasta e fotógrafa Paula Preto, em articulação com os colaboradores do SEMD, residentes e externos, junto de um grupo de jovens estudantes da localidade de Sendim (Miranda do Douro).

A oficina *GRAVAR Sendim* foi desenvolvida no âmbito do projeto *Bios – Biografias e Identidades Municípios do Alto Douro e Trás-os-Montes*¹⁰, um projeto resultante de uma parceria estabelecida entre a Fundação Museu do Douro e a Fundação EDP – Energias de Portugal, que tinha por base a criação de coleções de biografias naquele território (Serviço Educativo do Museu do Douro, ca. 2016, ca. 2017, ca. 2018). A operacionalização prática do projeto, reflexo do interesse apontado pelo SEMD em contar

¹⁰ O programa Bios – Biografias e Identidades Municípios do Alto Douro e Trás-os-Montes resultaria de uma parceria estabelecida entre a Fundação Museu do Douro e a Fundação EDP – Energias de Portugal (entre 2013 e 2016, estendendo-se até 2017), cujo objetivo centrava-se na operacionalização de projetos culturais dinamizados pelo Serviço Educativo junto das populações da Região de Trás-os-Montes e Alto Douro afetadas pela intervenção da Fundação EDP com a construção de barragens, das quais se incluem alguns concelhos pertencentes à Região Demarcada do Douro, região em que o SEMD opera. Se, por um lado, o projeto respondia a um dos objetivos preconizados pela Fundação da EDP, no que se refere à sua política de promoção de projetos de solidariedade social, artísticos, culturais, educativos para as populações destas regiões, por outro, correspondia também a um dos objetivos do Serviço Educativo e do Museu do Douro, como museu de território, que se cinge à operacionalização de ações pelo e no território.

Para completar informação ver, por exemplo, programas de atividades anuais Eu sou paisagem dos anos 2014/2015 a 2018/2019/2020, em <http://educativo.museudodouro.pt>; e publicação da Fundação EDP de apresentação do projeto e dos seus primeiros resultados, em <https://www.fundacaoedp.pt/pt/noticias/oficinas-artisticas-promovem-identidade-dos-municipios-do-douro-e-tras-os-montes>

histórias singulares “de uma pessoa, de um ser, de uma coisa que pertença aos lugares dos concelhos onde se vive” (Serviço Educativo do Museu do Douro, ca. 2013, ca. 2014), traduzira-se na realização de oficinas de artistas em contexto, junto de jovens, adultos e seniores de diversas associações recreativas e culturais locais, como as bandas de música e os grupos de teatro locais, junto de escolas e de pessoas singulares, potenciando a exploração de diversificadas áreas artísticas e técnicas – do cinema de animação ao vídeo, ao som, ao teatro, à arquitetura¹¹.

1. enunciado

GRAVAR Sendim tinha como base desenvolver uma oficina de fotografia e vídeo com um grupo de nove jovens estudantes com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos de idade¹².

O SEMD projetara para a oficina de artista em contexto uma duração de 24 horas, divididas em dois grupos de sessões de dois dias cada, que decorreram com um intervalo de cerca de vinte dias entre si. Do processo desenvolvido na oficina resultaria um objeto videográfico.

A par das sessões previstas para a oficina, o SEMD considerou um trabalho preparatório que tinha como fim conhecer o grupo de participantes e explorar os lugares do território, procurando antecipar o encontro do grupo com a artista: destaca-se a dinamização de duas sessões de trabalho junto dos jovens e o reconhecimento dos lugares daquelas paisagens.

Nas duas sessões preparatórias desenvolvidas pelo Serviço Educativo com os jovens foram enunciados e explicados o propósito e a tipologia da oficina e foi introduzida uma conversa sobre os interesses dos jovens, sobre onde gostariam de ir e de estar e o que gostariam de explorar na oficina para, a partir daí, e segundo o Serviço Educativo, começar a pensar em conjunto o que se poderia fazer. Destas sessões percebera-se a ligação dos jovens à música, surgindo de forma espontânea a possibilidade

¹¹Informação retirada do disposto nos programas de atividades anuais Eu sou Paisagem de 2013/2014 a 2018/2019/2020: (Serviço Educativo do Museu do Douro, ca. 2013, ca. 2014, ca. 2015, ca. 2016, ca. 2017, ca. 2018).

¹² O grupo de jovens frequentava o curso de Reabilitação dos Espaços Urbanos na componente de música e manualidades, no âmbito do Programa Integrado de Educação e Formação. O grupo fora sugerido por um agente da teia de parceiros que se fora criando no território, no âmbito do projeto Bios – Biografias e Identidades no território.

de integrar na oficina a realização de um videoclipe a partir das letras escritas por um dos jovens.

As conversas tidas com os alunos nas sessões preparatórias e os lugares percorridos e reconhecidos no território foram transpostos para a artista antes do seu encontro com o grupo de jovens.

2. caminhando

A parte introdutória da oficina incluiu uma breve abordagem de conhecimentos de dimensão técnica, assumindo-se com naturalidade a necessidade dessa transmissão de conhecimento novo, mas que se seguiu rapidamente para um campo de experimentação – uma vertente que a artista ensaiava antecipar, procurando introduzir quer uma componente de descoberta, esta amplamente apoiada e acompanhada por momentos de análise coletiva do trabalho, quer de responsabilização dos jovens sobre o próprio processo de trabalho.

Sair fora do contexto escolar havia sido apontado como possibilidade a considerar pela equipa do SEMD, muito pela força e a dimensão das paisagens daqueles lugares, posição partilhada pela artista que vira no atravessar as paisagens, no caminhar e na paragem, uma possibilidade de explorar diversos modos de se envolver com a natureza que na sua percepção foi “a personagem principal”¹³.

E foi caminhando pelo território que o processo de gravar aconteceu.

Francesco Careri (2018) aponta como característica do caminhar, esse “ato da travessia” (p. 31), a de ser em simultâneo leitura e escrita do espaço, percepção e criação (p. 51), “capaz de produzir espaço público e agir comum” (p. 171). Aqui, em *GRAVAR Sendim*, partindo do quadro real da imprevisibilidade que é o caminhar – pelo caminho, o que ele nos dá, permite ou limita (pensando nas possibilidades do registo, do fotografar, do gravar, ou pensando nas condições do próprio percurso como estrutura arquitetónica) – e, da sua componente de experiência – do que nos acontece no caminho, como nos toca, como a cada um toca –, sigo pensando o caminhar, e considerando também as paragens, previstas, arbitrárias ou encenadas, como potenciador de alternativas relacionais e da criação coletiva.

¹³ P. Preto, conversa estabelecida a 27 de junho de 2017.

3. em escuta

O que me atrai na metáfora marina da deriva é que o terreno sobre o qual ocorre o movimento é um mar incerto, que muda continuamente com base na mutação dos ventos, das correntes, dos nossos estados de ânimo, dos encontros que se dão. O ponto é, com efeito, como projetar uma direção, mas com uma ampla disponibilidade à indeterminação e à escuta dos projetos dos outros. Velejar significa construir uma rota e modifica-la continuamente ao ler as crespidões do mar, geralmente buscando as zonas onde há rajadas e evitando as de 'Hanura', encontrando, em suma, no próprio território e em quem o habita as energias que podem levar adiante o projeto indeterminado no seu devir: as pessoas certas, os lugares adequados e as situações em que o projeto possa crescer, modificar-se e tornar-se terreno comum. (Careri, 2018, pp. 171, 172)

Ao ler este pequeno excerto de Francesco Careri retorno ao evento da oficina reconhecendo o papel da artista como “velejadora” que constrói uma rota, ouvindo os outros e ouvindo-se a si, num processo contínuo – aceitando os diversos percursos apontados e os desvios necessários. A artista nomeara a escuta como “guia” de um processo¹⁴ – a escuta do outro, que aceita o que lhe é exterior e, a escuta de si, que reflete uma implicação do evento em si. E foi partindo da escuta – sobre os lugares a incluir no caminho –, e do acontecer já em travessia por entre paisagens, que a artista definira o mapa videográfico como o produto que melhor poderia refletir aquela experiência.

Para a condução do mapa videográfico (que não tinha como fim representar a viagem, mas compilar os fragmentos gravados), a artista criou um mapa-guia do percurso – o “Gravar Território” – que incluía um itinerário possível, desenhado a partir das paragens sugeridas por todos¹⁵; como também pistas orientadoras para possíveis ações a realizar nesses pontos de paragem, que se traduziam em fragmentos textuais, estes resultantes de uma pesquisa da própria, circunscritos às temáticas de

¹⁴ P. Preto, conversa estabelecida a 27 de junho de 2017.

¹⁵ Por que lugares? Pelos lugares dos alunos – onde gostavam de ir e de estar; pelos do Serviço Educativo, apontando aqui a dimensão política, traduzida numa vontade de explorar “lugares de fronteira” como Sendim (“Fronteira” correspondia ao tema de exploração da 6.^a edição do projeto BIOS, que contaminara toda a programação do programa anual de atividades de 2016 e 2017) e de integrar em cena o “Moderno Escondido” de Picote – o Conjunto Habitacional da Central Hidroelétrica de Picote, à data com complexos habitacionais em abandono, assim como, a descida ao rio [a expressão Moderno Escondido é resgatada do título da monografia de Michele Cannatà e Fátima Fernandes, em Cannatà, M. & Fernandes, F. (1997). Moderno Escondido. Arquitetura das Centrais Hidroeléctricas do Douro 1953-1964. Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto]; e outros lugares que foram surgindo, os previstos e os imprevistos e inexplicados.

educação, Escola, liberdade e direitos humanos, para dizer, entoar, riscar ou eventualmente para pensar e conversar, sobressaindo desse quadro textual uma das letras de música escritas por um dos jovens do grupo. Este mapa-guia surgira também com espaços em branco destinados ao registo de outros movimentos e dinâmicas que ocorressem – os propostos por qualquer agente presente, como os que acabaram por acontecer, por exemplo, a dinâmica *“Eu sou fronteira”* desenvolvida pelo SEMD e a conversa que estabeleci com um grupo de jovens à beira do rio, e outros inesperados. Consolidava-se o mapa-guia como um ponto de partida e uma base de apoio ao que se iria gravar.

Retomámos, caminhando. Ao som das guitarras e das vozes que se entoavam, das conversas ou dos silêncios, o gravar foi acontecendo.

4. refletindo sobre as tensões vividas e as contradições

Um processo coletivo de reflexão contínua que envolva uma análise crítica e problematizante em torno dos programas e dos projetos operacionalizados e das relações estabelecidas, num sentido de desconstrução de políticas e práticas violentas, de dominação, paternalistas e colonialistas, possibilitará consubstanciar um lugar de mudança que parece fulcral e urgente tomar. Em GRAVAR Sendim, no final da oficina, a equipa – a artista e os colaboradores do Serviço Educativo – e eu reunimos e aí revisitámos o processo: debruçámo-nos sobre os posicionamentos e caminhos tomados – mesmo sobre aqueles que podem indicar relações de domínio e de poder, apesar do esforço residir no seu combate – e sobre possibilidades de se processar mudança. Aponto o facto de se ter dado relevo aos desafios do processo de trabalho, às tensões sentidas acabadas de viver, às ambiguidades e às contradições que existiram. De facto, os lugares de trabalho conjunto não são neutros e também aqui momentos de tensão surgiram, alguns moldados pelas pressões naturais e imprevisíveis de trabalhar junto, e também do próprio caminhar, e outros, sobressaídos pelo confronto entre distintas descodificações de se estar no mundo. Como tópicos de discussão referenciados destaco, por exemplo, a escassa informação prévia sobre as condições de participação de cada um dos jovens, a necessidade de lidar com a oscilação de participação ou com os diferentes modos de envolvimento considerados por aqueles e de se adaptar às posições de poder sentidas naquele grupo; por outro lado, a dificuldade de articular os processos e toma-

das de decisão com a instituição escolar aqui parceira, nomeadamente com os professores dos jovens; e, ainda, constrangimentos de tempo e declaradamente a necessidade de recursos para ter e estar mais tempo – o tempo para as relações, mais próximas e de confiança com os constituintes diretos e indiretos, o tempo para o trabalho, este partilhado, negociado e em colaboração (aqui também, tempo para em conjunto editar o objeto videográfico porque, entretanto, o ano escolar terminara e, com o seu termo, descontinuara-se o contacto e o trabalho com os jovens).

Tópicos de discussão e notas finais

Considero que *GRAVAR Sendim* se desenvolvera num espaço de tensão entre uma base programada de rede mínima que se lançara como proposta (considerando sempre que essa poderia não ser seguida, é certo) e um processo de trabalho que se desenrolara aberto à experiência de cada um e ao imprevisível. Quero com isto fazer referência a uma dualidade entre um acontecer guiado face ao que foi programado e o aberto ao que poderia ser.

A equipa de trabalho nomeara o valor da escuta em todo o processo e referira a importância dada à voz dos jovens. Mas, se a escuta surgira como alavancas de criação de um produto a realizar em conjunto, também surgira em resposta a um enunciado. Com efeito desenhara-se um campo processual híbrido em que o enunciado e uma escuta heterogénea coexistiram para traçar e “ocupar” o caminho. Esta dinâmica promovia e respondia também a um posicionamento ambíguo por parte dos jovens – o de guiar e o de permitir-se ser guiado. Os jovens envolvidos no processo assumiram, em determinados momentos, de forma espontânea, a posição de guias da “viagem”; entre outros, atentos às conversas escutadas e em resposta às orientações dadas.

A escuta permitira construir o percurso para que este fosse depois seguido naturalmente, resultado do acontecer em cada um. Mas fora esta uma escuta, atenta, em permanência? Surgira absolutamente dos espaços de partilha e de diálogo de ideias e conteúdos, reflexos dos conhecimentos, dos interesses e das necessidades dos jovens envolvidos, residentes no lugar da ação? Fizera parte dos processos de negociação aberta, entre todos (os que se quisessem fazer ouvir e os que puderam), lado a lado, sobre possibilidades de agir em conjunto? E dos espaços de

controvérsia potenciadores da criação coletiva de significado novo? E isentou-se a equipa das suas próprias leituras e interesses neste espaço do acontecer conjunto?

Tratando-se de uma oficina de fotografia e vídeo, o foco na concretização de um produto videográfico enunciado permanecera em todo o processo e uma das questões que pode ser levantada é se esta antecipação não criara uma tensão, nomeadamente de ordem autoral e estética, interferindo no processo tornando-o mais dirigido. Assim, numa outra perspetiva, será de questionar se o projeto de “biografar” o território guiado, mesmo que parcialmente, não tendera a dar primazia a uma visão romantizada refletindo-se numa imagem estetizada daquelas paisagens.

Mas e se existisse mais tempo? E recursos e condições para poder ter esse tempo? A dimensão temporal relaciona-se diretamente com os encontros e os desencontros de um trabalho conjunto, resultado também das próprias tensões internas que se encontram no grupo de trabalho. Poderia esse tempo permitir consolidar o conhecimento entre as partes, estabelecer relações de confiança e criar um lugar seguro para falar, partilhar e negociar? Seguir para um quadro de reflexividade situada e crítica e, assim, projetar uma ação transformadora conjunta?

Partindo do estudo do caso particular do SEMD, e aqui debruçando-me sobre os movimentos, as possibilidades e as potencialidades relacionais criados e ocorridos em *GRAVAR Sendim*, procuro problematizar pontos emergentes inerentes às práticas pedagógicas institucionais atuais, incidindo nas relações que se estabelecem com as pessoas e o envolvimento com os contextos locais/paisagens envolventes. Considero que um dos tópicos de discussão que importa introduzir se refere às relações, e aos processos de trabalho, entre os museus e o contexto exterior, que partem ainda, de uma forma geral, da iniciativa das instituições, evocando uma posição de poder (Mörsch, 2013b). Os desafios passam por repensar os motivos dessa deslocação e as relações que se promovem, de modo a que o encontro que se estabelece não se resuma a um ato de instrumentalização dos constituintes do exterior envolvidos para se cumprirem as agendas e os programas e legitimar a presença das instituições no território, i.e., será pensar um processo cujas conceção, produção e comunicação não estejam centralizadas nos objetivos institucionais para serem posteriormente entregues novamente à instituição. Por outro lado, se nos referimos a um “fazer junto”, o desafio será, de facto, pensar como

trabalhar sem a segurança de um guia prescrito para o encontro, que não parte do contexto e das experiências particulares reais, mas substancialmente das regras, códigos e conteúdos de um discurso que pode ser opressivo para aqueles que não o dominam. Aqui evoco a necessidade dos educadores ou das educadoras se apresentarem como mediadores desinteressados e não arrastarem consigo as suas próprias visões do mundo (Ellsworth, 1989). Evoco a necessidade de pensar iniciar um processo em conjunto partindo das construções que se vão formulando reflexo das experiências reais e da vontade de todos, sujeito à controvérsia e ao dissenso, ao invés de persistir na promoção de uma dimensão de consensualidade que promove uma posição passiva de mero cumprimento do prescrito.

Referências

- Bennett, T. (1995). *The Birth of the Museum. History, theory, politics*. London: Routledge.
- Careri, F. (2018). *Walkscapes. O caminhar como prática estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the reproductive myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Marstine, J. (2006). *New museum theory and practice: an introduction*. Malden, MA : Blackwell.
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses. documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In C. Mörsch (Ed.), *documenta 12 education II. Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project* (Vol. 2, pp. 9 - 31). Zurich, Berlin: Institute of Arte Education /Diaphane.
- Mörsch, C. (2013a). Working in a Field of Tensions 1: Cultural Mediation Between Emancipation and Discipline. In C. Mörsch & A. Chrusciel (Eds.), *Time for Cultural Mediation* (pp. 33-41). Retrieved from https://prohelvetia.ch/app/uploads/2017/09/tfcm_0_complete_publication.pdf
- Mörsch, C. (2013b). Working in a Field of Tensions 5: Between Mediation, Art, Deconstruction and Transformation. In C. Mörsch & A. Chrusciel (Eds.), *Time for Cultural Mediation* (pp. 124-133). Retrieved from https://prohelvetia.ch/app/uploads/2017/09/tfcm_0_complete_publication.pdf
- Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2013). Eu sou paisagem. Programa do

Serviço Educativo do Museu do Douro - 2013 e 2014. In. https://issuu.com/semuseudouro/docs/programa_atividades_2013_2014.

Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2014). Eu sou Paisagem. Programa 2014 e 2015. In. https://issuu.com/semuseudouro/docs/programa_atividades_2014_2015.

Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2015). Eu sou Paisagem. Pograma 2015 e 2016. In. http://issuu.com/semuseudouro/docs/md_pa-2015-16-pagsep-vfinal/1?e=3531648/30394241.

Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2016). Fronteira. Eu sou Paisagem. Programa 2016 e 2017. In. <https://issuu.com/semuseudouro/docs/pa-fronteira-16-17-web>.

Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2017). Fronteira. Eu sou Paisagem. Programa 2017 e 2018. In. http://educativo.museudodouro.pt/documentos/pa_fronteira1718.pdf.

Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2018). Fronteira. Eu sou Paisagem. Programa 2018. 2019. 2020. In. http://educativo.museudodouro.pt/documentos/pa_fronteira1819.pdf.

Valente, M. C. (2017). The museum and the landscape: the educational proposals of the Douro Museum. *Museum International*, 69(1-2), 153-163. doi: <https://doi.org/10.1111/muse.12159>

THINKING OF THE RELATIONS IN THE FIELD OF EDUCATION IN MUSEUMS: WHAT OTHER STORIES COULD WE TELL?

An analysis of GRAVAR Sendim, a project of the Educational Service of Museu do Douro (Portugal).

Marta Coelho Valente¹

* Translated by Fernanda Maio

The presentation at IMMER #2 - International Meeting on Museum Education and Research. Rethinking Museum Theory and Practices, to which the present text is referring, reports on the unfolding of the research developed at the Educational Service of Museu do Douro (SEMD)². In this research I sought, as participant observer, to share with the SEMD team the readings that I was enthusiastic about and the reflections that I had on the case studies and, from those, the writing that I was producing, inviting a joint reading, to inaugurate moments of discussion about instigator issues that were rising as explosive personal concerns. These sharing relationships that were developed translated a common will to think about the educational work processes, of this and of other places, and to rethink them. Recognizing that this circle of thought and of discussion could open up to encompass other and as many voices as possible – to open up to the creation of a movement for sharing critical discourses and broad reflection, enhancers of components of a possible change –, thus the first edition of IMMER appears³. For this second edition I thought it made sense to share the path of the research that I develop at SEMD and, with this writing, focusing on the particular project of the *GRAVAR*

¹ i2ADS - Research Institute in Art, Design and Society.

² The research, developed in the scope of the Doctorate programme in Arts Education at Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, takes as its object of study the work of the Educational Service of Museu do Douro (SEMD) (Peso da Régua, Portugal). With this note I would like to dedicate a special thank you to the Museu do Douro and its whole team for welcoming me, and in particular to thank SEMD for its openness and sharedness along this process.

³ See <https://immer.fba.up.pt/2018/index.html>; Martins, C. S., Valente, M. C., & Guimarães, S. (Eds.). (2019). IMMER #1 International Meeting on Museum Education and Research. Rethinking Museum Theory and Practices. Porto: i2ADS - Research Institute in Art, Design and Society.

*Sendim*⁴ workshop, to introduce an analytical and reflective field (still ongoing) on its operationalization process, raising questions, concerns and problematization topics that the research covers.

What other stories could we tell?

1.

Are museums changing or are they merely voicing the rhetoric of change? Are museums capable of change? Are they stuck in time, limited by elitist roots? Or have they always been in the process of change? (Marstine, 2006, p. 6).

I pick Janet Marstine (2006) to introduce a topic of reflection that concerns the urgency to rethink the role of museums and their positioning in the current social-political and cultural conjuncture, pointing this out as a complex and controversial question.

It is verifiable that, in the past few years, some change movements have been occurring around the relationship of museums and their audiences and the involvement of these in institutional processes and projects. However, institutional policies, given their relationship with the publics, often follow an ambiguous frame of propositions justified by the increase and consolidation of publics and new publics, as well as by the reproduction of the museum as an elitist, paternalist space, and a disciplining device, demonstrating a clear resistance to change. Still in the 90s decade, Tony Bennett (1995) highlighted two dimensions, not necessarily inseparable, for the museums. On one hand, he imagined the museum of the future as “part of the leisure industry, urging that the people should be given what they want” (p. 105); on the other hand, he highlighted the maintenance of museums “as instruments of instruction”, as means for cultural and intellectual elevation (p. 105). In

⁴ *GRAVAR Sendim* refers to a photography and video workshop, promoted in 2017 by SEMD, in the context of *Bios – Biografias e Identidades Municípios do Alto Douro e Trás-os-Montes* programme, having been run by the videographer and photographer Paula Preto, in articulation with collaborators of SEMD, with a group of young students from Sendim (Miranda do Douro, Portugal). The result of the *GRAVAR Sendim* workshop, a videographic map that contains a set of 16 films, was incorporated posteriorly in “Gravar Territórios” – “Ação sobre cinema assente no andar” [Record Territories – Action on cinema based on walking], a project run by SEMD with Paula Preto. To consult the online platform of “Gravar Territórios” see <https://gravarterritorios.com>.

that sense, museums appear today as open spaces (in the real sense of the term, given that increasingly they seek to offer opportunities to get to know the intricacies of the structures of their collections and of the knowledge produced there, beyond the mere exhibition framework), but the proposals are presented according to a strong directional sense, from the inside to the outside. The projects tend to be thought and operationalized in a centre to periphery logic and, with a view to reaching the widest populational spectrum and high rates of access, they propose, to a large extent, entertainment programmes whose participation of the publics is decidedly passive and interactive. The spaces are indeed open, but the invitation is for a passive consumption of the dominant discourse, clearly paternalistic, heteronormative, Eurocentric, carrying in itself numerous forms of violence and of class, gender and race discrimination. The opening of museums has not been matched by an opening concerning the places of speech and the subjects authorized to speak, continuing, often, as Tony Bennett affirms, “a monologic discourse dominated by the authoritative cultural voice of the museum” (Bennett, 1995, p. 103).

With this introductory note I want to launch as discussion proposal the possibility to think about education in museums as critical practice that substantifies the deconstruction of the processes of institutional domination and projects a transformative action (Mörsch, 2009). What is introduced here is to question objectives and procedures; to analyse the promoted inclusions and exclusions (between the current ambivalence consubstantiated by paternalistic approaches vehiculated to programmes of inclusion, or the explicit processes of exclusion (Mörsch, 2013b)); to rethink the conditions under which the work is done; and, above all, to create counternarratives. Education in museums as a critical practice, as Carmen Mörsch points out (Mörsch, 2013a), “attempts to arrive at a re-thinking and re-learning of the reasons for its own existence” (p. 39).

2. What changes can be operated inside the frame of contradictions in which the museums act today? What other possibilities to think the relation with the publics can we consider? What other realities, besides the client, the consumer, the beneficiary, may be thought through? What relationships of permeability can be formed between the museums and their multiple constituents?

The approach of educational practice translates generically the ac-

tivation of a performance that does not know the other's being and reproduces the author-receptor binomial; between the protagonist of the museum, knowledge producer, and, in opposition, the one who receives it as passive spectator. This conventional dichotomy demands to refer to the discussion on the role of the subjects involved in the relations and to study the alternative possibilities of involvement.

Starting from the assertions in the field of liberation education by Paulo Freire (Freire, 1979, 1987), I convene the dilution of the antagonistic structure between educator and student, through dialogue and, in "co-llaboration", to think critically and to act in the world. The fundamental question is centred on the creation of an environment free of all "prescription" (Freire, 1987), that is, of an imposition of the option from one consciousness to another (Freire, 1987, p. 18). It is not about passing on knowledge in just one direction, recognizing the publics as mere receptors and beneficiaries, but rather to flow real and situated knowledges and experiences, in the several directions occupied by all the intervening agents – active agents, implied in the construction of new meanings and actions. Here the dialogue arises not merely as an exchange or a confrontation of ideas, but as a process of creating culture together (Freire, 1987). With this I want to emphasize the importance of considering, in the dialogical game, the narratives of each one, and of both, and not to take dialogue as a superficial strategy that creates only an illusory image of the equality among educators and students in the process (Ellsworth, 1989). And I want to emphasize the importance of confronting the multiple knowledges, of negotiating ways of acting and of participating in decision making, but also to respect the position adopted by the people involved. The idea is not to find a consensus, but to live the conflicts that expose the singularities of those involved in the relationships (Valente, 2017).

GRAVAR Sendim

Based on the introductory topics of discussion, let us focus on the workshop *GRAVAR Sendim*, assuming that the specificities of the contexts lead to singular agendas, those that can also bring up other ways of seeing, other ways of thinking and acting.

GRAVAR Sendim refers to a photography and video workshop, promoted in 2017 by SEMD, having been directed by videographer

and photographer Paula Preto, in articulation with the collaborators of SEMD, resident and external, with a group of young students from the locality of Sendim (Miranda do Douro).

The *GRAVAR Sendim* workshop was developed in the context of the *Bios – Biografias e Identidades Municípios do Alto Douro e Trás-os-Montes* project⁵, a project that resulted from a partnership established between the Fundação Museu do Douro and Fundação EDP – Energias de Portugal, based on the creation of collections of biographies in that territory (Serviço Educativo do Museu do Douro, ca. 2016, ca. 2017, ca. 2018). The practical operationalization of the project, reflecting the interest pointed out by SEMD to tell singular stories of one person, of one being, of one thing that belongs to the places of the counties where one lives (Serviço Educativo do Museu do Douro, ca. 2013, ca. 2014), has translated into the production of artists-in-context workshops, with youngsters, adults and seniors of different local recreational and cultural associations, such as local music bands and theatre groups, with schools and individuals, enhancing the exploration from diverse artistic and technical areas – from animation to video, to sound, to theatre, to

⁵ The programme *Bios – Biografias e Identidades Municípios do Alto Douro e Trás-os-Montes* resulted from a partnership established between Fundação Museu do Douro and Fundação EDP – Energias de Portugal (between 2013 and 2016, extending up to 2017) whose objective was the operationalization of cultural projects run by the Educational Service with the populations of Trás-os-Montes and Alto Douro Regions affected by the intervention of Fundação EDP with the construction of dams, in which some counties belonging to Região Demarcada do Douro, a region where SEMD operates are included. If, on one hand, the project responded to one of the objectives recommended by Fundação da EDP, in what concerns its politics of promotion of projects of social solidarity, artistic, cultural, educational for the populations of these regions, on the other hand, it corresponded also to one of the objectives of the Educational Service and Museu do Douro, as a museum of the territory, that focuses on developing its work for, and on, the territory.

For completing information see, for example, the annual activity programmes *Eu sou paisagem* of 2014/2015 to 2018/2019/2020, at <http://educativo.museudodouro.pt>; and the publication of Fundação EDP that presents the project and its first results, in <https://www.fundacaoedp.pt/pt/noticias/oficinas-artisticas-promovem-identidade-dos-municipios-do-douro-e-tras-os-montes>.

architecture⁶.

1. as stated

GRAVAR Sendim was based on developing a photography and video workshop with a group of nine young students between 14 and 18 years of age⁷.

SEMD had projected a duration of 24 hours for the artist-in-context workshop, divided in two groups of sessions of two days each that happened with an interval of around twenty days. From the process developed in the workshop a videographic object would result.

Together with the predicted workshop sessions, SEMD considered a preparatory work that aimed to get to know the group of participants and to explore the places of the territory, seeking to anticipate the meeting of the group with the artist. Here, the management of two working sessions with the young students and the recognition of the places of those landscapes are highlighted.

In the two preparatory sessions developed by the Educational Service with the students, the purpose and typology of the workshop were stated and explained, and a conversation started about the interests of the students, about where they would like to go and stay and what they would like to explore in the workshop. From there, according to the Educational Service, what could be done would be thought through together. From these sessions, the connection of the students to music was understood, and the possibility to integrate the making of a videoclip from the lyrics written by one of the students arose spontaneously.

The conversations with the students in the preparatory sessions and the visited and recognised places in the territory were transposed to the artist before her meeting with the group.

⁶ Information retrieved from the content of the annual activity programmes Eu sou Paisagem of 2013/2014 to 2018/2019/2020: (Serviço Educativo do Museu do Douro, ca. 2013, ca. 2014, ca. 2015, ca. 2016, ca. 2017, ca. 2018).

⁷ The group of young people that attended the course on Rehabilitation of Urban Spaces in the music and crafts component, in the scope of Programa Integrado de Educação e Formação [Integrated Programme of Education and Training]. The group had been suggested by an agent of the network of partners that had been created in the territory, in the context of the project Bios – Biografias e Identidades no território.

2. walking

The introductory part of the workshop included a brief approach to knowledge of a technical dimension, assuming naturally the necessity of that transmission of new knowledge, but that quickly converted to an experimental field – an aspect that the artist was trying to anticipate, seeking to introduce a component of discovery, largely supported and accompanied by moments of collective analysis of the work, as well as of accountability of the young participants over their own work processes.

Going outside the school context had been pointed out as a possibility to be considered by the SEMD team, much by the force and the dimension of the landscapes of those places, a position shared by the artist who saw in crossing the landscapes, in walking and in stopping, a possibility to explore several ways of getting involved with nature, which in her perception was “the lead character”.⁸

And it was in walking across the territory that the recording process happened.

Francesco Careri (2018) points out as a characteristic of walking, that “act of crossing” (p. 31), that of being simultaneously reading and writing of space, perception and creation (p. 51), capable of producing public space and common action (p. 171). Here, in *GRAVAR Sendim*, starting from the real picture of unpredictability that is walking – the path, what it gives, allows or how it limits us (thinking about the possibilities of sketching, of photographing, of recording, or thinking of the conditions of the route itself as architectonic structure) – and, of its experience component – of what happens to us on the path, how it touches us, how it touches each of us –, I keep thinking of walking, and considering also the stops, expected, arbitrary or staged, as enhancer of relational alternatives and of collective creation.

3. listening

What attracts me in the drift marina metaphor is that the ground on which the movement occurs is an uncertain sea, that changes continuously based on the mutation of the winds, the currents, our moods, the encounters that occur. The point is, in effect, how to project a direction, but with a wide availability to indeterminacy and listening to others' projects. To sail means to build a route and to change it continuously when reading the sea crackles, usually seeking the zones where there are gusts and avoiding the plain ones, finding, in sum, in the very territory

⁸ P. Preto, conversation established on June 27th, 2017.

and in those who inhabit it the energies that can carry out the project undetermined in its future: the right people, the adequate places and the situations in which the project can grow, modify and become common ground. (Careri, 2018, pp. 171, 172)

Upon reading this short excerpt by Francesco Careri I return to the workshop event recognizing the role of the artist as a “sailor” who builds a route, hearing others and hearing herself, in a continuous process – accepting the various routes pointed out and the necessary deviations. The artist had nominated listening as a “guide” of a process⁹ – listening to the other, that accepts what is external and, listening to oneself, that reflects an implication of the event itself. And it was from listening – about the places to be included in the route –, and what happened while crossing landscapes, that the artist had defined the videographic map as the product that could best reflect that experience.

For conducting the videographic map (that did not aim to represent the journey, but to compile the recorded fragments), the artist created a guide-map of the route – “Gravar Território”. It included a possible itinerary, drawn from the stops suggested by all¹⁰; as well as guiding clues for possible actions to be realized in those stop points, which translated into textual fragments, these resulting from the artist’s own research. These fragments were circumscribed to the themes of education, School, freedom and human rights, to tell, chant, sketch or eventually to think and talk, and out of that textual framework one of the lyrics written by one of the young people in the group stands out. This guide-map appeared also with blanc spaces destined to register other movements and dynamics that would occur – proposed by any

⁹ P. Preto, conversation established on June 27th, 2017.

¹⁰ Across which places? Across the places of the students – where they liked to go and be; the places of the Educational Service, pointing here to the political dimension, translated into a will to explore “frontier places” like Sendim (“Fronteira” corresponded to the theme explored in the 6th edition of the project BIOS, which had contaminated the entire programming of the annual activity programme 2016 and 2017) and to integrate the scene of “Moderno Escondido” [Hidden Modern] of Picote – the Housing of the Hydroelectric Power Station of Picote, at the time with abandoned housing complexes, as well as the descent to the river [the expression Hidden Modern is rescued from the title of the monography of Michele Cannatà and Fátima Fernandes, in Cannatà, M. & Fernandes, F. (1997). Moderno Escondido. Arquitetura das Centrais Hidroeléctricas do Douro 1953-1964. Porto: Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto]; and other places that kept emerging, the predictable and the unpredictable and unexplained.

agent present, like the ones that eventually happened, for example, the dynamics “*Eu sou fronteira*” developed by SEMD and the conversation that I established with a group of young people by the river, and other unexpected ones. The guide map was consolidated as a starting point and a support base for what was to be recorded.

We resume, walking. To the sound of the guitars and the voices that were chanted, of the conversations or of the silences, the recording happened.

4. reflecting on the tensions experienced and the contradictions

A collective process of continued reflexion that involves a critical and problematizing analysis around the programmes and operationalized projects, and the relations established, in the sense of deconstructing violent policies and practices, of domination, paternalistic and colonialist, will make it possible to consolidate a place of change that seems crucial and urgent to take. In *GRAVAR Sendim*, at the end of the workshop, the team – the artist and the collaborators of the Educational Service – and I met, and we revisited the process. We looked at the positionings and routes taken – even those that can indict domination and power relations, despite the effort residing in its combat – and the possibilities to process change. I point out the fact that the challenges of the work process, the felt tensions lived, the ambiguities and the contradictions that existed have been emphasized. In fact, the places of joint work are not neutral and here also moments of tension have arisen, some shaped by the natural and unpredictable pressures of working together, and also by walking, and others, highlighted by the confrontation between different decodings of being in the world.

As referenced discussion topics, I highlight, for example, the scarce prior information on the conditions of participation of each young person, the need to deal with the oscillation of participation or with the different modes of involvement considered by them, and to adapt to the positions of power felt in that group. But also, the difficulty of articulating the processes and decision-making with the school institution partnered here, namely with the youth teachers; and yet, time constraints and the declared need for resources to have and spend more time – the time for closer and more trusting relationships with the direct and indirect

constituents, the time for work, which is shared, negotiated and in collaboration (here, too, time to jointly edit the video object because, meanwhile, the school year has ended, and with its term, the contact and work with young people was discontinued).

Discussion Topics and final notes

I consider that *GRAVAR Sendim* was developed in a space of tension between a programmed basis of minimal network that had been launched as a proposal (considering always that it need not be followed, of course) and a working process that had been unravelled open to each one's experience and to the unpredictable. By this I want to refer to a duality between a happening guided by what was programmed and opened to what could be.

The work team named the value of listening in the whole process and referred the importance given to the voice of the students. But, if listening had emerged as leverage for the creation of a product to generate together, it had also emerged in response to a statement. In fact, a hybrid procedural field had been designed in which the statement and a heterogeneous listening coexisted to trace and "occupy" the path. This dynamic promoted and responded also to an ambiguous positioning on the part of young people – of guiding and of accepting guidance. The young people involved in the process assumed, in certain moments, spontaneously, the position of "travel" guides; among others, attentive to conversations heard and in response to guidelines given.

Listening had allowed to build the route so that it could then be followed, as the result of occurring naturally in each and everyone. But had this been an attentive and constant listening? Had it appeared absolutely from the shared spaces and sharing of ideas, dialogue and contents, as reflex of knowledges, interests and needs of the young people involved, residing in the place of action? Was it a part of the open negotiation processes, among everyone (the ones who wanted to be heard and the ones who could), side by side, about possibilities to act together? And of the spaces of controversy enhancers of the collective creation of new meaning? And did the team exempt itself from its own readings and interests in this space of joint happening?

This being a photography and video workshop, the focus on the realization of a stated videographic product remained throughout the process

and one of the questions that can be raised is whether this anticipation had not created tension, namely authorial and aesthetic, interfering in the process, making it more targeted. Thus, in another perspective, it can be questioned whether the project of “biographing” the guided territory, even if partially, will not tend to privilege a romanticized vision reflecting upon an aestheticized image of those landscapes.

But what if there was more time? And resources and conditions to be able to have that time? The temporal dimension is directly related to the encounters and mismatches of joint work, resulting also from the very internal tensions that are found in the working group. Could that time have allowed the consolidation of knowledge between the parties, the establishment of relations of trust and creation of a safe place to speak, share and negotiate? To go into a frame of situated and critical reflexivity and, thus, to project a joint transforming action?

From the particular case study of SEMD, and focusing on the movements, possibilities and relational potential created and occurred in *GRAVAR Sendim*, I seek to problematize emerging points inherent to current institutional pedagogical practices, focusing on the relations that are established with the people and the involvement with the local contexts/surrounding landscapes. I consider that one of the topics of discussion that is important to introduce refers to the relationships, and the working processes, between the museums and the exterior context, that are, generally, an initiative of the institutions, evoking a position of power (Mörsch, 2013b). The challenge is, on one hand, to rethink the motives of that displacement and the relations that are promoted, so that the encounter that is established does not come down to an act of instrumentalization of the external constituents involved to fulfil the agendas and the programmes, and legitimize the presence of the institutions in the territory. Meaning, it is to think of a process whose conception, production, and communication are not centralized on the institutional objectives to be later returned to the institution. On the other hand, if we refer to “doing together”, the challenge will be to, in fact, think of how to work without the safety of a guide prescribed for the encounter, which does not start from the context and the real personal experiences, but substantially from the rules, codes and contents of a discourse that can be oppressive for those who do not master it. Here I evoke the need for educators to present themselves as disinterested mediators and not drag along with them their own visions of the world

(Ellsworth, 1989). I evoke the need to think of initiating a process together starting from the constructions that are being formulated as a reflex of the real experiences and of everyone's will, subject to controversy and dissent, instead of persisting in the promotion of a dimension of consensus that promotes a passive position of mere fulfilment of the prescribed.

References

- Bennett, T. (1995). *The Birth of the Museum. History, theory, politics*. London: Routledge.
- Careri, F. (2018). *Walkscapes. O caminhar como prática estética*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Ellsworth, E. (1989). Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Freire, P. (1979). *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17.^a ed.). Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Marstine, J. (2006). *New museum theory and practice: an introduction*. Malden, MA : Blackwell.
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses. documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In C. Mörsch (Ed.), *documenta 12 education II. Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project* (Vol. 2, pp. 9 - 31). Zurich, Berlin: Institute of Arte Education /Diaphane.
- Mörsch, C. (2013a). Working in a Field of Tensions 1: Cultural Mediation Between Emancipation and Discipline. In C. Mörsch & A. Chrusciel (Eds.), *Time for Cultural Mediation* (pp. 33-41). Retrieved from https://prohelvetia.ch/app/uploads/2017/09/tfcm_0_complete_publication.pdf
- Mörsch, C. (2013b). Working in a Field of Tensions 5: Between Mediation, Art, Deconstruction and Transformation. In C. Mörsch & A. Chrusciel (Eds.), *Time for Cultural Mediation* (pp. 124-133). Retrieved from https://prohelvetia.ch/app/uploads/2017/09/tfcm_0_complete_publication.pdf
- Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2013). Eu sou paisagem. Programa do Serviço Educativo do Museu do Douro - 2013 e 2014. In. https://issuu.com/semuseudouro/docs/programa_atividades_2013_2014.
- Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2014). Eu sou Paisagem. Programa 2014 e 2015. In. https://issuu.com/semuseudouro/docs/programa_atividades_2014_2015.
- Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2015). Eu sou Paisagem. Programa 2015 e 2016. In. http://issuu.com/semuseudouro/docs/md_pa-2015-16-pagsep-vfi

[nal/1?e=3531648/30394241.](https://issuu.com/semuseudouro/docs/pa-fronteira-16-17-web)

Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2016). Fronteira. Eu sou Paisagem. Programa 2016 e 2017. In. <https://issuu.com/semuseudouro/docs/pa-fronteira-16-17-web>.

Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2017). Fronteira. Eu sou Paisagem. Programa 2017 e 2018. In. http://educativo.museudodouro.pt/documentos/pa_fronteira1718.pdf.

Serviço Educativo do Museu do Douro. (ca. 2018). Fronteira. Eu sou Paisagem. Programa 2018. 2019. 2020. In. http://educativo.museudodouro.pt/documentos/pa_fronteira1819.pdf.

Valente, M. C. (2017). The museum and the landscape: the educational proposals of the Douro Museum. *Museum International*, 69(1-2), 153-163. doi: <https://doi.org/10.1111/muse.12159>

LITERACIA CRÍTICA DA DIVERSIDADE NA INTERFACE EDUCAÇÃO/ARTE:

Perceções para um Workshop Permanente rumo a um Currículo Anti-Discriminação

Carmen Mörsch

* Traduzido por Constança Carvalho Homem, a partir da versão em inglês

Palavras-chave

pesquisa-ação - educação e formação - educação - Literacia Crítica da Diversidade - currículo - diversidade crítica em práticas educativas - arte - estudos críticos de raça - investigação de qualidade

Resumo

Como abordar a alteridade – uma outridade socialmente produzida, não raro desvalorizada, por contraste com a "identidade" – no seio do discurso e da prática da educação pelas artes e dos estudos artísticos, torna-se uma questão premente na esteira dos movimentos de refugiados, mas também à luz do histórico e presente fluxo migratório para os países de língua alemã. A este respeito, o texto descreve o atual desenvolvimento de um currículo baseado em investigação prática que promove a educação e formação avançada anti-discriminatória na interface da educação e das artes. Este currículo, e os materiais de ensino e aprendizagem que lhe estão associados, foram elaborados com o propósito de sensibilizar, qualificar e promover mudanças estruturais: ao trabalhar com os materiais propostos no quadro deste currículo, aqueles que operam na interface educação/arte, tanto como as instituições e organizações a que pertencem, devem adotar uma perspetiva e abordagem anti-discriminatórias e atestar a sua capacidade de implementar práticas anti-discriminação. O objetivo é criar melhores condições para que grupos até então sub-representados possam trabalhar e investigar nestes campos. O artigo também reflete um grande desafio no desenvolvimento destes materiais: como poderemos analisar e endereçar relações de poder hegemónicas sem as reproduzir?

Fundamentação

Em anos recentes, algumas escolas artísticas têm mostrado preocupação

no que toca à sua abordagem da alteridade – uma outridade socialmente produzida, não raro desvalorizada, por contraste com a "identidade" – e da diversidade. Começaram a refletir sobre os seus próprios mecanismos de exclusão e tentaram implementar a igualdade. Os projetos de educação pelas artes dirigidos a refugiados têm vindo a aumentar e os critérios de elegibilidade para financiamento de projetos requerem frequentemente uma tematização da "migração". Os objetivos das atividades potenciadas por esta política de financiamento, bem como as suas conceções dos que são identificados como O_U_T_R_O, e, por consequência, as estratégias propostas e os efeitos previstos, divergem de forma considerável (cf. Ziese/Gritschke 2016). Este artigo parte da seguinte perspetiva: a capacidade profissional de estar em relação com as condições culturais, sociais e históricas de um ponto de vista anti-discriminatório e crítico da normatividade, e de fazer desse ponto de vista a base da ação individual, é um pré-requisito para o desenvolvimento, conceção e implementação de um trabalho de educação pelas artes orientado para a diversidade e sensível à heterogeneidade. À data, esta competência está longe de estar ancorada no currículo de oportunidades de formação disponíveis neste campo – permanece, pois, um espaço *em branco*.

Dirigi o Instituto para a Educação Artística (IAE) da Escola Superior de Artes de Zurique entre 2009 e 2018. Ao longo desse período, vários estudos, projetos de investigação e eventos analisaram e debateram as relações de poder hegemonicais na interface da educação e da arte – que na Alemanha se distribui pelos campos sobrepostos dos estudos artísticos, da educação pelas artes, da mediação das artes e da educação artística escolar, entre outros. Foi igualmente analisada e questionada a violência discriminatória inscrita nestas relações e os mecanismos de in-/exclusão daí resultantes. Foi examinada a complexa configuração da desigualdade social na construção da normalidade e do desvio, especificamente nos eixos relativos ao género, à orientação sexual, à classificação racial, bem como na construção de conceitos normativos relativos à constituição física, psicológica e intelectual que geralmente resultam em atributos como "saudável", "apto", "doente" ou "diminuído".¹ Neste contexto, têm sido repetidamente documentados projetos e posições que tentam intervir de forma crítica, alterar e reformar as relações de

¹ Ao nível gramatical, termos alemães como "Rassisierung", "Rassialisierung" e "Rassifizierung" ilustram a natureza fabricada dos rótulos racistas.

poder hegemónicas. Tendo por base o conhecimento e a experiência resultantes destes projetos – bem com a contínua troca e colaboração com colegas – desenvolvi, ao longo do último ano, um currículo e materiais educativos para a educação e formação avançada anti-discriminatória na interface da educação e das artes. Ao fazê-lo, é meu intuito endereçar o espaço em branco dos programas de formação, colocando-o no centro dos das atenções e assim, simultaneamente, atuando sobre ele. Sensibilizar, qualificar e promover mudanças estruturais são os objetivos deste esforço: ao trabalhar com os materiais propostos no quadro deste currículo, aqueles que operam na interface educação/arte, tanto como as instituições e organizações a que pertencem, devem adotar uma perspectiva e uma abordagem anti-discriminatórias e atestar a sua capacidade de implementar práticas anti-discriminação.

Metodologia

Ao recordar o primeiro ano de desenvolvimento enquanto escrevo este artigo, planeio mais dois anos para completar (provisoriamente) o currículo e os materiais educativos associados. É um trabalho que não se faz a solo e não pode ser feito a solo. Isto pode parecer trivial, dado que o objetivo do trabalho é uma verdadeira alteração de perspetiva epistemológica. No entanto, há algo mais em causa: o currículo tem de se proteger contra a reprodução das relações de poder hegemónicas que justamente visa combater através do processo educativo que põe em curso. Uma componente essencial do conhecimento que sustenta um tal currículo, e as aspirações que o motivam, é o conhecimento marginalizado, ou seja, o conhecimento produzido por pessoas de cor, por lésbicas, gays, bissexuais, por pessoas transgénero, *queer* e intersexo (LGBTQI), por feministas (Negras), migrantes e ativistas pelos direitos das pessoas com deficiência. O meu próprio interesse epistemológico na justiça e na não-violência decorre de uma experiência de discriminação no que respeita à classe social, ao género, à orientação sexual e ao desvio físico. Contudo, em simultâneo, sou um agente profissionalmente privilegiado, branco, neste campo de trabalho. Para promover e representar a coletividade intrínseca à produção de conhecimento, devo – como seria natural – encontrar formas em conjunto com terceiros. Assim, as formas encontradas são tanto conteúdo educativo como método de ensino. O processo de encontrar formas também afeta o processo de desenvolvi-

mento: percorro os materiais já existentes para o trabalho educativo anti-discriminatório, agrupo-os e torno-os (ainda) mais acessíveis, desta forma constantemente citando o trabalho já desenvolvido por outros. Recolho exemplos da educação, do ativismo e da arte que considero adequados à ilustração e visualização de uma prática anti-discriminatória. O objetivo não é (unicamente) encontrar casos de boas práticas, mas antes os casos com as práticas mais interessantes: exemplos em que contradições, limitações e possibilidades de ação podem estar presentes em igual medida. Convido os protagonistas destes exemplos a apresentarem palestras (pagas) e estas conversas acabam por ser inseridas no currículo.

Testo os materiais de aprendizagem em desenvolvimento com a maior frequência possível, junto de agentes que trabalham na interface da educação e da arte, e revejo os materiais com base no *feedback* crítico que me dão. A leitura – e o intercâmbio com outros a este respeito – é outra componente central do processo de desenvolvimento, já que o currículo requer conceitos, de forma a extrair exemplos práticos vindos do domínio do episódico e do particular.

O objetivo é criar estruturas e sistemas coletivamente, bem como reunir sugestões sobre como podem ser alterados. Logo, o currículo é desenvolvido em troca constante com terceiros, num processo de validação comunicativa.

Para dar uma noção de como decorreu este processo, vou em seguida citar o que, de um modo geral, aparece no fim de um artigo científico.

*Quero agradecer aos meus colegas, cujas ideias, sugestões, projetos próprios, comentários críticos, divergências e estímulos contribuíram para a criação de um conjunto de cartas e de um conceito global: Peggy Piesche, Syrus Marcus Ware, Nana Adusei-Poku, Ulf Aminde e Miriam Schickler, *foundationClass of the Weibensee Kunsthochschule Berlin; Melissa Steyn, Wits Centre for Diversity Studies, University of the Witwatersrand; Julia Wissert e Rangoato Hlasane, Kelektla!Library, Johannesburg; colegas da rede “Another Roadmap for Arts Education”; Rubén Gatz-tambide-Fernández, Julie Garlen, Sarah Bergh e Maria do Mar Castro Varela, Alice Salomon Hochschule Berlin; Nils Erhard, Jugendtheaterbüro Berlin, Bündnis KulTür auf!; Nanna Lüth, Stefan Endewart e Julia Brunner, Kotti-Shop; Danja Erni e Aicha Diallo, bem como aos participantes do „KontextSchule“, inserido no Förderverein Kunst im Kontext e.V.; Lena Nising, [in:Szene]—mehr Vielfalt im Kulturbetrieb, W3 Hamburg;*

Claudia Hummel e alunos do Institut für Kunst im Kontext, Universität der Künste Berlin; Tanja Riess e equipa da Street College, Gangway e.V.; Lia la Novia García e Markus Schega, the Nürtingen Grundschule Berlin; Sandrine Micossé-Aikins e Bahareh Sharifi, Diversity. Arts. Culture! Berliner Projektbüro für Diversitätsentwicklung; participantes do workshop piloto “Interventions” organizado pelo mesmo gabinete no Podewil Berlin em Junho de 2017; Anja Schütze, facilitadora na Freiwilliges Engagement der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder-und Jugendbildung (BKJ) e a muitos, muitos mais. Por fim, gostava de agradecer aos meus atuais e antigos colegas, nomeadamente Sophie Vögele, Philippe Saner, Anna Schürch e Sascha Willenbacher, do Instituto para a Educação Artística (LAE) da Escola Superior das Artes de Zurique, cuja dedicação, apoio e competências para a produção de conhecimento crítico são essenciais a este trabalho.

A primeira fase de desenvolvimento de “Literacia Crítica da Diversidade na Interface Educação/Arte” (Janeiro a Setembro de 2017) foi financiada por uma Senior Fellowship da Fundação Stiftung Mercator Deutschland, a quem nesta ocasião quero dirigir um sincero agradecimento.

O conceito de coletividade foi fundamental à tomada de decisão metodológica de conceber o currículo como um entrelaçar de formação e investigação prática. Mas esta não foi a única razão: os já mencionados campos de trabalho (na interface da educação e da arte) perpetuam e reproduzem a violência discriminatória sob múltiplas formas e, por consequência, são maioritariamente ocupados por agentes brancos da classe média, reconhecidos como fisicamente aptos, membros do sexo feminino e heterossexuais. Por um lado, não acredito que este facto decorra de falta de informação, porque as explicações existem, para os eixos de desigualdade social e discriminação estrutural acima mencionados, são fáceis de encontrar e em larga medida têm acesso gratuito. Não se trata, pois – ou, pelo menos, não meramente – de suprimir lacunas de conhecimento. Diria antes, é crucial trabalhar ao nível de atitudes e perspetivas no sentido de promover a vontade de mudança. Uma genuína mudança sistemática só pode acontecer quando a “ignorância” já não for “premiada” (Castro Varela 2007), isto é, quando a resposta face às práticas discriminatórias na educação pelas artes e à reprodução de relações de poder hegemónicas for de dano profissional ou constrangimento social. Ao escrever estas linhas, partilho da convicção dos proponentes da

ação-pesquisa – que no início do século XX eram Marxistas, anticoloniais e feministas, e depois também pós- e descoloniais – de que o contínuo e recíproco questionamento de conceitos teóricos através da prática, e o questionamento da prática através de conceitos, podem favorecer a mudança de ambos rumo à justiça (cf. Mörsch 2016).

Exemplos

Para mim, a "co-investigação" no âmbito do projeto Art.School. Differences (ASD) foi um exemplo do entrelaçamento da investigação, da formação avançada e do desenvolvimento de uma prática. Como parte desse projeto, uma equipa do IAE analisou os mecanismos de in-/exclusão de três escolas artísticas suíças (cf. Saner 2015). Para além do estudo principal, um extenso estudo preliminar que incluiu análises demográficas quantitativas e entrevistas a alunos, membros da administração e diretores de curso, os exames de acesso foram alvo de comentário, os currículos e os materiais de divulgação das universidades foram analisados e foi posta em prática a ação-pesquisa (co-investigação) (cf. Mörsch 2018). O enfoque do projeto foi a produção de conhecimento colaborativo e transdisciplinar sobre a desigualdade em escolas artísticas e transferência desse conhecimento para o interior do campo institucional enquanto o processo de investigação decorria (cf. Mörsch/Seefranz/Saner 2013).

A equipa de investigação lançou uma *call* dirigida a docentes e alunos das três universidades envolvidas no projeto e convidou-os a participar na co-investigação, com a submissão de um esboço de projeto. O objetivo era que iniciassem os seus próprios projetos de investigação, em torno das desigualdades e normatividades ou de questões de inclusão e exclusão em escolas artísticas, que deviam centrar-se nas suas próprias atividades dentro da universidade. Dessa *call* emergiram sete grupos de investigação. Estiveram envolvidos os seguintes grupos e pessoas: Sarah Owens, Romy Ruegger, Yvonne Wilhelm, Laura Ferrara, Julia Kuster, Lorenz Bachofner e Nora Schiedt (ZHdK); Martine Anderfuhren, Patrício André, Claire Bonnet, Fabio Fernandes Da Cruz, Ivan Gulinia, Daniel Zea, Andrea Nucamendi e Hyunji Hannah Lee (HEAD – Genebra); Micha Seidenberg, Bernardo Francisco Di Marco, Victor Cordero, Soojin Lee e Patrik Dasen (HEM – Genebra). Houve outros alunos que, embora não tivessem participado nos colóquios, estiveram

envolvidos nos projetos de co-investigação. A equipa científica do ASD acompanhou os co-investigadores através da organização de colóquios sobre conceitos e tópicos relevantes para o projeto de investigação. Os colóquios tinham o intuito de permitir um escrutínio profundo ao espectro de tópicos de pesquisa no âmbito da desigualdade social e uma reflexão associada à sua própria prática enquanto docentes e alunos. Cada um dos cinco eventos de dia-e-meio consistiu na discussão de textos (cf. Vögele/Saner 2018) provenientes de palestras públicas e workshops. Uma parte do tempo foi dedicada à discussão conjunta e ao *brainstorming* das perguntas de investigação dos grupos, que estavam em vias de desenvolvimento. No final da fase de co-investigação, este trabalho colaborativo contínuo permitiu atingir o objetivo de que cada grupo enquadrado no ASD apresentasse mais investigação e perspetivas de desenvolvimento. Em retrospectiva, a co-investigação do ASD recebeu avaliação positiva de uma larga maioria de co-investigadores. A percepção dos participantes foi a de uma cooperação transdisciplinar crítica das estruturas de poder, uma vez que em muitas instâncias do processo foi possível fomentar o diálogo entre formas de conhecimento convencionalmente distribuídas por hierarquias de poder: entre docentes e alunos e entre perspetivas científicas, educativas e artísticas. Os conflitos que emergiram foram uma parte fundamental e construtiva do debate. A co-investigação também teve um efeito de fortalecimento e empoderamento para a maior parte dos participantes: através de uma *open call*, foi possível reunir colegas e alunos de três universidades das artes que antes não se conheciam. Por causa das suas próprias experiências de discriminação e/ou por causa das posições de poder que ocupam, sentiram desconforto relativamente aos mecanismos de exclusão das instituições em que trabalham, ao papel que desempenham no seio desses mecanismos e/ou à forma como são diretamente afetados por eles.

Com esta "atitude crítica", sentiram-se por vezes isolados dentro da respetiva instituição. A co-investigação gerou uma nova solidariedade e mostrou aos participantes que não estão sozinhos nas suas considerações; que o que lhes traz desconforto não são problemas individuais, mas distorções estruturais com um potencial para a mudança e que podem ser encaradas de forma coletiva – como tantas vezes acontece em co-investigação.

A ação coletiva é condição essencial à ocorrência de uma mudança estrutural. Ou, como afirmou Philippe Saner no contexto do projeto

ASD, "Só uma tal rede inter-disciplinar de agentes críticos dentro da universidade tem impacto, não para se dirigir à exclusão e à discriminação para lá dos casos individuais, mas antes para intervir nas relações de poder estruturais existentes no domínio da escola artística" (Saner 2015: 4).

O Currículo

Tal como com o projeto ASD, o currículo tenciona iniciar uma dinâmica entrelaçada entre a formação avançada e a investigação prática, desde a análise de conceitos anti-discriminatórios à sua implementação e teste na própria prática profissional, e vice-versa. O grupo de aprendizagem discute as questões levantadas e diferenciadas dentro deste quadro. Isso origina novas experiências ao nível da ação e de leituras futuras. Esta é a descrição do ciclo clássico de pesquisa-ação, através do qual, neste caso, a perspetiva anti-discriminatória representa a matriz conceptual e impulsionadora da ação (ver Fig. 1).

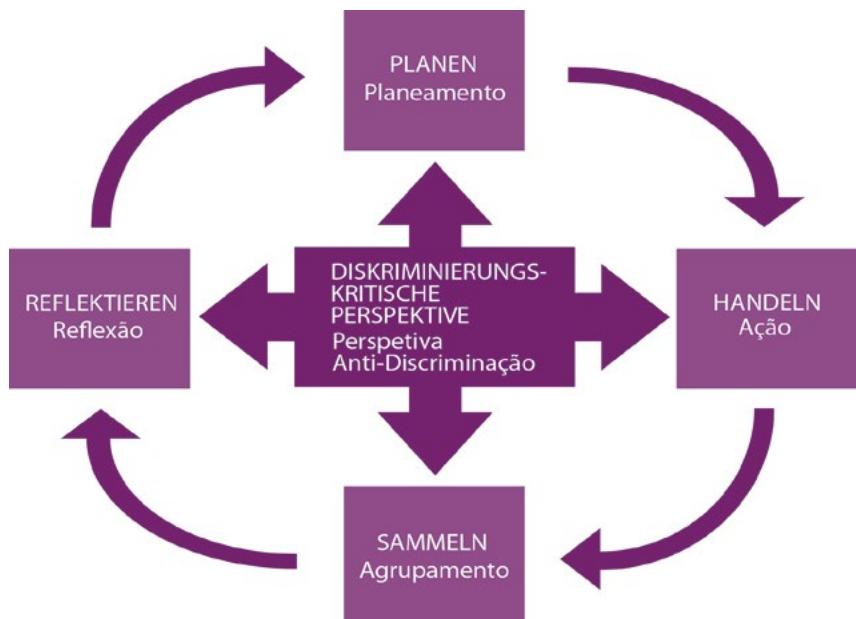


Fig. 1: O Ciclo de Pesquisa-Ação

Ao desenvolver esta perspetiva, sou guiada por um quadro de indicadores que peço emprestado aos estudos de Literacia Crítica da Diversidade (LCD). A LCD é um quadro conceptual para o ensino e investigação em torno do desenvolvimento de um conhecimento anti-discriminação. Foi publicada em 2007 por Melissa Steyn, sul-africana branca especializada em Ciências da Comunicação (cf. Steyn 2007). Refere-se à noção de "literacia racial" proposta pelo etnógrafo e documentarista norte-americano France Winddance Twine (cf. 1999), que expande para incluir outras categorias de opressão estrutural e desigualdade, como o género, a sexualidade, a incapacidade física e a classe social.

Melissa Steyn descreveu-me a LCD como "uma lente muito nítida para óculos com que ler o mundo"; "um conjunto de práticas"; "uma prática de leitura" e como "empoderamento". A noção de "literacia" contém implícita a alfabetização como pré-requisito – precisamente aquilo que, quanto a mim, a formação para uma perspetiva anti-discriminatória na educação artística deve envolver. Com o adjetivo "crítica", Steyn também re-politiza os conceitos de "diversidade" e "literacia". Porque a diversidade, em particular, é muitas vezes elogiada como rota fácil para o enriquecimento económico. As mudanças fundamentais que a acompanham, as incertezas e conflitos que decorrem dessas mudanças fundamentais, já para não referir o tempo que exige, raramente são tidos em consideração. Em vez disso, põe-se em marcha uma ainda mais violenta lógica inclusiva – não mudamos nada, mas tornamo-nos mais coloridos –, o que expõe todos aqueles que sofrem discriminação a uma ansiedade ainda maior. Também não se considera que há quem beneficie de uma diversidade inexistente e que a redistribuição de poder e recursos, que incluirá renúncia, aprendizagem e perda, tem de estar em cima da mesa se queremos que ocorra uma genuína mudança.

A literacia, por seu turno, é muitas vezes assumida como promessa de uma verificabilidade não-ambígua do ensino e da aprendizagem individuais que pode ser garantida por testes. Por oposição, a LCD baseia-se num conceito de literacia em que a capacidade de leitura é permanentemente produzida de forma intersubjetiva através da ação social e, assim, determinada à partida. Por isso, leio o adjetivo "crítica" como uma manobra estratégica na luta pela hegemonia: levamos a LCD às instituições com base nestas promessas e depois, idealmente, ela prova

ser uma bomba camuflada ao nível dos critérios ou uma explosão de energia, dependendo das atitudes e estruturas com que se depara. Em última análise, este conceito parece-me ser um fio condutor adequado para dar forma a um trabalho anti-discriminatório na interface da educação e da arte, e para manter um certo enfoque perante a imensa complexidade da tarefa em questão. Torna a tarefa acessível sem garantir a acessibilidade da sua concretização, por exemplo, no modo como não prescinde da radicalidade.

Steyn estabelece os seguintes indicadores para identificar a literacia anti-discriminação:

- Compreender que categorias de diferenciação – tais como o género, a orientação sexual, a aptidão física, a classe e a raça – são socialmente produzidas.
- Compreender a interseccionalidade, isto é, o modo como estas categorias operam conjuntamente para criar desigualdades.
- Compreender o que é o privilégio sob este pano de fundo. Ser capaz de um posicionamento crítico à luz desse conhecimento.
- Ser capaz de dominar a linguagem e as noções que podem identificar a desigualdade e as relações de poder hegemónicas.
- Ser capaz de reconhecer/descodificar formulações hegemónicas.
- Compreender que existem no presente continuidades das relações de poder historicamente estabelecidas.
- E finalmente, sabendo tudo isto, desenvolver a vontade de promover mudanças rumo a uma maior justiça.

No quadro do currículo, tento traduzir estes indicadores para o trabalho na interface da educação e da arte. Em termos de metodologia, o raio de ação e experiência dos alunos enforma o ponto de partida da prática – no espírito da abordagem de ação-pesquisa descrita acima. Este ponto de partida é influenciado pela atividade profissional, pelo conhecimento técnico e informação conceptual previamente adquiridos, bem como pela posição biográfica específica – enquanto sujeito – dos alunos, com os seus respetivos privilégios e desvantagens. Que cada um meça a sua própria posição dentro do espectro, as possibilidades próprias de ação e não-ação, os seus desejos, vocações e motivações para a mudança, em intercâmbio com outros membros do grupo de aprendizagem, com representantes da prática e outros especialistas, e com os conceitos

e exemplos presentes nos materiais associados, é uma parte central do processo educativo. Desenvolver uma perspetiva anti-discriminação significa sempre e, acima de tudo, de forma reflexiva, olhar para si e implicar-se pessoalmente no processo de mudança.

A minha abordagem educativa é caracterizada pela convicção de que é impossível guiar processos de aprendizagem numa direção claramente definida. Considero a aprendizagem um processo em aberto e co-construído, ele mesmo integrado em relações de poder. Esta abordagem pressupõe que os alunos sejam levados a sério enquanto pares. Parto do princípio de que nem querem ser pouco desafiados, nem querem ser constrangidos. Os exercícios e as perguntas contidas no quadro deste currículo são de resposta aberta, há muitas pontas soltas que podem ser unidas, onde nos podemos igualmente emaranhar.

Cabe aos alunos decidir com que seriedade se dedicam aos exercícios, como se relacionam com os quadros normativos que sugiro e com as minhas próprias exigências de posicionamento. Ao mesmo tempo, a minha posição anti-discriminatória e autoquestionamento são claramente discerníveis nos materiais de aprendizagem e servem como ponto de fricção para discussão e debate.

A crítica do poder associada à LCD, se levada a sério, afeta todos os aspectos de um contexto educativo e de uma instituição – estruturas, modos de atuação, conteúdos e pessoas. Portanto, a transferência desta perspetiva anti-discriminação toca em três dimensões ou áreas de aprendizagem entrelaçadas na interface da educação e da arte. *Cânone, métodos e estruturas*.

Na rubrica cânone, o currículo explorará as consequências que uma perspetiva anti-discriminação pode ter nos conteúdos da educação artística. No campo das artes, definir o cânone é um dos meios mais importantes para estabelecer e manter hegemonia. Todas as instituições se ocupam a selecionar e determinar o que integra o cânone artístico – isto é, o que é reconhecido pela maioria – em termos de posteridade – como valioso e, logo, digno de preservação. O cânone em questão é criticado pelos que são marginalizados e questionado com respeito aos seus mecanismos de exclusão. Isto originou, e continua a originar, diferentes formas de lidar com o cânone – algumas das quais podem ser usadas em simultâneo; não são, pelos menos, todas mutuamente exclusivas:

- contrariar a essência do cânone existente, apropriar-se dela e des-

- construí-la;
- ampliar o cânone existente;
- formar outros cânones ou rejeitar por princípio o conceito de cânone, devido às relações de poder hegemónicas inevitavelmente nele inscritas.

A análise, a desnaturalização e a dúvida dos processos definidores de um cânone no currículo delineado referem-se não apenas à produção artística, mas também ao próprio cânone da educação artística. Assim, só para nomear alguns exemplos, a pedagogia crítica, que é uma referência muito importante neste campo de trabalho, será desconstruída através da crítica do seu eurocentrismo, entre outras coisas.

Este interrogar estende-se à área seguinte de pesquisa: métodos. A este respeito, perguntaremos que consequências tem uma perspetiva anti-discriminação para os métodos utilizados em educação artística. Estão em causa pelo menos duas dimensões da abordagem metodológica: o modo como uma atitude anti-discriminatória se reflete em ações concretas, em situações de educação (artística), e o modo como a conquista e criação de espaços para a prática anti-discriminação podem ser concretamente moldados. Esta segunda dimensão de pensamento a respeito dos métodos relaciona-se, por sua vez, com a terceira área de aprendizagem, as estruturas: quais deveriam ser as condições estruturais para o trabalho na interface da educação e da arte que não reproduzem, antes interrompam, as relações de poder hegemónicas e sua violência? Que condições de trabalho são necessárias para operar de forma anti-discriminatória na interface da educação e da arte? De que pessoas e condições de produção precisamos? Quais os objetivos estruturais que queremos atingir?

Um exemplo de envolvimento temático nas estruturas de aprendizagem com uma interface para os métodos seria a interrupção da produção de espaços brancos na educação artística. Ou daqueles aspectos mais próximos deles: o fim da autoexploração, o fim da superprodução e o fim da gigantesca falta de tempo. Autoexploração, superprodução e falta de tempo são analisadas dentro do quadro do currículo em termos da função que desempenham na manutenção de relações de poder hegemónicas, entre outras coisas. Além disso, são exploradas possibilidades de mudança no âmbito do alcance profissional de cada um.

Desafios

Como já foi dito, o desafio particular de um currículo anti-discriminação reside em assegurar que ele próprio não reproduz as relações de poder hegemónicas que se propõe examinar e alterar. Surgiram algumas zonas sensíveis nas primeiras iterações: por exemplo, para que este projeto tenha sucesso, é crucial que todos os que estão ativos na interface da educação e da arte, ou querem estar após a sua formação, possam trabalhar com os materiais de aprendizagem independentemente das suas experiências de discriminação. Este requisito tem de ser cumprido, por exemplo, através das formas de tratamento, dos tipos de perguntas e exercícios, da seleção de exemplos práticos e referências e da estruturação dos materiais. Também é importante que todas as pessoas que completem o currículo aprendam algo que lhes seja relevante e que possam usar o contexto de aprendizagem como recurso pessoal. Esta premissa aparentemente óbvia torna-se um desafio notório quando, por exemplo, os materiais de aprendizagem são usados em grupos com pessoas afetadas pela discriminação racial e com pessoas que pertencem a uma maioria *branca*.

A experiência demonstrou que é difícil não repetir a violência racista em grupos destes e não instrumentalizar aqueles que são afetados por ela enquanto professores. Um outro desafio diz respeito à dimensão paternalista – paternalismo entendido através do reconhecimento e do empoderamento – de “dar voz” e reconhecimento àqueles que vivem a marginalização e o desfavorecimento. Esta é uma questão que inevitavelmente se torna presente na educação e formação avançada anti-discriminação: quando é importante interferir e levantar a voz em nome de terceiros, e quando é importante refrear?

Estes poucos exemplos por si só sugerem que o elemento especial de um currículo anti-discriminatório para a educação e a formação avançada na interface arte/educação é o de que, primeiro e principalmente, tem de aplicar a si mesmo os seguintes quatro pilares da aprendizagem: posicionamento/perspetiva, estruturas, cânone e métodos. Isto conduz-nos à suposição de que quase aprende a partir de si, de que o currículo nunca estará completo, de que está sempre em construção e difere a cada implementação. A ideia de que esta tarefa não pode ser acabada pode ter um efeito desencorajador. Ao olhar para trás – não apenas para o primeiro ano de desenvolvimento curricular, mas também para a minha

investigação e trabalho ao longo da última década – torna-se óbvio para mim que este trabalho exige imensa energia. Por outro lado, desenvolver coletivamente uma prática anti-discriminação que visa a justiça e a não-violência também forma um contínuo irreversível que dá sentido ao meu trabalho e que – especialmente em debates coletivos – não só retira força, mas também cria força e permite que boa energia flua de volta.

Referências bibliográficas

- Castro Varela, Maria do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Ausbesserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. [Desaprender e a estratégia da reparação invisível. Educação e crítica pós-colonial]. IG Bildende Kunst. <http://www.igbil-dendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/va...> [Último acesso a 12 de Abril de 2017]
- Mörsch, Carmen (2016): Nichts für Ungeduldige: Skizze einer Geschichte widerstreitender Ideen und politischer Konjunkturen in der Aktionsforschung. [Nada para os impacientes: esboço de uma história das ideias e dos ciclos políticos conflituantes em ação-pesquisa]. In: Art Education Research, 11. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2016/01/AER11_moersch.pdf [Último acesso a 7 de Março de 2018]
- Mörsch, Carmen (2018): Die Ko-Forschung von Art.School.Differences im Spiegel der historisch gewachsenen Spannungsverhältnisse von Aktionsforschung. [A co-investigação do projeto Art.School.Differences no espelho das tensões historicamente enraizadas em ação-pesquisa]. In: Vögele, Sophie/Saner, Philippe (Ed.). Reader Art. School.Differences. 5 Volumes. New York: Peter Lang (no prelo).
- Mörsch, Carmen/Seefranz, Catrin/Saner, Philippe (2013): Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in Higher Art Education. (Proposta de investigação não publicada, 25.07.2013).
- Saner, Philippe (2015): Wie Kunsthochschulen ausgrenzen und normieren – Überlegungen anhand eines partizipativen Forschungsprozesses. [Como as escolas superiores de artes excluem e normalizam – considerações baseadas num processo de investigação participativa]. In: Art Education Research, 10. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10_saner.pdf [Último acesso a 7 de Março de 2018]
- Saner, Philippe/Vögele, Sophie/Vessely, Pauline (2016): Final Report: Art.School. Differences Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education. <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/schlussbericht/> [Último acesso a 7 de Março de 2018]
- Steyn, Melissa (2007): Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century. In: Vertovec, Steven (Ed.). Routledge International Handbook of Diversity Studies

- (379–389). New York/London: Routledge.
- Twine, France Winddance (1999): Bearing Blackness in Britain: The Meaning of Racial Difference for White Birth Mothers of African-Descent Children, Social Identities. In: Journal for the Study of Race, Nation and Culture, 5 (2). 185–210. DOI: 10.1080/13504639951554.
- Vögele, Sophie/Saner, Philippe (2018): Reader Art.School.Differences. 5 Volumes. New York: Peter Lang (no prelo).
- Ziese, Maren & Gritschke, Caroline (Ed.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcrição.

Leituras recomendadas

- Mörsch, Carmen (2016): Refugees sind keine Zielgruppe. [Os refugiados não são um grupo-alvo] In: Ziese, Maren & Gritschke, Caroline (Ed.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld (67–74). [Refugiados e Educação Cultural. Formatos e conceitos para um novo campo de atuação]. Bielefeld: transcrição.
- Mörsch, Carmen (2014): Über Zugang hinaus: Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft. [Para Lá do Acesso: Mediação das Artes na Sociedade das Migrações.] In: Kamel, Susan/Gerbich, Christine (Ed.) (2014): Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion (103–115). Bielefeld: transcrição.

Notas

Podem encontrar-se muitos outros artigos em torno das discussões críticas sobre discriminação e diversidade na educação cultural na publicação de Schütze, Anja/Maedler, Jens (Ed.) (2018), com edição prevista para Maio de 2018: Weiße Flecken – Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. [Espaços em branco – Discursos e Pensamentos a respeito de Discriminação, Diversidade e Inclusão na Educação Cultural]. Munich: kopaed. Além desta contribuição de Carmen Mörsch, a mais recente edição de *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung* (BKJ) reúne contribuições de Sandrine Micossé-Aikins e Bahareh Sharifi, Maureen Maisha Auma, Tanja Abou, Brigitte Theißl, Leila Haghigheh e outro autor*.

Como citar este artigo

Pode citar este artigo. As seguintes informações devem constar da sua citação:

Mörsch, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy at the Education/Art Interface: Insights into the Perpetual Workshop of a Non-discriminatory Curriculum In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt> (Último acesso a 18 de Junho de 2019)

Termos de publicação

Este texto – excluindo imagens e gráficos – é publicado (salvo outra indicação) sob uma licença Creative Commons cc-by-nc-nd (Atribuição-NãoComercial-SemDerivações).

Termos e condições desta licença CC: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

CRITICAL DIVERSITY LITERACY AT THE EDUCATION/ART INTERFACE:

Insights into the Perpetual Workshop of an Anti-Discrimination Curriculum

Carmen Mörsch

* Translated by Saskia Köbschall, from the original German version

Keywords

action research - education and training - education - Critical Diversity Literacy - curriculum - critical diversity in educational practice - art - critical race studies - quality research

Abstract

The question of how to approach alterity – a socially produced, often devalued otherness, in contrast to "identity" – within the discourse and practice of arts education and art studies, becomes urgent in the wake of refugee movements, but also in light of the history and present of migration to German-speaking countries. In this respect, the text outlines the current development of a curriculum based on practical research that promotes anti-discriminatory education and advanced training at the interface of education and the arts. This curriculum and the teaching and learning materials associated with it are created with the objective of raising awareness, providing qualification and promoting structural change: By working with the materials within the framework of the curriculum, those operating at the education/art interface, as well as their institutions and organisations, are to adopt an anti-discriminatory perspective and approach and qualify for implementing an anti-discriminatory practice. The aim is to provide better conditions for hitherto under-represented groups to work and research in these fields. This paper also reflects a major challenge in the development of materials: How can we analyse and address hegemonic power relations, without reproducing them?

Rationale

In recent years, some art schools have been preoccupied with their

approach towards alterity – a socially produced, often devalued otherness, in contrast to "identity" – and diversity. They have begun to reflect on their own mechanisms of exclusion and have attempted to implement equality. Arts education projects with refugees are on the rise and the eligibility criteria for project funding often call for a thematization of "migration". The objectives of the activities prompted by this funding policy, as well as their conceptions of those marked as O_T_H_E_R, and hence the proposed strategies and promised effects, diverge considerably (cf. Ziese/Gritschke 2016). This paper departs from the following perspective: The professional ability to relate to the cultural, social and historical conditions from a perspective that is anti-discriminatory and critical of normativity, and to make this perspective the basis for one's action, is a prerequisite for the development, design and implementation of diversity-oriented and heterogeneity-sensitive arts education work. To date, this skill is far from being anchored in the curriculum of existing training opportunities in the field – it remains a white spot.

I headed the Institute for Art Education (IAE) at the Zurich University of the Arts from 2009 to 2018. Various studies, research projects and events carried out during that period, analysed and put up for debate the hegemonic power relations at the interface of education and art – which in Germany is subdivided, a. o., into the overlapping fields of art studies, arts education, art mediation and school art education. They also analysed and challenged the violence of discrimination inscribed in these relations and the resulting mechanisms of in-/exclusion. The complex configuration of social inequality in the construction of normality and deviance was examined, specifically along the axes of gender, sexual orientation, race class, as well as normative constructs with regard to physical, psychological and intellectual constitution, which generally result in attributions such as "healthy", "fit", "sick" or "disabled".¹ In this context, projects and positions that attempt to critically intervene in, shift and remodel these hegemonic power relations have repeatedly been documented. Building on the knowledge and experience gained from these projects – as well as from the continuous exchange and collaboration with colleagues – I have been developing a curriculum

¹At the level of grammar, German terms like "Rassisierung", "Rassialisierung" and "Rasifizierung" illustrate the fabricated nature of racist labels.

and educational materials for anti-discriminatory education and advanced training at the interface of education and art during the past year. In doing so, I aim to address the white spot in the training courses by placing it at the centre of attention and thus working on it at the same time. Raising awareness, providing qualification and promoting structural change are the objectives of this endeavour: By working with the materials within the framework of the curriculum, those operating at the education/art interface, as well as their institutions and organisations, are to adopt an anti-discriminatory perspective and approach and qualify for implementing an anti-discriminatory practice. The aim is to provide better conditions for hitherto under-represented groups to work and research in these fields.

Methodology

Looking back on the first year of development when writing this paper, I am planning two more years for the (provisional) completion of this curriculum and the educational materials. It is work that is not done alone, and cannot be done alone. This might seem banal, given the fact that it aims at truly shifting the epistemological viewpoint. However, there is something else at stake: the curriculum must guard against reproducing the very hegemonic power relations that it aims to undermine through the educational process it has set in motion. An essential part of the knowledge underpinning such a curriculum and its driving aspirations is marginalized knowledge, i.e., knowledge produced by people of colour, by lesbian, gay, bisexual, transgender, queer and intersexual people (LGBTQI), (Black) feminists, migrant and disability rights activists. My own epistemological interest in justice and non-violence results from an experience of discrimination with regard to class, gender, sexual orientation and physical deviation. At the same time, however, I am a professionally privileged, white actor in this field of work. To foster and represent the intrinsic collectivity of knowledge production, I must – as would seem natural – find forms together with third parties. Thus, the forms that are found are both educational content and teaching method at once. The process of finding forms also affects the development process: I sift through already existing materials for anti-discriminatory educational work, pool them together and make them (even) more easily accessible, thus constantly referring to the work

already done by others. I collect examples from education, activism and art which I consider suitable for illustrating and visualizing an anti-discriminatory practice. The aim is not (solely) to find *best practice cases*, but rather *most interesting practice cases*: Examples in which contradictions, limitations and possibilities for action can be illustrated in equal measure. I invite protagonists from these examples to give (paid) talks, and these conversations flow into the curriculum.

I test the learning materials under development as often as possible with actors who work at the interface of education and art and revise the materials on the basis of their critical feedback. Reading – and exchanging with others about it – is another central part of the development process, for the curriculum needs concepts in order to extract the practical examples from the realm of the anecdotal and particular.

The aim is to collectively create structures and systems, as well as gather suggestions on how they could be altered. Thus the curriculum is being developed in constant exchange with third parties, in a process of communicative validation.

In order to give an insight into this process, I will subsequently cite what is usually placed at the end of a paper.

I would like to thank my colleagues who, with their ideas, suggestions, their own projects, critical comments, disagreements and encouragements, contributed to the creation of the card set and the overall concept: Peggy Piesche, Syrus Marcus Ware, Nana Adusei-Poku, Ulf Aminde and Miriam Schickler of the "foundationClass of the Weibensee Kunsthochschule Berlin; Melissa Steyn of the Wits Centre for Diversity Studies, University of the Witwatersrand; Julia Wissert and Rangoato Hlasane of Kelektla!Library, Johannesburg; colleagues from the "Another Roadmap for Arts Education" network; Rubén Gaztambide-Fernández, Julie Garlen, Sarah Bergh, Maria do Mar Castro Varela of the Alice Salomon Hochschule Berlin; Nils Erhard of the Jugendtheaterbüro Berlin, Bündnis KulTür auf!; Nanna Lüth, Stefan Endewart and Julia Brunner of Kotti-Shop; Danja Erni and Aicha Diallo as well as the participants of the „KontextSchule“ of the Förderverein Kunst im Kontext e.V.; Lena Nising of [in.Szene] –mehr Vielfalt im Kulturbetrieb, W3 Hamburg; Claudia Hummel and students of the Institut für Kunst im Kontext of the Universität der Künste Berlin; Tanja Riess and the team from Street College, Gangway e.V.; Lia la Novia García and Markus Schega of the Nürtingen

Grundschule Berlin; Sandrine Micossé-Aikins and Bahareh Sharifi of Diversity. Arts.Culture! Berliner Projektbüro für Diversitätsentwicklung; participants in a pilot workshop on “Interventions” organised by this office at Podewil Berlin in June 2017; Anja Schütze, facilitator at the Freiwilliges Engagement der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) and many, many more. Finally, I would like to thank my current and former colleagues, namely Nora Landkammer, Sophie Vögele, Philippe Saner, Anna Schürch and Sascha Willenbacher, at the Institute for Art Education (IAE) of the Zurich University of the Arts, whose commitment, support and critical knowledge production skills are essential to this work.

The first phase of the development of “Critical Diversity Literacy at the Education/Art Interface” (January to September 2017) was funded through a "Senior Fellowship of the Stiftung Mercator Deutschland", to whom I would like to express my gratitude at this juncture.

The concept of collectivity was instrumental in taking the methodological decision to design the curriculum as an *interweaving of training and practice research*. But this is not the only reason: The aforementioned fields of work (at the interface of education and art) perpetuate and reproduce violence of discrimination in a variety of ways, and as a consequence are for the most part occupied by white middle class actors, who are read as able-bodied, female and heterosexual. On the one hand, I do not believe that this fact results from a lack of information, for explanations on the above-mentioned axes of social inequality and structural discrimination exist, are easy to find and for the most part accessible free of charge. It is therefore not – or at least not merely – a matter of eliminating gaps in knowledge. Rather, working on attitudes and perspectives is central, in the sense of fostering the will to change. True systematic change will only happen when “ignorance” is no longer “rewarded” (Castro Varela 2007), i.e., when it becomes professionally disadvantageous and socially embarrassing to continue discriminatory practices in arts education and to reproduce hegemonic power relations. Along these lines, I share the conviction of the proponents of action research – who in the early 20th century were Marxist, anti-colonial and feminist, later also post- and decolonial – that the continuous reciprocal questioning of theoretical concepts through practice and the questioning of practice through concepts can foster change of both

towards justice (cf. Mörsch 2016).

Examples

For me, "co-research" in the framework of the Art.School.Differences (ASD) project was one example of the productivity of the interweaving of research, advanced training and practice development. As part of ASD, an IAE team examined in-/exclusion mechanisms at three Swiss art schools (cf. Saner 2015). In addition to the extensive empirical preliminary and main study, which included quantitative demographic analyses and interviews with students, representatives of the administration and heads of study programmes, observations of entrance examinations were made, analyses of university curricula and advertising materials performed and action research (co-research) was carried out (cf. Mörsch 2018). The focus of the project was to produce collaborative and transdisciplinary knowledge about inequality in art schools and to transfer it into and within the institutional field, while the research process was ongoing (cf. Mörsch/Seefranz/Saner 2013).

The research team launched a call for proposals, which was addressed to lecturers and students from the three universities involved in the project and invited them to apply for participation in co-research by submitting a project outline. The aim was for them to initiate their own research projects on inequalities and normativities or questions of inclusion and exclusion at art schools, which were to be centred on their own activities at the university. Seven research groups emerged from the call for proposals. The following people and groups were involved: Sarah Owens, Romy Rüegger, Yvonne Wilhelm, Laura Ferrara, Julia Kuster, Lorenz Bachofner and Nora Schiedt (ZHdK); Martine Anderfuhren, Patricio André, Claire Bonnet, Fabio Fernandes Da Cruz, Ivan Gulizia, Daniel Zea, Andrea Nucamendi and Hyunji Hannah Lee (HEAD – Geneva); Micha Seidenberg, Bernardo Francisco Di Marco, Victor Cordero, Soojin Lee and Patrik Dasen (HEM – Geneva). There were also other students who did not participate in the colloquia, but who were involved in co-researchers' projects. ASD's scientific team accompanied the co-researchers by holding colloquia on the concepts and topics important to the research project. The colloquia were intended to enable an intensive examination of the spectrum of research topics on social inequality and a related reflection on their own teaching and

learning practice. Each of the five one-and-a-half-day events consisted of a discussion of texts (cf. Vögele/Saner 2018) from public lectures and workshops. A part of the time was devoted to the joint discussion and brainstorming of the co-researchers' research questions that were in the process of being developed. By the end of the co-research phase, this continuous collaborative work made it possible to achieve the goal of presenting further research and development perspectives from each of the groups within the thematic framework of ASD. ASD's co-research has been rated positively in retrospect by the vast majority of co-researchers. The participants perceived it as a power-critical transdisciplinary cooperation, since at many points in the process it was possible to foster a dialogue between forms of knowledge that are conventionally structured along power hierarchies: between lecturers and students and between scientific, educational and artistic perspectives. The conflicts that arose were a fundamental and constructive part of the debate. Co-research also had a strengthening and empowering effect for most of the participants: Through the open call for papers, colleagues and students who did not know each other beforehand from three universities of the arts had come together. Because of their own experiences of discrimination and/or because of their own positions of power, they felt uneasy about the exclusion mechanisms of the institutions in which they work and their own role in them and/or they were directly affected by them.

With this "critical attitude", they sometimes experience isolation within the institution. Co-research generated new solidarity and showed the participants that they are not alone in their considerations; that what makes them uneasy are not individual problems, but structural distortions that have the potential to be changed and can be tackled collectively – as is so often the case in co-research.

Collective action is an essential condition for structural change to occur. Or, as Philippe Saner put it in the context of ASD, "Only such a cross-disciplinary network of critical university actors has the impact, to address exclusion and discrimination beyond individual cases, but rather to intervene in the structural power relations within the domain of the art school" (Saner 2015: 4).

The Curriculum

As with ASD, the curriculum is intended to initiate an interweaving interplay of advanced training and practice research, from the examination of anti-discrimination concepts to their implementation and testing in one's own professional practice and vice versa. The learning group discusses questions that arise and are differentiated in this framework. This results in new experiments at the action level and in further readings. This describes the classic cycle of action research, whereby, in this case, the anti-discriminatory perspective represents the conceptual and action-leading matrix (see Fig. 1).

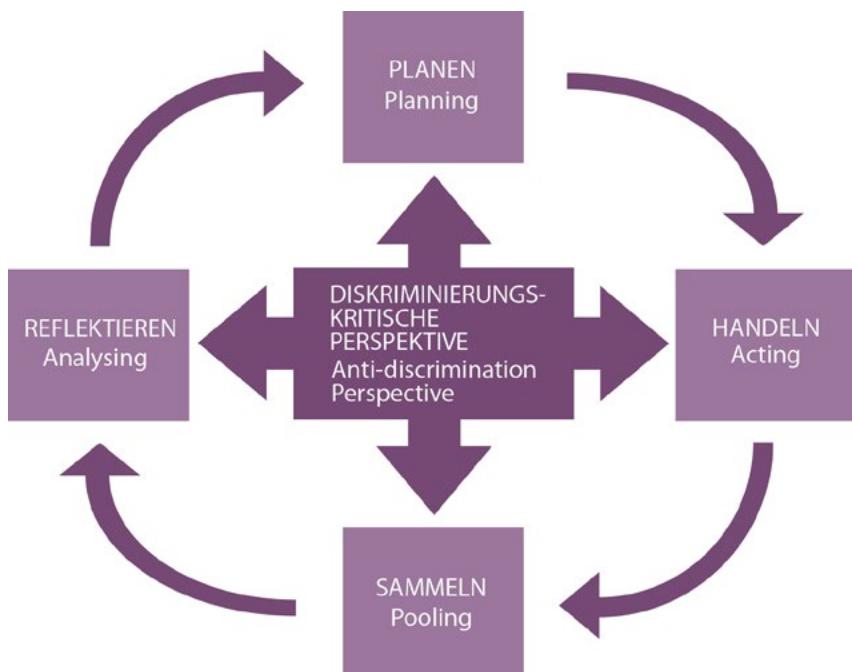


Fig. 1: The Action Research Cycle

In developing this perspective, I am guided by an indicator framework borrowed from Critical Diversity Literacy studies (CDL). CDL is a conceptual framework for teaching and research on the development of anti-discrimination knowledge. It was published in 2007 by the white South African communication scientist Melissa Steyn (cf.

Steyn 2007). She refers to the notion of "racial literacy" of the United States ethnographer and documentary filmmaker France Winddance Twine (cf. 1999) and expands it to include other categories of structural oppression and inequality such as gender, sexuality, disability and class.

Melissa Steyn described CDL to me as "a sharply polished lens for glasses through which the world is read"; as a "set of practices"; as a "reading practice" and as "empowerment". The notion of "literacy" implies alphabetization as a prerequisite – exactly what I believe the training of an anti-discrimination perspective in arts education entail. With the prefix "critical" Steyn also re-politicizes the concepts of "diversity" and "literacy". Because diversity in particular is often praised as an easy-to-access economic enrichment. The fundamental changes that accompany it, the uncertainties and conflicts resulting from these fundamental changes, not to mention the time it takes, are rarely taken into account. Instead, an all the more violent logic of inclusion – we change nothing, but become more colourful – is taking hold, exposing those affected by discrimination to even greater stress. Neither does it take into account who benefits from non-existent diversity and that the redistribution of power and resources, i.e., including renunciation, learning and loss, must be at stake if true change is to occur.

Literacy, on the other hand, often stands for the promise of the unambiguous verifiability of individual teaching and learning that can be guaranteed by tests. In contrast, CDL is based on a concept of literacy in which the ability to read is permanently produced intersubjectively through social action and thus defined from the start. I therefore read the "critical" as a tactical move in the struggle for hegemony: One enters institutions with CDL on the basis of these promises, and then, ideally, it proves to be a bomb camouflaged within the framework of criteria, or a burst of energy, depending on the attitudes and structures it encounters. In the end, the concept seems to me to be a suitable common thread for shaping the work at the interface of education and art in a way that is anti-discriminatory, and for keeping a certain focus in the face of the immense complexity of the task. It makes this task accessible without guaranteeing the accessibility of its fulfilment, for example without abandoning radicality.

Steyn establishes the following indicators to determine anti-discrimination literacy:

- Understanding that categories of difference – such as gender, sexual orientation, disability, class and race – are socially produced.
- Understanding intersectionality, i.e., how these categories work together to create inequality.
- Understanding what privilege is against this background. Being able to critically position oneself on this basis.
- To command language and notions that can name inequality and hegemonic power relations.
- Being able to recognize/decode hegemonic formulations.
- Understanding the continuities of historically established power relations are in the present.
- And finally, in the knowledge of all this, developing the will to foster change towards more justice.

I attempt to translate these indicators within the framework of the curriculum into the work at the interface of education and art. In terms of methodology, the radius of action and experience of the learners forms the starting point for the practice – in the spirit of the action-research-based approach described above. This is influenced by the professional activity, previous technical knowledge and conceptual information, as well as by specific biographical positionality – subject position – of the learners, with their respective privileges and disadvantages. To fathom one's own position on the spectrum, one's possibilities of action and non-action, one's desires, calls and motivations for change, in exchange with the other members of the learning group, with representatives of practice and other experts and with the concepts and examples offered by the teaching material is a central part of the educational process. Developing an anti-discrimination perspective always, and above all, means reflexively looking at oneself and implicating oneself in the process of change.

My educational approach is characterised by the conviction that it is impossible to steer learning processes in a clearly defined direction. I regard learning as an open-ended and co-constructive process which is itself embedded in power relations. This approach presupposes that learners are taken seriously as counterparts. I assume that they neither want to be underchallenged nor constrained. The exercises and questions offered within the framework of the curriculum are open-ended, there are many loose threads that can be tied together, in which one can

also get entangled.

It is up to the learners, how seriously they want to take the exercises, how they engage with the normative frameworks I have suggested, and with my demands for positioning. At the same time, my own anti-discrimination positioning and self-questioning is clearly noticeable in the learning materials and serves as a point of friction for the discussion and debate.

The power criticism associated with CDL, if taken seriously, affects all aspects of an educational setting and an institution – the structures, the modes of action, the contents and the people. Therefore, transferring this anti-discrimination perspective concerns three intertwined dimensions or areas of learning at the interface of education and art. *Canon, methods and structures*.

Under the heading canon, the curriculum will explore the consequences that an anti-discrimination perspective could have on arts education content. In the arts, canonizing is one of the most important means of establishing and maintaining hegemony. All institutions are busy selecting and determining what enters the artistic canon – that is, what is recognized by the majority – in terms of posterity – as valuable and therefore worth preserving. The canon in question is criticized by those who are marginalized and questioned with regard to its mechanisms of exclusion. This has led and continues to lead to different ways of dealing with the canon – some of which can be used simultaneously; at least not all of them are mutually exclusive:

- read against the grain of the existing canon, appropriate and deconstruct it;
- extend the existing canon;
- form other canons, or reject the concept of the canon in principle because of the hegemonic power relations inevitably inscribed in it.

The analysis, denaturalization and uncertainty of canonizing processes in the curriculum planned here refer not only to the production of art, but also to the canon of arts education itself. Thus, just to name one of many examples, critical pedagogy, which is a very important reference for this field of work, will be deconstructed through a critique of its Eurocentrism, among other things.

This interrogation extends into the next area of research: methods.

Here we will ask what consequences an anti-discrimination perspective has for the methods used in arts education. At least two dimensions of the methodological approach are at stake: how an anti-discrimination attitude is reflected in (art) educational situations in concrete action and how the achievement and creation of spaces for an anti-discrimination practice can be shaped concretely. This second dimension of thinking about methods in turn relates to the third learning area, the structures: What would be the structural conditions for the work at the interface of art and education, that do not reproduce, but rather interrupt, hegemonic power relations and their violence? What working conditions would we need in order to work in an anti-discriminatory manner at the interface of education and art? Which people and what production conditions? What are the structural goals we want to pursue?

One example of thematic engagement in learning structures with an interface to learning methods would be the interruption of the production of *white* spaces in arts education. Or, those aspects most closely connected with it: the end of self-exploitation, the end of overproduction and the end of the massive scarcity of time. Self-exploitation, over-production and the scarcity of time are examined within the framework of the curriculum in terms of their function in maintaining hegemonic power relations, among other things. Furthermore, possibilities for change within one's own professional reach are explored.

Challenges

As already indicated, the particular challenge of an anti-discrimination curriculum lies in ensuring that it does not itself reproduce the hegemonic power relations that it seeks to examine and change. Some sensitive spots have already emerged in the first trials: For example, it is crucial for the success of this project that all those who are active at the interface of education and art or want to become active after their training, regardless of their respective experience of discrimination, can work with the learning materials. This requirement must be fulfilled, for example, through the form of address, the type of questions and exercises, the selection of practical examples and references, and the structuring of the learning materials. It is also important that *all people* completing the curriculum can learn something relevant to them and can use the learning setting as a resource for themselves. This seemingly

self-evident premise becomes a major challenge when, for example, the teaching materials are used in groups comprising people affected by racial discrimination and by people who belong to the *white* majority.

Experience has shown that it is difficult not to repeat racist violence in such groups and not to instrumentalise those affected as teachers. Another challenge concerns the paternalistic dimension – meaning paternalism through recognition and empowerment – of “giving voice” and recognition to those who experience marginalization and disadvantage. This is a question that inevitably comes to the fore in anti-discrimination education and advanced training: When is it important to interfere and raise one's voice on behalf of third parties, and when is it important to exercise restraint?

These few examples alone suggest that the special feature of an anti-discrimination curriculum for education and advanced training at the art/education interface is that it must first and foremost apply to itself the following four pillars of learning: positioning/perspective, structures, canon and methods. This leads to the supposition that it almost learns from itself, that the curriculum will never be completed, that it is always under construction and that differs with each implementation. The idea that the task cannot be completed can have a discouraging effect. Looking back – not only on the first year of curriculum development, but also on my research and work from the last decade – it is obvious to me that this work requires a lot of energy. On the other hand, collectively working on an anti-discrimination practice, aiming for justice and non-violence, also forms an irreversible continuum that gives meaning to my work and – especially in the collective debate – not only takes strength, but also generates strength, and allows good energy to flow back.

References

- Castro Varela, Maria do Mar (2007): Verlernen und die Strategie des unsichtbaren Aus-besserns. Bildung und Postkoloniale Kritik. [Unlearning and the strategy of invisible mending. Education and post-colonial criticism]. IG Bildende Kunst. <http://www.igbildendekunst.at/bildpunkt/2007/widerstand-macht-wissen/va...> [Zugriff:12.04.2017]
- Mörsch, Carmen (2016): Nichts für Ungeduldige: Skizze einer Geschichte widerstreitender Ideen und politischer Konjunkturen in der Aktionsforschung. [Nothing for the impatient: Sketch of a history of conflicting ideas and political cycles in action research]. In: Art Education Research, 11. <https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2016/01/>

AER11_moersch.pdf (Last accessed on 7 March 2018)

Mörsch, Carmen (2018): Die Ko-Forschung von Art.School.Differences im Spiegel der historisch gewachsenen Spannungsverhältnisse von Aktionsforschung. [The co-research of Art.School.differences in the mirror of the historically grounded tensions in action research]. In: Vögele, Sophie/Saner, Philippe (Ed.). Reader Art.School.Differences. 5 Volumes. New York: Peter Lang. (About to be published).

Mörsch, Carmen/Seefranz, Catrin/Saner, Philippe (2013): Art.School.Differences. Researching Inequalities and Normativities in Higher Art Education. (Unpublished research proposal, 25.07.2013).

Saner, Philippe (2015): Wie Kunsthochschulen ausgrenzen und normieren – Überlegungen anhand eines partizipativen Forschungsprozesses. [How art schools exclude and standardize – considerations based on a participative research process]. In: Art Education Research, 10. https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2015/06/AER10_saner.pdf (Last accessed on 7 March 2018)

Saner, Philippe/Vögele, Sophie/Vessely, Pauline (2016): Final Report: Art.School. Differences Researching Inequalities and Normativities in the Field of Higher Art Education. <https://blog.zhdk.ch/artschooldifferences/schlussbericht/> (Last accessed on 7 March 2018)

Steyn, Melissa (2007): Critical Diversity Literacy: Essentials for the Twenty-First Century. In: Vertovec, Steven (Ed.). Routledge International Handbook of Diversity Studies (379–389). New York/London: Routledge.

Twine, France Winddance (1999): Bearing Blackness in Britain: The Meaning of Racial Difference for White Birth Mothers of African-Descent Children, Social Identities. In: Journal for the Study of Race, Nation and Culture, 5 (2). 185–210. DOI: 10.1080/13504639951554.

Vögele, Sophie/Saner, Philippe (2018): Reader Art.School.Differences. 5 Volumes. New York: Peter Lang (About to be published).

Ziese, Maren & Gritschke, Caroline (Ed.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld. Bielefeld: transcript.

Recommended Reading

Mörsch, Carmen (2016): Refugees sind keine Zielgruppe. [Refugees are not a target group] In: Ziese, Maren & Gritschke, Caroline (Ed.) (2016): Geflüchtete und Kulturelle Bildung. Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld (67–74). [Refugees and Cultural Education. Formats and concepts for a new field of practice]. Transcript: Bielefeld.

Mörsch, Carmen (2014): Über Zugang hinaus: Kunstvermittlung in der Migrations-

gesellschaft. [Beyond Access: Art Mediation in the Migration Society.] In: Kamel, Susan/Gerbich, Christine (Ed.) (2014): Experimentierfeld Museum. Internationale Perspektiven auf Museum, Islam und Inklusion (103-115). Bielefeld: transcript.

Notes

Many more articles on critical debates about discrimination and diversity in cultural education can be found in the Schütze, Anja/Mae-dler, Jens (Ed.) (2018) work due for publication in May 2018: Weiße Flecken – Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. [White Spots – Discourses and Thoughts on Discrimination, Diversity and Inclusion in Arts Education]. Munich: kopaed. Besides this contribution by Carmen Mörsch, the most recent edition of the Bundesvereinigung Kulturelle Kinder-und Jugendbildung (BKJ) brings together contributions by Sandrine Micossé-Aikins and Bahareh Sharifi, Maureen Maisha Auma, Tanja Abou, Brigitte Theißl, Leila Haghighat and other author*.

Citing This Article

You are welcome to quote from this article. The following information is to be included in your citation:

Mörsch, Carmen (2018): Critical Diversity Literacy at the Education/Art Interface: Insights into the Perpetual Workshop of a Non-discriminatory Curriculum In: KULTURELLE BILDUNG ONLINE: <https://www.kubi-online.de/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt> (Last accessed on 18.06.2019)

Terms of Publication

This text – excluding images and graphics – is published (unless otherwise indicated) under a cc-by-nc-nd (attribution, non-commercial, no derivatives) Creative Commons license.

CC License Agreement: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

GEOGRAFIA NO MUSEU – UM SENTIDO DO LUGAR

Álvaro Domingues

1. O sentido desmultiplicado do lugar



Muito a propósito, Zygmunt Bauman utiliza a expressão/ metáfora “modernidade líquida” ou “sociedade líquida” para denominar a instabilidade dos tempos, das coisas, das ideias, do andar dos tempos.

Todos, de uma forma ou de outra, sentimos isso. Diferentemente de tempos em que havia a sensação de que o mundo era mais ou menos transparente e o futuro previsível, inquietamo-nos hoje com a sociedade invisível – a expressão é do filósofo Daniel Innerarity e título de uma das suas obras –, a sociedade que não conseguimos abranger como um todo, como um sistema minimamente inteligível para sabermos como funciona, qual é o papel que nela desempenhamos ou o que esperam de nós, quem são e o que fazem ou pensam os outros. Se pensarmos no tecido institucional que organiza (organiza?) essa sociedade, as dúvidas

mantêm-se: por trás da clareza dos nomes, das missões, das funções..., estão os mais diversos modos de existência e de funcionamento, sejam essas instituições museus, hospitais ou escolas.

Se a sociedade é assim, também será o seu território. Como muito bem escreveu Henri Lefèvre, o território é uma construção social e não uma circunscrição territorial, uma espécie de contentor, um suporte geográfico onde a sociedade se move. Muda a sociedade, mudarão os territórios e os lugares, por muita poética que haja sobre a suposta autonomia dos lugares, das suas identidades, da sua materialidade ou imagética. O sentido do lugar decorre de vivências – curtas ou longas – e de modos de apropriação – muito subjectivos ou repetindo padrões mais ou menos generalizados; muito superficiais e instáveis ou, como escreve Marc Augé a propósito do que ele chama os não-lugares, dotados de uma profunda espessura antropológica ou, ao contrário, reduzidos a funcionalidades simples e codificadas.

Contudo, os lugares são onde as coisas acontecem, onde, de maneira fugaz ou persistente, se tecem relações ou, politicamente falando, se constroem colectivos e valores comuns. Não significa isto que os lugares detenham esse monopólio – a propósito da construção da esfera/espaço público, Jürgen Habermas defende muitos outros espaços relacionais e redes tão ou mais importantes para se perceberem as geografias daquilo que diz respeito à circulação das ideias, dos debates, das vontades ou desacordos colectivos.

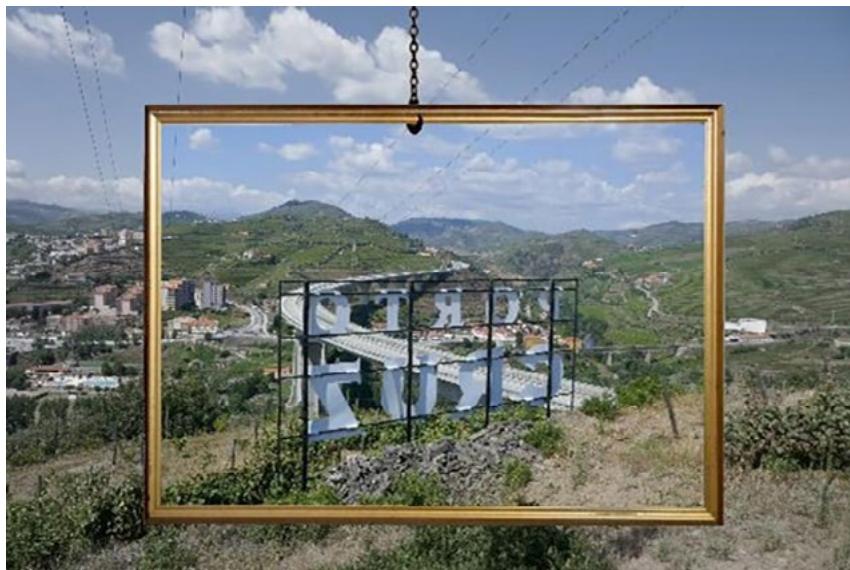
Muito simplesmente, os lugares fixam colectivos quando a permanência ou o vínculo desses colectivos aos lugares é condição necessária para falarmos em “comunidades” ou grupos sociais enraizados. Era assim nas sociedades pré-modernas, de base rural, vivendo sobre si e sobre os recursos da terra. Hoje isso constitui uma exceção. Na região onde este museu se localiza e no território que o identifica – o Douro Vinhateiro –, desde há muitas décadas que as populações se movem, que se emigra ou imigra, que as ideias, as tecnologias, a economia transbordaram para espaços internacionais e mesmo globais. Basta conhecer a história do Vinho do Porto desde a data da sua certidão de nascimento, a ruptura com modos de vida tradicionais, a mercantilização, a sensibilidade a fenómenos globais do capital, das doenças da vinha ou dos mercados dos vinhos.

Quando se faz uma pesquisa na Internet perguntando a um motor de busca o que é o Douro – o Google é melhor que deus porque

responde sempre, dizem –, a diversidade irrompe em regime torrencial, ora repetindo imaginários simplificados e forçados pelo *branding* publicitário turístico ou outro negócio, ora contrastando com coisas do passado (por vezes um passado mitificado, “mais-que-perfeito”), ora surpreendendo-nos com relatos e acontecimentos do presente.

Daqui decorre uma primeira questão: de que lugares e acontecimentos falamos quando nos reunimos no museu a falar da região onde ele se localiza com pessoas que lá residem ou não, contando que serão personagens diversas, com posições e os mais diversos trajectos sociais? Provavelmente falaremos dessa cacofonia para que, ouvindo-nos a nós e às nossas diferenças, possamos descobrir divisores comuns, razões e emoções que se cruzam por ali estarmos juntos em lugares comuns.

2. De que é que se fala quando se fala de paisagem?



Que espécie de paisagem temos em comum? Abordada enquanto bem comum, a paisagem implica definir um perímetro e não apenas um sítio, mas, acerca do comum: que colectivo? Qual a escala? Que valores comuns? Que legitimidade ao afirmar esses valores comuns? Que projecto? Que formas de regulação (gouvernance)? O bem comum corresponde a uma

categoria a ser preenchida pelo uso, a negociação, o conflito. A paisagem permite (em alguns casos, obriga) sair das malhas administrativas e dos recortes políticos institucionais para procurar outras lógicas de intervenção.¹

Esta sequência de questões colocadas por Anne Sgard a propósito da paisagem emerge da questão complicada da legitimação: da necessidade de definir um “*património*” ou um “*bem comum*” a partir da identificação do colectivo social implícito nessa partilha, e dos valores, direitos e deveres realmente partilhados.

O ofício implica uma *maquinaria política*, um processo de tomada de decisão, uma plataforma de negociação de conflitos e de construção de consensos, a definição de um jogo claro sobre como reconhecer as partes em presença, a sua representatividade, os argumentos, a justeza dos interesses e valores colocados na mesa.

Quando a Convenção Europeia da Paisagem (Florencia, 2000), no seu Artigo 1º, refere que “Paisagem designa uma parte do território, tal como é apreendida pelas populações, cujo carácter resulta da acção e da inter-acção de factores naturais e/ou humanos”, está a pretender clarificar uma questão e a complicar outra.

A clarificação tem que ver com um distanciamento claro face a uma legitimação de paisagem resultante de um processo do topo para a base, em que alguém – os chamados “especialistas”, numa visão tecnocrática – chamou a si a hegemonia da legitimidade para dizer onde, porquê e como uma parcela de território se transforma em “paisagem”.

A complicação deriva do vazio político da expressão “populações”. À partida, populações designa um vínculo entre um grupo e um território, mas não é nada clara a natureza desse vínculo, porque as *populações* contêm muita diversidade, contradição e conflito; porque a sociedade é diversa, como diferentes são os interesses, as visões do mundo ou a distribuição do poder e da capacidade de determinado indivíduo ou grupo se tornar socialmente visível, tomar a palavra, exercer o seu papel activo dentro de um colectivo onde se reconheça e que o reconhece. É aqui que termina a visão contemplativa da paisagem, o seu entendimento como um objecto ou qualquer coisa exterior à vida de cada um, como se a

¹ SGARD, Anne. (2018). En montagne avec le paysage, un laboratoire du bien commun?. In: Les carnets du paysage, vol. 33, p. 106-119, p.116. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106020>

paisagem fosse uma espécie de *pano de fundo*.

O Douro é uma paisagem tirada a ferros das pedras cascalhentas do xisto, a mesma pedra de que se fazem os socalcos – os geios – e os caminhos, e que guarda o calor do sol para os frios da noite. Para lá do Marão e do Montemuro, o rio Douro e os seus afluentes cavaram uma morfologia de encostas quase sempre íngremes, e a muralha das serranias faz com que a humidade do Atlântico chegue escassa por estas bandas e os verões sejam, por isso, escaldantes e luminosos para que a uva amadureça doce e os sabores se revelem na bebida incomparável que são os vinhos aqui nascidos. Como escreveu Vila Maior:

Estas duas montanhas (Marão e Monte Muro), em meio das quaes atravessa o Douro, contêm até certo ponto os ventos frios e húmidos do mar; abrigam o paiz vinhateiro, tornando-o apropriado a esta produção, e esta circunstancia, junto á natureza das suas rochas, dá aos seus fructos um sainete, que não se encontra nas outras regiões.²

Diz-se que o Douro é uma terra com excesso de identidade. Uma identidade que se dá a ver por essa grandiosidade da paisagem em socalcos onde medram a uva para o vinho fino, os ingleses e as histórias mirabolantes de naufrágios nos cachões, quintas, solhos, rabelos, negócios, filoxera ou comboios. Desde as gravuras e aguarelas dos ingleses à banalização da fotografia e, hoje, da circulação torrencial de imagens nas redes sociais, o Douro confunde-se cada vez mais com as representações de si próprio.

Por outras palavras: criou-se um regime de visibilidade para a região do Douro que tende a ofuscar completamente discursos e representações alternativas sobre estas terras e quem aqui anda.

Daqui decorre uma segunda questão: de que paisagens falamos quando nos reunimos no museu a falar da região onde ele se localiza com pessoas que lá residem ou não, contando que serão personagens diversas, com posições e os mais diversos trajectos sociais? Em 2001, o Alto Douro Vinhateiro foi classificado como Paisagem Património da Humanidade. *Paisagificar* (o acto de transformar qualquer discurso sobre qualquer tema em termos de paisagem) é a forma mais eficaz de es-

² VILLA MAIOR. (1876). O Douro Illustrado. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz – Editores.

quecer as misérias que por aqui passaram, as sezões, as pragas da vinha, os vindimadores das rogas que dormiam nos cardenhos, os galegos que construíam os socalcos. Que importa? O Douro é uma paisagem extraordinária. Teremos então que falar das paisagens ordinárias, das de todos os dias, das que contam algo de nós e do que somos.

3. Paisagem de sonho



Manuel Monteiro, um nome inultrapassável na literatura de viagem sobre o Douro, escrevia em 1911 a propósito das amendoeiras:

É uma arvore rachitica, enfezada, cujo maior desenvolvimento mal atinge um porte mediano. D'uma resignação sem limites vegeta nos terrenos mais áridos, mais ingratos e mais estéreis. Onde o outro arvoredo se recusa a viver, a amendoeira, submissa e paciente, apparece com a sua magra fronde de folhagem miuda e rala, sustentando uma lucta desesperada e titânica para aprofundar as suas raizes, engalfinhadas na rocha, e absorver do solo somítico os elementos imprecindiveis da sua nutrição. (...) E é tão grande a sua abnegação que, n'estas, quando ainda varridas

pelos frios do inverno, é a primeira planta a dar aos homens as saudações primaveris da natureza, com o sorriso, balsâmico e gracioso, da sua floração, cor de neve e cor de rosa.³

Esta tonalidade romântica e sentimental é ainda comum – talvez com outros adjetivos – encontrar-se a propósito das paisagens e das descrições paisagísticas como descriptores de uma relação simbiótica entre o mundo da natureza e o da cultura. Chamar “cultural” à paisagem vinhateira do Douro deriva deste necessidade de descolar o “natural” da paisagem e enfatizar que mesmo aquilo que é do mundo da natureza botânica, como as videiras, ou da natureza geológica, como o xisto, ou da hidrográfica, como são os rios... é, afinal, uma segunda natureza, uma natureza domesticada por força de razões tecnológicas, económicas ou mesmo mágicas. Num mundo tão intensamente tecnológico e remexido pelos humanos, todas as paisagens são culturais, ou melhor, híbridos de natureza (aquilo que as ciências naturais tratam) e cultura (aquilo de que se ocupam as ciências humanas, sociais, as letras ou as artes). Porque a organização dos saberes está estruturada em campos específicos, não somos obrigados a partir a paisagem por todas essas capelas e departamentos.

Uma das grandes vantagens da organização da visão do mundo a partir das narrativas e representações sobre paisagem é precisamente aquela que nos permite esta elasticidade de poder subitamente variar entre uma contemplação ou fruição estética e uma discussão acesa sobre se aqueles socalcos ao fundo foram desenhados por critérios de alta engenharia. Em primeiro plano, a convivência da vinha, da oliveira e da amendoeira, a mistura mediterrânea de produções, espécies, modos de cultivo; em segundo, a escala ciclópica da monocultura da vinha que re-desenhou uma colina como um modelo tridimensional de superfícies e de curvas de nível. O contraste entre, no primeiro plano, uma certa atmosfera orientalizante da árvore-bonsai explodindo em cor e, no segundo, um pano de fundo abstractizante e geométrico, provoca uma dissonância que ajuda a explicar os recursos de sedução que a imagem contém.

Dizer que o Douro resulta de uma relação íntima entre o homem e

³ MONTEIRO, Manuel. (1911). O Douro – principaes quintas, navegação, culturas, paisagens e costumes (p.125). Porto: Emilio Biel & C^a – Editores.

a natureza – como é comum dizer-se para explicar paisagens antrópicas de singular beleza – parece muito pouco para identificar aquilo que realmente nos deixa perplexos em terra de tantas contradições. Afinal, o Douro Vinhateiro é uma terra entalada entre o lento desfazer dos povoados que se espalhavam pelos altos arejados das linhas de festo e a irrupção continuada de edificações por todo o lado, resultante do efeito das dinâmicas globais dos negócios do vinho e do turismo. Nunca o local e o global estiveram tão intensamente colados como aqui, desde os velhos tratados com a Inglaterra até aos de hoje, que já não são tratados entre países mas negócios entre empresas e grupos económicos.

A questão é que, “descolada” da realidade e transformada em representação identitária para circular nas imagens para turistas ou nos discursos sobre a “autenticidade”, a paisagem como que fica em estado de ansiedade. Uma certa nostalgia do “velho Douro” verá como crime ou ofensa uma plantação de vinha “ao alto” sem a poética do socalco ou estes micro-socalcos desenhados na macro-escala de uma colina, de cima a baixo; a mesma nostalgia não descobrirá prazer estético nas novas plantações sem a escadaria ciclópica dos muros de xisto..., e o discurso sobre a paisagem pode transformar-se rapidamente num manifesto sobre a perda e a injúria. Num instante, voltam as imagens poderosas de Biel ou de Alvão, para que, a preto e branco, volte a paz e a quietude das paisagens extraordinárias, ou regresse o mau luto pelo suposto perdido.

Daqui decorre uma terceira questão: se a paisagem é uma grande composição, para uns, ou uma colagem, para outros, de que elementos, processos, marcas, ocorrências, formas de validação estética ou outra falamos quando nos reunimos no museu a falar da região onde ele se localiza com pessoas que lá residem ou não, contando que serão personagens diversas, com posições e os mais diversos trajectos sociais? É bom que falemos desta colisão ainda mal digerida entre natureza e cultura; é bom que, tal como facilmente usamos cultura no plural, também falemos de naturezas; é desafiante que, entre o registo estético daquilo que designamos e argumentamos como belo (e por isso julguemos que também é bom e justo), aceitemos discutir outras muitas dimensões – paisagem é um poliedro irregular de muitas faces.

4. Sobre posições



Mobilizar a paisagem para a arena pública enquanto património e, por isso, bem comum (local ou da humanidade, como é o caso) é, por essa razão, um jogo que não tem nada de trivial ou consensual. A categoria património comum ou bem comum é indefinível à partida; na verdade, constitui um desafio constante que depende do jogo dos actores, dos poderes, dos interesses e, por isso, se (re)constrói incessantemente através dos processos socio-políticos que envolvem as partes interessadas e aquilo que estão dispostas a acordar entre si e a cumprir. O nível de conflito será variável. Por sua vez, constituir-se como parte interessada e expor, argumentar e legitimar interesses é a própria matéria da política e da democracia: a construção do comum e a arbitragem desse processo nunca terminado.

Tomar posições, trocar opiniões, confrontar interesses, não pode ser um jogo que se organize sem que haja mediadores, pontes, traços ou sistemas de ligações por onde encaminhar a exposição de questões que nunca são simples questões de princípio ou blocos amovíveis, como se a sociedade fosse apenas um amontoado de blocos e fragmentos metidos num saco.

O amadurecimento da acção dos indivíduos nos colectivos que os

vinculam, ou que lhes conferem pertenças, deveres ou vantagens, exige um esforço constante e uma prática de construção de uma consciência alargada mais atenta às assimetrias, às mudanças, ao papel social dos diferentes intervenientes no processo de gestão e transformação do ambiente construído.

Os museus – entendidos na plenitude das suas missões, iniciativas, recursos ou ações – possuem um potencial importantíssimo de desempenho como mediadores entre indivíduos e colectivos sociais muito distintos. Provavelmente porque, ao contrário de escolas ou hospitais, a sua visibilidade pública é mais instável e diversa, como distintas são as expectativas que sobre eles incidem. Há museus que trabalham apenas para a bilheteira; há outros que mais parecem laboratórios e arquivos de trabalho de grupos muito específicos; há-os abertos a tudo e mais alguma coisa e há outros completamente ensimesmados e fechados sobre as suas rotinas e carunchos.

Não se procura com isto descobrir o meta-museu ideal que funciona na perfeição. Procura-se acentuar que essa sensação de diversidade – do que são e do que a sociedade julga que eles são – é uma enorme vantagem para ensaiar metodologias de trabalho, redes institucionais, estratégias de agitação pública, de sensibilização, educação, ou o que seja, para construir o comum.

Por ocasião de uns encontros com alunos de uma Escola Secundária sobre paisagem, aconteceu-me estar no átrio da escola conversando com colegas e alunos sobre a sessão que se seguiria. Havia por ali um cartaz que anunciava o encontro e os alunos iam chegando junto do auditório. Um deles perguntou-me o que é que eu ia fazer à sua escola; respondi, apontando para o cartaz, que iria falar sobre paisagem. A resposta foi quase automática: *nós aqui não temos paisagem!*

Perante uma resposta tão pronta e desconcertante – a escola estava até num ponto alto com vistas generosas sobre a dita paisagem –, as razões logo vieram. Para aquele aluno (para quase todos os outros...) as geografias do quotidiano não tinham estatuto de paisagem. Genericamente:

- existiam dificuldades em identificar com maior precisão aquilo que era visto – p. e., espaço verde era um genérico, cujo divisor comum é apenas o mundo vegetal e a clorofila. Saber o que é um campo, um alinhamento de tílias ao longo de uma rua, casas, tribunais, fábricas, cafés, mato, um jardim, a diferença entre oliveiras e eucaliptos, ár-

vores de fruto, etc., parecia não ter muita importância e faltavam os nomes e as palavras para comunicar. Saber como seria a organização do território sem a rede eléctrica e as auto-estradas era complicado; ter uma noção de como a internet organiza relações sociais e territoriais era apenas um esboço;

- identificando as partes com categorias genéricas e desconhecendo tantas coisas, pode-se imaginar o caos que será identificar o “todo”, qualquer que ele seja. É mais cómodo viver na rede habitual daquilo que procuramos segundo os nossos interesses ou que nos vem à mão pelas mesmas razões – uma sociedade como se fossem somatórios de tribos;
- quanto ao uso das categorias ou (pre)conceitos sobre paisagem, a confusão era total. A primeira tentação era partir de uma classificação para a realidade: urbano ou cidade (não se distinguia) seria um aglomerado denso de construções, perfeitamente destacado da envolvente (rural, está claro); rural envolvia a noção de terra trabalhada – campos –, mas tornava-se pouco claro se a categoria floresta, maciço arborizado, quintal, matagal, etc. fazia ou não parte do dito rural. Rural e urbano eram mutuamente exclusivos. Os manuais escolares e um tipo de ensino muito pouco crítico, baseado na acumulação de informação sobre questões genéricas tidas como universais e até modelos-tipo de resposta para efeitos de definição de objectivos e correcção de testes e exames, ensarilham de vez a questão.

Perante estas e outras situações, não espanta que a realidade fosse com facilidade indiferente, caótica ou muito parcialmente entendida.

Daqui decorre uma quarta questão: quando nos reunimos no museu, estamos tão libertos dos lugares/instituições onde tudo está tão formatado que podemos construir pontes para onde quisermos com os materiais que quisermos; tanto podemos levar o pensamento aos confins, como ao senso comum e aí atribuir-lhe contextos e sentidos que o voltem a baralhar.

5. Viação acelerada



(...) entrou-se na Regeneração (1851/65), cujo programa inscrevia como objetivo capital a realização imediata de melhoramentos materiais de que o país se encontrava completamente desprovido. Inicia-se então o período febril das obras públicas, que teve como consequência indispensável o regimento dos empréstimos, muitos deles negociados em condições tão onerosas que comprometeram a vida financeira do estado, arrastando este, com o andar dos tempos, á mais precária das situações. O país enche se de estradas, a viação acelerada estabelece-se, as industrias procuram desenvolver-se; mas gastou-se em tudo perdulariamente, de maneira que se obteve o mínimo resultado com o máximo dispendio.⁴

Não há fome que não dê fartura. Muito antes, em 1790, o corregedor de Torre de Moncorvo, José António de Sá, lamentava que:

as estradas estavão cheias de fragas, e penedia com descidas precepitadas

⁴ FORTES, Agostinho. (1915). *História das Nações Europeias (os últimos cem anos) – antecedentes da grande conflagração actual* (p.203). Lisboa: Ed. da Biblioteca d'Educação Nacional, Casa Editora de Francisco Luís Gonçalves. URL: purl.pt/30564/4

*denegando tranzito ás carroagens, e dando o perigozissimo aos viajantes de cavallo, tudo com grave damno da agricultura, e commercio. Igualmente havia falta de pontoens para a passagem de rios, e regatos caudelosos; e pontes notáveis que noutro tempo se construirão a grande custo, se hião arruinando por falta de concerto.*⁵

Sem próteses para acelerar o movimento e facilitar os transportes, a modernidade estacava perante os regatos *caudelosos* e o progresso caía na modorra... o sol a pique, o caminho das pedras e a penúria da terra e das gentes. Era o tempo da mula de carga, da carroça e do almocreve. Muito faltava ainda para a locomotiva aqui passar resfolegando fumaça. Tarde, mas veio.

A modernidade é impensável sem a agitação cinética, sem o movimento, a mobilidade e o alvoroço. A parafernálica tecnológica alimentará essa sofreguidão, no limite, até ao abismo. Fascinado pelos acidentes tecnológicos – o descarrilamento, o naufrágio, o crash, Chernobyl... –, Paul Virilio escreveu sobre essa modernidade acelerada, o encolhimento do espaço, uma alucinação que confunde o aqui e o ali, o local e o global, o próximo e o distante, a acumulação das coisas, o real e o irreal, o presente e o futuro.⁶

Não podendo os corpos estar ao mesmo tempo em dois lugares diferentes, mas havendo uma tal abundância de lugares cada vez mais atafulhados num único espaço global, é possível que aconteçam dissociações e simultaneidades que baralham completamente a estabilidade que muitos ainda pensam que o “território” possui, por ser crespo e sinuoso, e por essas qualidades dificultarem o deslizar, produzindo atrito e encravamento, espaçando ainda mais as distâncias.

Como o território não pode ser entendido como um sistema fechado que organiza causas e efeitos próximos, necessariamente locais e diferentes de outros que se desenrolam algures, passamos a ter um jogo de causas e efeitos que podem acontecer em qualquer lugar. As próteses da aceleração ajudam muito nesta cartografia baralhada.

De que lugar será então a realidade? Não se sabe, pela simples razão

⁵ SOUSA, Fernando de. (1974). *A Memória dos Abusos Praticados na Comarca de Moncorvo de José António de Sá* (1790). In: Revista da Faculdade de Letras, Série de História, vol. IV, pp. 289. Porto – UP.

⁶ Cf. VIRILIO, Paul. (2005). *L'Accident Originel*. Paris: Galillée.

de que é cada vez mais difícil conter o que quer que seja num determinado âmbito geográfico: a vespa asiática, a política, o aquecimento global, o emprego, o vento, ou a praga do gafanhoto. Não admira, por isso, que as crises de percepção sejam cada vez mais evidentes e que aquilo que antes era julgado quase sobrenatural – porque inexplicável – seja apenas um surpreendente e imprevisto efeito de qualquer acontecimento detectado algures, dissipado por inextricáveis labirintos, incorporado noutros acontecimentos, noutras geografias, e que acabou por se manifestar, por aflorar algures, porque alguém aí o registou e interpretou de uma determinada forma, localizando-o.

Não é de causalidades lineares que aqui se fala – a videira americana que trouxe a *phylloxera* ou o navio que transportou a peste. Fala-se da indeterminação e dos processos caóticos, de tudo aquilo que o algoritmo não desvenda nem prevê, nem se atribui a efeitos globais genéricos, como o que se deduz do facto do sol iluminar todo o planeta. Fala-se de interacções, ensarilhados velozes produzindo continuamente resultados nas mais impensáveis geografias, como, no capitalismo global, o delírio financeiro. Pensa-se por isso que a geografia acabou; que assistimos a uma desterritorialização.

Não se levem as coisas à letra. *Desterritorialização* é uma palavra que significa apenas que temos de rever os sentidos que tradicionalmente atribuímos ao território. Basta pensar numa das suas dimensões mais comuns – o Estado, as fronteiras e a soberania – e tentar descrever o carrossel desgovernado. Não se confunda território com um terreno, uma espécie de recinto onde se confinam ou localizam coisas, uma geometria precisa de pontos, linhas e superfícies. Nunca houve tal precisão:

*“He aspero o terreno (da Provincia de Trás os Montes), e por essa causa as suas léguas são reputadas por maiores, ainda que as distancias sejam de menos passos”.*⁷

⁷ CASTRO, João Bautista de. (1748). *Roteiro Terrestre de Portugal* (p.183). Lisboa: Na Offic. de Miguel Manescal da Costa. URL: <http://purl.pt/24719>



MENSAGEM

*Vinde à terra do vinho, deuses novos!
Vinde, porque é de mosto
O sorriso dos deuses e dos povos
Quando a verdade lhes deslumbra o rosto.*

*Houve Olimpos onde houver mar e montes.
Onde a flor da amargura deu perfume.
Onde a concha da mão tirou das fontes
Uma frescura que sabia a lume.*

*Vinde, amados senhores da juventude!
Tendes aqui o louro da virtude,
A oliveira da paz e o lírio agreste...
E carvalhos, e velhos castanheiros,*

*A cuja sombra um dormitar celeste
Pode tornar os sonhos verdadeiros.*

TORGA, Miguel. (1944). Libertaçāo. Coimbra: Coimbra Editores.



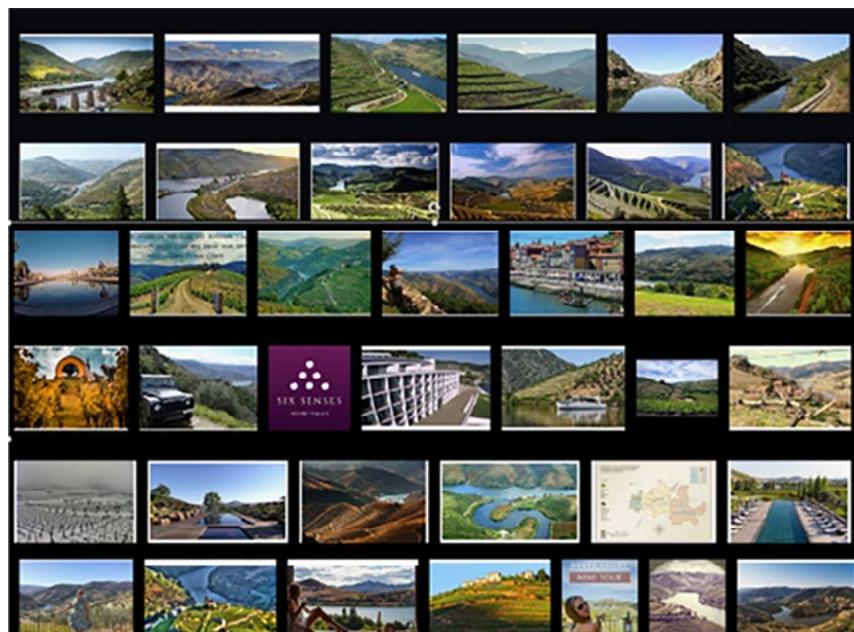
Todas as fotografias são da autoria de Álvaro Domigues

GEOGRAPHY IN THE MUSEUM – A SENSE OF PLACE WORK

Álvaro Domingues

* Translated by Fernanda Maio

1. The multiplied sense of place



Very accurately, Zygmunt Bauman uses the expression/metaphor “liquid modernity” or “liquid society” to denote the instability of the present, of things, of ideas, of the passing of time.

All of us have felt it, in one way or another. Unlike a time when there was a feeling that the world was more or less transparent and the future predictable, today we are disquieted with the invisible society. The expression belongs to the philosopher Daniel Innerarity and is the title of one of his works. It refers to the society that we cannot encompass as a whole, as a minimally intelligible system, to know how it works, what is the role that we perform in it or what is expected of us, who others are and what they do or think. If we think about the institutional fabric that organizes (organizes?) that society, the doubts remain: behind the clarity of names, missions, functions, there are the most diverse modes

of existence and functioning, whether those institutions are museums, hospitals or schools.

If society is such, so will be its territory. As Henri Lefèvre well wrote, the territory is a social construction and not a territorial circumscription, a kind of container, a geographic support where society moves. With social changes come changes to the territories and places, no matter how much poetics there is over the alleged autonomy of places, their identities, their materiality or imagery. The sense of place stems from experiences, short or long, and from very subjective appropriation modes, or by repeating more or less generalized patterns. These may be very superficial and unstable or, as Marc Augé writes on what he calls non-places, endowed with a profound anthropological thickness, or, on the contrary, reduced to simple and codified functionalities.

However, places are where things happen, where, in a frugal or persistent way, relationships are interwoven or, politically speaking, collectives and common values are constructed. This does not mean that places hold that monopoly. On the construction of public space/sphere, Jürgen Habermas defends many other relational spaces and networks as important, or more, to understand the geographies of what concerns the circulation of the collective ideas, debates and wills or disagreements.

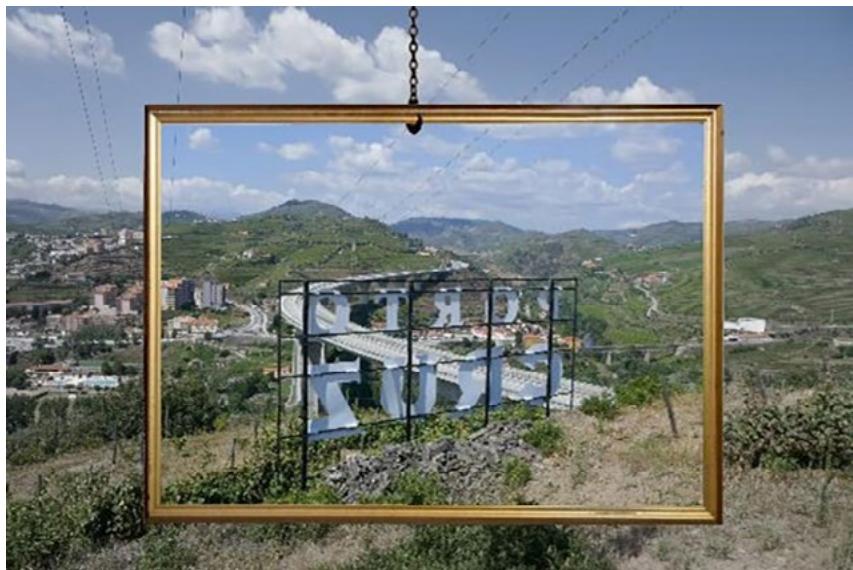
Very simply, places hold collectives when the permanence or the bond of those collectives to the places is a necessary condition to speak of “communities” or rooted social groups. That was the case in pre-modern societies, with a rural basis, living amongst themselves and on the land’s resources. Today that constitutes an exception. For many decades, in the region where this museum is located and in the territory that identifies it – Douro’s Wine Region –, the populations move, there is emigration and immigration, the ideas, the technologies, the economy have overflowed to international and even global spaces. It suffices to know the story of Port Wine from the date of its birth certificate, the break with traditional ways of life, the commodification, the sensitivity to global phenomena of capital, of vine diseases or of wine markets.

When an Internet search is conducted asking a search engine what Douro is – it is said that Google is better than god because it always replies –, diversity erupts in a torrential regime, by repeating imaginaries simplified and forced by the touristic advertising branding or other businesses, or by contrasting with things from the past (sometimes a mythicized past, “more-than-perfect”), or by surprising us with accounts

and events of the present.

A first question ensues from this: what places and events are we speaking about when we meet at the museum talking about the region where it is localized with people that reside there or not, knowing that these are diverse characters, with the most diverse positions and social trajectories? We will probably speak of that cacophony so that, listening to ourselves and our differences, we may discover common dividers, reasons and emotions that are crossed by being there together in common places.

2. What are we speaking about when we speak of landscape?



What kind of landscape do we have in common? Approached as a common good, the landscape implies defining a perimeter and not just a site, but, instead, thinking about the common: What collective? What scale? What common values? What legitimacy in affirming those common values? What project? What forms of regulation (governance)? The common good corresponds to a category to be completed by use, negotiation, conflict. The landscape allows (it forces, in some cases) to leave the administrative networks and the institutional political contours to seek other logics of

*intervention.*¹

This sequence of questions placed by Anne Sgard about the landscape emerges from the complicated question of legitimacy: of the need to define a “*heritage*” or a “*common good*” from the identification of the social collective implied in that’s haring, and of the values, rights and duties effectively shared.

The task implies a *political machinery*, a process of decision making, a platform of conflict negotiation and of consensus building, the definition of a clear game of how to recognize the present parties, their representativeness, the arguments and the fairness of the interests and values brought to the table.

When the European Landscape Convention (Florence, 2000), in its Article 1, refers that ”Landscape means an area, as perceived by people, whose character is the result of the action and interaction of natural and/or human factors”, it is intending to clarify one question and complicate another.

The clarification has to do with a clear distancing concerning a landscape legitimization resulting from a top-to-bottom process, in which someone – the so-called “experts”, in a technocratic vision –, called upon themselves the hegemony of legitimacy to say where, why and how a parcel of territory is transformed into “landscape”.

The complication derives from the political emptiness of the expression “populations”. In principle, *populations* designates a bond between a group and a territory, but the nature of that bond is not clear at all, because populations contains a lot of diversity, contradiction and conflict. Because society is diverse, as different are the interests, the world visions or the distribution of power and the capacity of certain individual or group of becoming socially visible, speak up, exercise their active role within a collective where they recognize themselves or are recognized. This is where the contemplative vision of the landscape ends; its understanding as an object or anything exterior to each individual life, as if the landscape was some kind of *background*.

The Douro is a landscape chiselled from the gravelled rocks of schist,

¹ SGARD, Anne. (2018). En montagne avec le paysage, un laboratoire du bien commun?. In: Les carnets du paysage, vol. 33, p. 106-119, p.116. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:106020>

the same rock that makes up the terraces – the slopes – and paths, and that holds the warmth of the sun for the colds of the night. Beyond Marão and Montemuro, the Douro river and its tributaries dug a morphology of slopes almost always steep. The high mountain wall prevents the humidity of the Atlantic from reaching these parts, making the summers sizzling hot and bright so that the grape may ripe sweet and the flavours be revealed in the incomparable drink that are the wines born here. As Vila Maior wrote:

These two mountains (Marão and Monte Muro), crossed in the middle by the Douro, contain to a certain extent the cold and damp winds of the sea; they shelter the vineyard country, making it appropriate for this production, and this circumstance, close to the nature of its rocks, gives a quality to its fruits, found in no other region.²

Some say the Douro is a land with an excess of identity. An identity that is shown by that greatness of the sloped landscape where the grape for fancy wine, the British and the extravagant stories of shipwrecks in waterfalls, farms, *solbos* (the popular name of sturgeon), *rabelos*, businesses, phylloxera or trains thrive. From the prints and watercolours of the British, to the banalization of photography and, today, of the torrential circulation of images on social media, the Douro is increasingly mistaken for its own representations.

In other words: a regime of visibility for the Douro region has been created that tends to completely overshadow the alternative discourses and representations about these lands and those who roam here.

This leads to a second question: of which landscapes do we speak when we assemble at the museum speaking about the region where it is localized, together with people that reside there or not, knowing that these will be different characters, with the most diverse social positions and paths? In 2001, the Alto Douro Wine Region was classified as Heritage Landscape of Humanity. To *landscapify* (the act of transforming any discourse on any theme in terms of landscape) is the most effective way of forgetting the misery that went through here, the fevers, the vine plagues, the peasant grape harvesters who slept at the *cardenho*

² VILLA MAIOR. (1876). O Douro Illustrado. Porto: Livraria Universal de Magalhães & Moniz – Editores.

houses, the Galician who built the terraces. Does it matter? The Douro is an extraordinary landscape. We must then speak of the ordinary landscapes, the everyday ones, the ones that tell something about us and who we are.

3. Dream landscape



Manuel Monteiro, an unsurmountable name in travel literature on the Douro, wrote in 1911 concerning the almond trees:

It is a rachitic, withered tree, whose major development barely reaches an average height. Of a limitless resignation, it vegetates on the most arid, most ungrateful and most sterile terrains. Where the other plantation refuses to live, the almond tree, submissive and patient, appears with its lean frond of small and thin foliage, sustaining a desperate and titanic struggle to deepen its roots, clinging to the rock, and to absorb from the miserly soil the indispensable elements for its nutrition. (...) And its abnegation is so great that, in these, still when swept away by the colds of winter, it is the first plant to give to men nature's spring greetings,

with the smile, balsamic and graceful, of its flowering, snow and pink colored.³

This romantic and sentimental tone is still common to find – perhaps with other adjectives – concerning the landscapes and landscape descriptions as descriptors of a symbiotic relation between the world of nature and of culture. To call Douro's vineyard landscape “cultural” derives of this need to move away from the “natural” of the land and emphasise that, even what belongs to the world of botanical nature, like the grapevines, or of geological nature, like the schist, or hydrographical, like the rivers, is, after all, a second nature, a nature domesticated by the force of technological, economical or even magical reasons. In a world so intensely technological and revolved by humans, all the landscapes are cultural, or better, hybrids of nature (what the natural sciences deal with) and culture (what the human and social sciences, the arts or the letters deal with). Because the organization of knowledges is done in specific fields, we are not forced to divide the landscape by all those chapels and departments.

One of the great advantages of organizing the world vision from the narratives and representations about landscape is the elasticity of being able to vary between an aesthetic contemplation or fruition and a heated discussion on whether those terraces in the background were designed by high engineering criteria. In the foreground, the coexistence of the vine, the olive tree and the almond, the Mediterranean mix of productions, species, cultivation modes; in the background, the cyclopean scale of the monoculture of the vine that re-designed a hill like a three-dimensional model of surfaces and contour lines. The contrast between, in the foreground, a certain orientalising atmosphere of the bonsai-tree exploding in colour and, in the background, an abstract and geometric backdrop, provokes a dissonance that helps to explain the seduction resources that the image contains.

To say that the Douro results from an intimate relation between people and nature – as is common to say to explain anthropic landscapes of singular beauty – seems very little to identify what really baffles us in a land with so many contradictions. After all, the Douro Wine Region

³ MONTEIRO, Manuel. (1911). *O Douro – principaes quintas, navegação, culturas, paisagens e costumes* (p.125). Porto: Emilio Biel & C^a – Editores.

is a land stuck between the slow unmaking of the populations that spread across the airy tops of the ridge lines and the continued eruption of constructions everywhere, resulting from the global dynamics of wine and tourism businesses. Never have the local and global been so intensely glued as in here, since the old treaties with England until the current ones – no longer treaties between countries but businesses between companies and economic groups.

The question is that the landscape, “unglued” from reality and transformed in identity representation to circulate in images for tourists or in discourses about “authenticity”, remains as if in a state of anxiety. A certain nostalgia of the “old Douro” will see as a crime or offense a plantation of upstanding vine without the poetics of the terrace or these micro-terraces designed at the macro-scale of a hill, top to bottom. That same nostalgia will not find aesthetic pleasure in the new plantations without the cyclopean staircase of the schist walls..., and the discourse on the landscape may quickly transform into a manifesto about loss and injury. In an instant, the powerful images of Biel or Alvão return, so that, in black and white, the peace and quiet of extraordinary landscapes may return, or the bad mourning over what is supposedly lost may return.

From this a third question arises: if the landscape is a big composition, for some, or a collage, for others, of which elements, processes, marks, occurrences, forms of aesthetic validation, or other, do we speak when we gather at the museum speaking of the region where it is localized with people that reside there or not, knowing that they will be different characters, with the most diverse positions and social trajectories? It is good to speak of this collision still ill digested between nature and culture. It is good that, just as we easily use culture in the plural, we also speak of natures. It is challenging that, between the aesthetic record of what we designate and argue as beautiful (and therefore believe that it is also good and fair), we accept to argue over many other dimensions. Landscape is an irregular polyhedron with many sides.

4. On positions



To mobilize the landscape to the public arena as heritage and, therefore, common good (local or of humanity, as is the case) is, for that reason, a game that is not trivial or consensual. The common heritage or common good category is undefinable from the onset. In fact, it constitutes a constant challenge that depends on the play of actors, of powers, of interests and, therefore, (re)constructs itself incessantly through social-political processes that involve the interested parties and what they are willing to agree among them and comply. The level of conflict will be variable. In turn, the very matter of politics and democracy is to be constituted as interested party and to expose, argue and legitimize interests: to build the common and to arbitrate that endless process.

To take stands, trade opinions, confront interests, cannot be a game that can be organized without mediators, bridges, traces or connection systems through which one forwards the exposition of questions that are never mere questions of principle or removable blocks as if society was just a pile of blocks and fragments thrown in a bag.

The ripening of the individuals' action in the collectives that bind them, or give them affiliation, duties or advantages, demands a constant

effort and a practice of construction of an expanded consciousness more tuned in to the asymmetries, the changes, the social role of the different stakeholders in the management and transformation process of the built environment.

Museums – understood in the plenitude of their missions, initiatives, resource or actions – possess a very important potential of performance as mediators between individuals and very different social collectives. Probably because, unlike schools or hospitals, their public visibility is more unstable and diverse, as is different what is expected of them. There are museums that work only for the ticket office. There are others that seem more like laboratories and work archives of very specific groups. Some are open to everything and beyond and others are completely self-absorbed and enclosed on their routines and woodworms.

It is not about finding the ideal meta-museum that works perfectly. It is about accentuating that such sense of diversity – of what they are and what society thinks that they are –, is an enormous advantage to rehearse work methodologies, institutional networks, strategies of public agitation, of awareness, education, or whatever it is, to build the common.

On the occasion of some meetings with students from a Secondary School about landscape, I happened to be at the atrium of the school talking to colleagues and students about the session that would follow. There was a poster around there announcing the meeting and the students were arriving at the auditorium. One of them asked me what I was doing at his school. I replied, pointing to the poster, that I would be speaking of landscape. The reply was almost instantaneous: *here we don't have landscape!*

Faced with such a ready and disconcerting answer – the school was in fact at a high point, with generous views over such landscape –, the reasons soon followed. For that student (for almost all the others) everyday geographies did not have the status of landscape. Generically:

- there were difficulties in identifying with greater precision what was seen – for example, *green space* was a generic, whose common divider is the vegetable world and chlorophyll only. To know what a field is, an alignment of linden trees along a street, houses, courts, factories, cafés, bush, a garden, the difference between olive trees and eucalyptus, fruit trees, etc., did not seem to matter much and the names and words to communicate were missing. To know how the territory would be

organized without the electrical grid and the motorways was complicated; to have a notion of how the internet organizes social and territorial relations was a mere sketch:

- through associating the parts with generic categories and showing such lack of knowledge, one can imagine the chaos of identifying the “whole”, whatever that may be. It is more comfortable to live in the usual net of what we seek according to our interests or that comes to us for the same reasons – a society as if a sum of tribes;

- as to the use of categories or concepts/prejudices about the landscape, the confusion was total. The first temptation was to start from a classification towards reality: urban or city (undifferentiated) would be a dense agglomerate of constructions perfectly highlighted from the (of course, rural) surrounding; rural involved the notion of cultivated land – fields –, but it became less clear whether the category forest, wooded massif, backyard, thicket, etc. was part of said rural. Rural and urban were mutually exclusive. The school manuals and a very uncritical type of teaching, based on the accumulation of information about generic questions seen as universal and even standard models of answers towards the definition of objectives and test and exam correction, tangles the issue for good.

In view of these and other situations, it is not surprising that the reality was easily indifferent, chaotic or very partially understood.

From this a fourth question ensues: when we meet at the museum, we are so free of the places/institutions where everything is so formatted that we can build bridges to wherever we want with the materials that we want; we can take thought to the extreme as much as to common sense and there attribute to it contexts and meanings that shuffle it again.

5. Accelerated Movement



(...) one entered the Regeneration (1851/65), whose programme inscribed as capital objective the immediate realization of material improvements of which the country was completely lacking. Then the feverish period of public works begins, that had as indispensable consequence the regimen of loans, many of them negotiated in such onerous conditions that they compromised the financial life of the state, dragging it, with the passing of time, to the most precarious of situations. The country is filled with roads, the accelerated movement is established, the industries aim to develop; but everything was spent wastefully, so that the minimum result was obtained with the maximum expenditure.⁴

It is all or nothing. Long before, in 1790, the Corregidor of Torre de Moncorvo, José António de Sá, regretted that the roads:

were full of cliffs, and rocks with steep descents denying traffic to the carriages,

⁴ FORTES, Agostinho. (1915). *História das Nações Europeias (os últimos cem anos) – antecedentes da grande conflagração actual* (p.203). Lisboa: Ed. da Biblioteca d'Educação Nacional, Casa Editora de Francisco Luís Gonçalves. URL: <http://purl.pt/30564/4>

and endangering the horse riders, everything with great damage to the agriculture, and commerce. Likewise, there was a lack of pontoons for the passage of rivers, and flowy streams; and notable bridges, that in another time will be built at great cost, will be ruined by lack of repair.⁵

Without prostheses to accelerate the movement and facilitate transports, modernity suddenly stopped in view of the *flowy* streams and progress slowed down... the blazing sun, the stone path and the destitution of the land and the people. It was the time of the cargo mule, the wagon and the mule driver. There was still a long way to go for the locomotive to pass by here wheezing smoke. Late, but it came.

Modernity is unthinkable without the kinetic agitation, without the movement, the mobility and the hurriedness. The technological paraphernalia will feed that greediness, at the limit, to the abyss. Fascinated by technological accidents – the derailment, the wreck, the crash, Chernobyl –, Paul Virilio wrote about that accelerated modernity, the shortening of space, an hallucination that confuses the here and there, the local and the global, the near and the far, the accumulation of things, the real and the unreal, the present and the future.⁶

With the impossibility of bodies being in two different places at once, but with the abundance of increasingly cramped places in a single global space, it is possible that dissociations and simultaneities occur that completely shuffle the stability that many still attribute to the “territory”, for being coarse and sinuous, and because those qualities make difficult the sliding, producing friction and jamming, widening the distances further.

Because the territory cannot be understood as a shut system that organizes close causes and effects, necessarily local and different from others that take place somewhere, we now have a game of causes and effects that may happen anywhere. The acceleration prostheses help much in this confused cartography.

So, to what place does reality belong? It is not known, for the simple reason that it is increasingly difficult to contain whatever it is in a

⁵ SOUSA, Fernando de. (1974). *A Memória dos Abusos Praticados na Comarca de Moncorvo de José António de Sá* (1790). In: Revista da Faculdade de Letras, Série de História, vol. IV, pp. 289. Porto – UP.

⁶ Cf. VIRILIO, Paul. (2005). *L'Accident Originel*. Paris: Galilée.

certain geographical context: the Asian wasp, politics, global heating, employment, the wind, or the locust plague. It is not surprising then that the crisis of perception is increasingly evident and that, what was before judged as almost supernatural – because unexplainable –, is merely a surprising and unpredictable effect of any occurrence detected somewhere, dissipated by inextricable labyrinths, incorporated in other events, other geographies, and that ends up manifesting, by surfacing somewhere, because someone registered it there and interpreted in a certain way, localizing it.

What we are speaking here is not of linear causalities – the American vine that brought phylloxera or the ship that carried the plague. We are speaking of indeterminacy and of chaotic processes, of everything that the algorithm does not unveil nor predict, nor is attributed to generic global effects, like the one deducted from the fact that the sun illuminates the whole planet. We are speaking of interactions, fast tangles continuously producing results in the most unthinkable geographies, like, in global capitalism, the financial delirium. Therefore, we think that geography is over; that we are witnessing a deterritorialization.

Let us not take things to the letter. *Deterritorialization* is a word that only means that we must revise the meanings that we traditionally attributed to the territory. It suffices to think of one of its most common dimensions – the State, the frontiers and sovereignty – and try to describe the runaway carousel. The territory must not be mistaken for a terrain, a kind of enclosure where things are confined or localized, a precise geometry of points, lines and surfaces. There never was such precision:

“The soil (of Trás os Montes Province) is rough, and for that reason its miles are considered longer, though the distances are of less steps”.⁷

⁷ CASTRO, João Bautista de. (1748). *Roteiro Terrestre de Portugal* (p.183). Lisboa: Na Offic. de Miguel Manescal da Costa. URL: <http://purl.pt/24719>



MESSAGE

Come to the land of wine, new gods!

Come, because it is of must

The smile of the gods and the folks

When truth dazzles their face.

There were Olympus where there is sea and mountains.

Where the flower of bitterness gave scent.

Where the hand scooped from the fountains

A freshness that tasted like fire.

Come, dear gents of youth!

You have the laurel of virtue,

The olive tree of peace and the wild lily...

*And oaks, and the old chestnut tree,
In whose shadow a heavenly nap
Can turn dreams to reality.*

TORGA, Miguel. (1944). Libertaçāo. Coimbra: Coimbra Editores.



All photographs are taken by Álvaro Domingues

DESAFIOS DE LA MEDIACIÓN EDUCATIVA COMO DIÁLOGO DE SABERES.

Alejandro Cevallos N.

Sabemos que la educación artística y los museos fueron instituciones importantes en la conformación de un estado liberal moderno, a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX, en toda la región andina de América del Sur. Contribuyeron decisivamente en el imaginario de progreso a semejanza europea, impusieron ideas de moral, estética, lenguajes y formas de conocimiento por encima de las formas de hacer y conocer locales y, en esa medida, ayudaron a conformar la estructura de un colonialismo interno, institucionalizado e intelectual, distinguido de la cultura popular e indígena.

Un ejemplo evidente en nuestro contexto es la distinción entre arte y artesanía, una diferenciación clásica en la historia del arte occidental que le adjudica a la obra de arte valores relacionados con la originalidad, la autoría y las ideas, mientras que la artesanía es seriada, no tiene autoría reconocida y es considerada trabajo manual. Esta clasificación no se trató únicamente de una consideración técnica, tecnológica o estética para clasificar la cultura material de pueblos originarios, principalmente fue – y continua siendo – una política que desvaloriza y en algunos casos intenta censurar la circulación de “prácticas creativas simbólicas”, formas de conocimiento local relacionadas a la reproducción de la vida comunitaria¹.

En este sentido, uno de los mayores desafíos de la mediación y la educación artística que se posiciona como práctica crítica en el sur es encontrar las formas de relacionarse o ponerse en sintonía con esas

¹ Ruben Gatzambide es profesor del programa de “Currículo de enseñanza y aprendizaje” en la Universidad de Toronto. Emma Wolukau y Kitto Derrik teóricos y educadores de arte radicados en Londres y Uganda, respectivamente, miembros de la Red Otra Hoja de Ruta para la educación artística, en distintos encuentros mencionaron los problemas que tenían al momento de usar la noción de “práctica artística” con sus estudiantes, porque excluía una serie de lenguajes locales, formas de conocer y formas de hacer (artesanales), formas de creatividad popular relacionadas simbólicamente y materialmente a la reproducción de la vida comunitaria local. Frente a este problema, algunos de estos colegas han decidido usar provisionalmente la noción de “prácticas creativas simbólicas”. A propósito de esta discusión se puede consultar el texto de Ema Wolukau, “Prácticas creativas simbólicas”, disponible en: <https://colivre.net/articles/colivre/0003/5220/symbolic-creative-work-pdf.pdf>

prácticas y saberes ancestrales. No se trata del gesto esencialista de hacer un comentario comprometido a favor del oprimido, tampoco de la apropiación estilística y la técnica manual, se trata de re-conocer y reivindicar las genealogías de pensamiento-acción local que resisten a la homogeneización y mantienen viva una imaginación política fuera de la racionalidad de la teoría crítica eurocéntrica.

Algunos pasos en esa dirección ponen a prueba (en crisis) nuestra “capacidad de escucha”, dejan en evidencia nuestros privilegios y nos enfrentan a tomar decisiones y actuar en medio del desencuentro. En ese mismo espacio de incertidumbre y conflicto aparece la pregunta sobre la posibilidad de un diálogo de saberes transformador. A pesar de nuestras asimetrías, a pesar de las historias de colonialismo, ya no solo las externas sino las internas, ¿es posible un aprendizaje entre culturas? ¿Es posible hablar de mediación intercultural?

En mi contexto, cerca de 1900 escuelas comunitarias indígenas y bilingües fueron cerradas en el transcurso de los últimos diez años, debido a lo que llamaron “estandarización de la calidad educativa”. No casualmente, las primeras escuelas en cerrar fueron las que se ubicaban en territorios de interés extractivista petrolero y minero. Estas mismas escuelas se rehusan al título de escuelas “interculturales”, prefieren ser llamadas escuelas indígenas en resistencia, poniendo de manifiesto la disputa étnica racial vigente frente al gobierno².

Los museos y otras instituciones culturales aceptan de manera más entusiasta la noción de interculturalidad y en base a ella amplían su relación con el territorio, abren sus puertas a grupos minoritarios ofreciéndoles acceso al patrimonio que custodian. ¿Pero cuál es la relevancia de estas acciones fuera del campo de la institución artística? ¿Podemos determinar los efectos concretos de la educación artística o la mediación en las luchas de las personas? ¿Podemos determinar qué es lo que se transforma en nuestra práctica educativa, en nuestras instituciones o en nosotras mismas por medio de estos contactos?

Aunque la interculturalidad como política institucional se ha pensado mayoritariamente para lxs indígenas, lxs excluidos, lxs diferentes, lxs

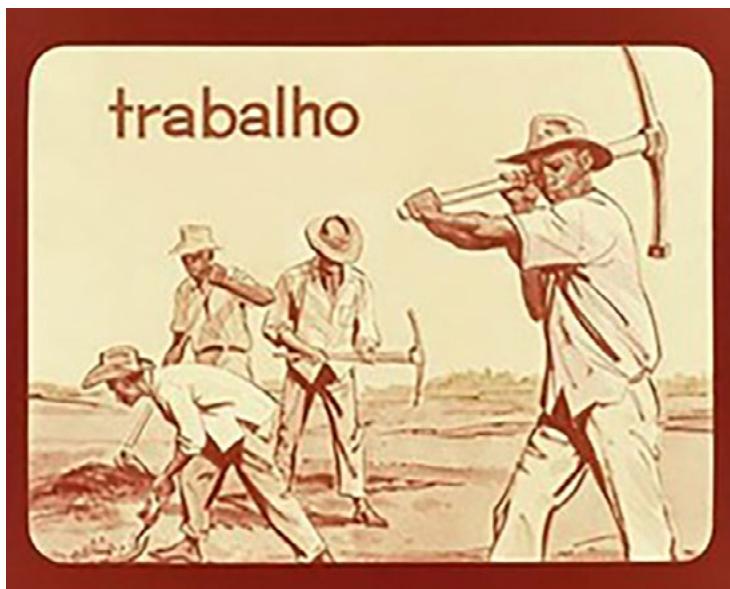
² Para una discusión sobre el estado de la educación intercultural bilingüe en el Ecuador se puede revisar el siguiente enlace: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/que-declararon-correa-enemigo-la-educacion-bilingue>. <http://otra-educacion.blogspot.com>

migrantes, el diálogo de saberes como proceso interpela principalmente al sujeto privilegiado, el sujeto de la clase media, blanca, con estudios universitarios, que, a pesar de su buena intención y su identificación con la izquierda, no ha experimentado el racismo en las calles, ni sufre el hostigamiento del control policial, ni realiza las tareas domésticas que le corresponden. Un dialogo de saberes rompe está burbuja de vidas independientes y acomodadas pero además alimentan otras formas de imaginar el mundo y su transformación.



Archivo del taller de bordado Sirak Warmikuna.

“LLancana” en voz kicwa significa “Trabajo”. Un grupo de mujeres trabajadoras del mercado San Roque en Quito se retratan a sí mismas “trabajando” con sus hilos y agujas, están bordando plantas medicinales como un material educativo para la escuela del mercado. Fotografías de Alejandro Cevallos.



Trabalho, imagen generadora usada por Paulo Freire en una campaña de alfabetización, Recife, 1962. Fuente: Acervo Paulo Freire.

Grimaldo Rengifo, agrónomo y educador peruano, escribió en el año 2000 un artículo titulado “La crianza en los Andes. A propósito de Freire”, en el cual describe de manera crítica su experiencia como miembro de una brigada de alfabetización en el año de 1970 en comunidades campesinas indígenas del norte de los andes peruanos.

Rengifo explica que la aspiración de las educadoras fue movilizar a las comunidades frente a las condiciones de explotación que sufrían. Para esto emplearon el guion metodológico: Ver - Juzgar - Actuar, donde las imágenes jugaban un rol importante siendo el centro de los círculos de conversación.

Las imágenes utilizadas consistían en ilustraciones provenientes de entornos cotidianos: se mostraba, por ejemplo, una casa hecha de adobe³ y se invitaba a conversar sobre el trabajo que implicó la transformación de la “materia prima”; se invitaba también a comparar las cualidades de

³ El adobe es una mezcla de tierras arcillosas y agua empleada para la elaboración de ladrillos no cocidos con los cuales se levantan las paredes de una casa, un tipo de arquitectura vernácula en los Andes.

esa casa frente a la casa del patrón de la hacienda. El objetivo era lograr diseccionar, separar, analizar la imagen, hasta obtener una “idea fuerza” como punto de partida para concientizar sobre las injusticias sociales y reconocer el poder transformador de las manos obreras campesinas.

Mientras la conversación sucedía, las educadoras se encontraron a sí mismas disuadiendo a los campesinos indígenas de abandonar los relatos anecdóticos cargados de ideas “mágicas” y holísticas. A cambio, les proponían hacer el ejercicio de diferenciar lo que es acción humana (cultura) de lo que es naturaleza.

Al privilegiar la racionalidad ilustrada, el método educativo crítico desconocía una epistemología propia que se funda en la conversación de la comunidad con la naturaleza como una entidad viva, sensible, semejante. Durante el encuentro con las educadoras, los indígenas hablaban de un “tiempo para levantar la casa” que está determinado por unas señales de la “naturaleza” (climáticas y astronómicas), hablaban de una estricta ritualidad: se pide permiso y se ofrenda a las deidades y a la tierra misma que otorga un “permiso” para comenzar la construcción, y solo entonces se ponía en marcha un sistema de ayudas mutuas y de reciprocidad entre los comuneros para levantar la casa. En el fondo hablan de los cuidados para la reproducción de la vida comunitaria en conversación con la naturaleza.

Las educadoras que describe Rengifo catalogaron estas formas de hablar de los comuneros como “pensamiento mágico”, obstáculo para la transformación social, de la misma manera que en distintos momentos y contextos geopolíticos también se usaron calificativos como pensamiento primitivo, artesanal, infantil o irracional, deslegitimando el saber *otro* e impidiendo el dialogo.

En años posteriores, después de un largo acompañamiento a comunidades andinas amazónicas del Perú, Rengifo intenta explicar la actitud de los comuneros indígenas con la noción de “crianza”: una disposición a “estar en relación”, una con-versación y afecto con un mundo en donde todo está vivo. La crianza es el trabajo de cuidado mutuo que establecen entre sí la comunidad humana, la naturaleza⁴ y las deidades o espíritus; gracias a esa relación se garantiza la con-vivencia y la regeneración de la

⁴ Usamos provisionalmente la palabra naturaleza, aunque nos referimos a la “pacha”, voz kichwa que significa “mundo”; se ha traducido al castellano como “naturaleza”, pero en la filosofía andina también se emplea para explicar la unidad de “tiempo y espacio”.

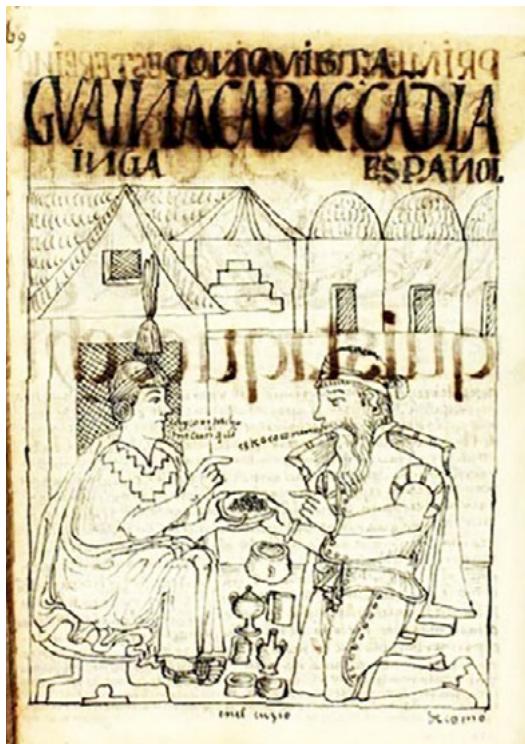
biodiversidad.

Siguiendo estas ideas, dar forma a la mediación y educación crítica en el sur requiere cuestionar la pretensión universalista de la oposición cultura-naturaleza que cimienta las sociedades capitalistas en donde el progreso y desarrollo es resultado de la conquista y transformación de la naturaleza como objeto-recurso. Por el contrario, el dialogo de saberes que sugiere el pensamiento andino no sucede solamente entre las comunidades humanas, incluye al mundo como entidad viva.

La oposición entre cultura (sujeto, mente, persona, masculino, razón) y naturaleza (objeto, cuerpo, organismo, femenino, emoción) está tan arraigada en nuestro comportamiento social al punto que resulta improductivo pensar en remplazarlo, el desafío podría consistir en jugar y tejer entre los polos en una acción de des-binarización de estas relaciones.

Por otra parte, debemos advertir que existe una crítica que proviene de la antropología anglosajona que señala el riesgo de usar nociones como “crianza” para atar a los pueblos indígenas a la tradición ancestral, al trabajo en la tierra, y confundirlo con la naturaleza, expulsándolo de la modernidad⁵. Rengifo describe la noción de “crianza” como una forma de vida vinculante, que gusta de la diversidad y que no excluye ni se opone al saber occidental. Pero, contra toda forma de esencialismo indigenista o romanticismo, habría que aclarar que la “crianza” es una noción que es posible en sociedades agro-céntricas. Una sociedad agrocéntrica gira en torno al cultivo de alimentos y el acto de comer, es decir, el sustento básico de la vida como resultado del trabajo propio y comunitario. En la cosmovisión andina, los trabajos para reproducir la vida no se delegan, saber cultivar lo que se come – o, como dicen los agricultores andinos, “saber criar tu huerto” – es una ética, es una mística y una fiesta popular no compatible con la forma capitalista. Hay que recordar que el conquistador se diferencia del conquistado en buena parte porque el primero ha dejado de cultivar sus alimentos, ha delegado esas tareas a sus subalternos y en ese acto ha roto un diálogo con el mundo.

⁵ Revisar: Sahlins, M. (1997). *Islas de historia*. Barcelona: Editorial Gedisa.



Hacia 1612-1615, Waman Poma escribió *Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno*, una carta de mil páginas, con más de trescientos dibujos a tinta, dirigida al Rey de España. Se sabe que la crónica nunca llegó a su destinatario. Perdida durante siglos, se la volvió a hallar en una biblioteca en Copenhague a comienzos del siglo XX.

Poma dedica uno de los capítulos de esta crónica al calendario ritual andino. Se esfuerza por mostrar pedagógicamente al rey las relaciones entre los runas con el mundo sagrado, el trabajo en la tierra y la convivencia comunitaria para "producir comida".

Silvia Rivera Cusicanqui ha argumentado que el cronista pone en el centro de este capítulo el trabajo en la tierra y la comida como muestra de otro orden epistemológico posible que deja en evidencia la operación deshumanizante que trae la usurpación de tierras y la explotación laboral del colonialismo-capitalismo.

En una leyenda de este capítulo se lee "Con la comida se sirve a Dios y a su Ma-jestad. Y adoramos a Dios con ella. Sin la comida no hay hombre ni fuerza"; y en otra leyenda Poma le dice al rey: "Todo lo que coméis es a costa de estos indios".

Aunque Waman Poma confía que su crónica podría hacer reflexionar al rey, por otra parte sabe que está dirigiendo su carta a alguien que entiende el mundo en términos

irreconciliables con la epistemología andina. En el capítulo de la crónica titulado “La conquista”, Poma retrata el encuentro de un colonizador con un cacique inca. En la imagen se ve al inca ofreciéndole un plato lleno de pepitas de oro y le pregunta “¿este oro comes?”, y el colonizador le contesta “sí, este oro comemos”.

¿Qué tiene que ver esto con nosotras, mediadoras, educadoras de arte o trabajadoras en museos? Quizás estas anécdotas pueden adquirir sentido si se las considera dentro de una discusión más amplia y posicionada abiertamente por la descolonización del currículo de la educación artística, en base al re-conocimiento de las formas de enseñar y aprender comunitarias, y las luchas por los bienes comunes que hoy libran pueblos originarios en el sur global.

“La cabeza piensa donde los pies pisan” es una frase extraída de una carta de Frei Betto (un teólogo de la liberación brasileño). Es una carta bellamente escrita que condensa en pocas líneas dos o tres posturas entrelazadas de la educación popular que ahora me parecen claves para caracterizar ese “dialogo de saberes” que aspiramos.

La primera postura dice que una educadora que enseña a leer también enseña a leer el mundo, el conflicto del mundo en donde estamos envueltos, y en ese proceso la educadora teje un dialogo con los otros que le lleva inevitablemente hacia unas perspectivas que le permiten conocer el mundo de un modo que le eran imposibles antes.

La segunda es que una persona que sabe leer y escribir, que escribe libros y dicta conferencias, muchas veces no lava su propia ropa, no cría a sus propios hijos, no sabe construir su propia casa ni cultivar su propia comida. Por tanto, quien sí sabe hacer esto tiene un saber valioso para reproducir la vida misma. Entre estas dos personas no hay uno más culto que otro, sino formas distintas de vivir, asimétricas, injustas, pero quizás también poseen saberes que pueden llegar a dialogar, a condición justamente de reconocer sus asimetrías y privilegios para cambiarlos.

Finalmente, la carta subraya la importancia del pensamiento y acción situados, pero esta invitación al reconocimiento del contexto, en las comunidades indígenas andinas, no proviene únicamente de un ejercicio reflexivo, de la cabeza – juega un rol importante la memoria, la ética del trabajo con las manos y, como diría Grimaldo Rengifo, la disposición de ponerse en sintonía con el mundo como entidad viva.

Bibliografía

- Betto, F. (1997). Paulo Freire: una lectura del mundo. America Libre Nº 13. Disponible en: <https://www.nodo50.org/americalibre/index.htm>
- Poma De Ayala, G. (1612-1615). El primer nueva corónica y buen gobierno.
- Fuente: Centro digital de Investigación de la Biblioteca Real de Dinamarca, Copenague.
- Rengifo, G. (1993). Educación en Occidente Moderno y en la Cultura Andina. In E. Grillo Fernandez (Ed.), *¿Desarrollo o descolonización?* (pp. 95-163). Lima, Perú: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Wolukau, E. (2018). Prácticas creativas simbólicas. *Glosario Multivocal de la red Escuela Otra Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Disponible en:
<https://colivre.net/articles/colivre/0003/5220/symbolic-creative-work-pdf.pdf>

Otros materiales

Este texto fue escrito en base a los materiales de la Unidad de Aprendizaje “Discrepancies between Paulo Freire’s Method of Critical Literacy and Andean World-Views”, realizado por Sofia Olascoaga y Alejandro Cevallos, de la red Anoter Roadmap School. Para visitar los materiales completos, puede seguir los siguientes enlaces:

Unidad de Aprendizaje

<https://another-roadmap.net/articles/0003/4707/learning-unit-quito.pdf>

Interview with Grimaldo Rengifo Vásquez, by Alejandro Cevallos and Sofia Olascoaga

Crianza Or The Art of Nurturing – Andean Cosmovisions In Community Education

<https://another-roadmap.net/articles/0003/4711/aer15-vasquez-interview-e-20190225.pdf>

¿Para qué sirve esta plantita?, Testimonios de mujeres cultivadoras de hierbas medicinales en Quito – Ecuador. <https://another-roadmap.net/articles/0003/4654/cartilla-recurso-hierbateras-grupo-quito.pdf>

Taller Mujeres Bordando en el Mercado San Roque

<https://www.youtube.com/watch?v=0viHjbRDTJM&t=4s>

CHALLENGES OF EDUCATIONAL MEDIATION AS A DILOGUE OF KNOWLEDGE.

Alejandro Cevallos N.

* Translated by Fernanda Maio

As we know, artistic education and museums were important institutions in the establishment of a modern liberal state in the late 19th and early 20th centuries throughout the Andean region of South America. They were instrumental to the imaginary of progress, mirroring the European experience, imposing ideas of moral, aesthetics, languages and forms of knowledge over the local ways of doing and knowing. To that extent, they helped shape the structure of an internal, institutionalised and intellectual colonialism, different from the popular and indigenous culture.

A clear example in our context is the distinction between art and crafts, a classical difference in the history of Western art that ascribes to the work of art values related to originality, authorship and ideas, while crafts are produced in series, have no recognised authorship and are considered manual labour. This classification was not only technical, technological or aesthetic to classify the material culture of indigenous people. It was mainly – and still is – a policy that does disadvantage and in some cases tries to censor the circulation of “symbolic creative work”, forms of local knowledge related to the reproduction of community life¹.

In this sense, one of the greatest challenges of mediation and artistic education that is seen as a critical practice in the south is to find ways to relate or be aligned with those ancestral practices and knowledge. This is not just an essentialist way of making a committed comment in

¹ Professor Ruben Gatzambide is responsible for the “Teaching and learning curriculum” programme at the University of Toronto. Emma Wolukau and Kitto Derrik, theorists and art teachers based in London and Uganda, respectively, and members of the network Another Roadmap for Arts Education, at different meetings have referred to the problems they faced when using the idea of “artistic work” with their students, as it excluded a number of local languages, forms of knowledge and ways of doing (artisanal), forms of popular creativity symbolically and materially related to the reproduction of local community life. To address this problem, some of these colleagues have provisionally decided to use the notion of “symbolic creative work”. For further information about this discussion, see the text by Emma Wolukau, “Symbolic creative work”, available at: <https://colivre.net/articles/colivre/0003/5220/symbolic-creative-work-pdf.pdf>

favour of the oppressed, nor of the stylistic appropriation and manual technique, but rather a way of recognising and claiming the genealogies of local thought-action that resist homogenization and keep alive a political imagination external to the rationality of the Eurocentric critical theory.

Some steps in that direction put our “ability to listen” to the test (in times of crisis), reveal our privileges and call us to make decisions and act in the midst of disagreement. It is in the midst of this uncertain space and conflict that we are questioned about the possibility of a transformative dialogue of knowledge. Despite our asymmetries, despite the histories of colonialism, not only the external but also the internal ones, is intercultural learning possible? Can we talk about intercultural mediation?

In my context, about 1,900 indigenous and bilingual community schools were closed over the past ten years due to what they called a “standardisation of educational quality”. It is no coincidence that the first ones to be closed were those located in territories singled out for mining and oil extraction. These very schools refuse to be called “intercultural” schools and would rather be called indigenous schools of resistance, highlighting the ongoing racial and ethnic dispute with the government².

Museums and other cultural institutions more enthusiastically accept the notion of interculturality and based thereon expand their relationship with the territory, open their doors to minority groups, giving them access to the heritage kept within them. However, what is the relevance of these actions outside the field of artistic institutions? Can we determine the actual effects of arts education or mediation in the people’s struggles? Can we determine what is transformed in our educational work, in our institutions or in ourselves as a result of these contacts?

Even though interculturality as an institutional policy was designed mainly for the indigenous people, the excluded, the different, the migrants, the dialogue of knowledge as a process draws mostly to the privilege individual, the middle class white man, with university studies, who, despite his good intentions or the fact that he identifies with the

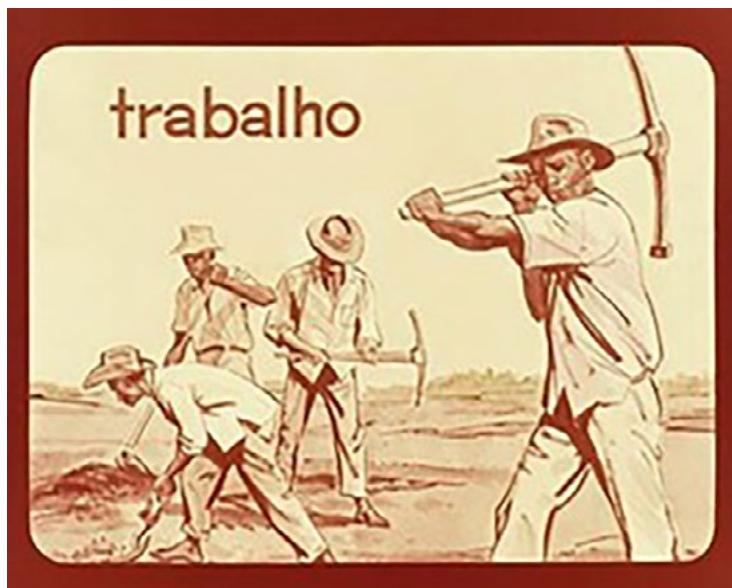
² For a discussion on the state of bilingual intercultural education in Ecuador, see the following website: <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/que-declararon-corea-enemigo-la-educacion-bilingue>. <http://otra-educacion.blogspot.com>



Archive of the Sirak Warmikuna embroidery workshop.

“Llancana” in Kicwa means “Work”. A group of women working at the San Roque market in Quito are portrayed “working” with yarn and needles, embroidering medicinal plants as an educational material for the market’s school. Photos by Alejandro Cevallos.

left, has not experienced racism in the streets or suffered police harassment, or even does house chores as he should. A dialogue of knowledge bursts this bubble of independent, well-off lives, but also fuels other forms of imagining the world and its transformation.



Work, generate image used by Paulo Freire in a literacy campaign, Recife, 1962. Source: Paulo Freire Archive.

Grimaldo Rengifo, Peruvian agronomist and teacher, wrote in 2000 an article called “*La crianza en los Andes. A propósito de Freire*.” [“*Nurturance in the Andes. Rethinking Freire*.”], where he takes a critical look at his experience as a member of a literary instruction team working in 1970 with indigenous peasant communities in Peru’s northern Andes.

Rengifo explains that the educators’ goal was to mobilise the communities in response to the exploitation to which they were subjected. To this end, they employed the “See - Judge - Act” method, in which images played a central role in conversation circles.

The images used depicted everyday situations, for example, an adobe house³, and invited participants to talk about the work involved in transforming the “raw material”; they were also invited to compare the features of the “adobe” house with those of the hacienda, a large landed estate. The aim of this exercise was to dissect, separate and analyse the

³ Adobe is a mixture of clay soil and water for the making of air-dried bricks which are used to build the walls of a house, a type of vernacular architecture in the Andes.

picture in order to develop a driving idea, the idea fuerza that could serve as the starting point for raising awareness about social injustices and for acknowledging the transformative power of the peasants' hands.

As the conversation unfolded, the educators found themselves discouraging indigenous peasants from pursuing their anecdotal narratives laden with "magical" and holistic ideas. Instead, they proposed that they should learn to distinguish human action (culture) from nature.

By favouring enlightened rationality, the critical educational method ignored the community's own epistemology, which is based on a conversation between the community and nature as a living, sensitive and equal entity. During the meeting with the educators, the indigenous talk about a "time to build a house", which is determined by signs of "nature" (climatic and astronomic), about a strict rituality: permission is requested and offerings are made to the deities and to the earth, which itself grants "permission" to begin the construction. Only then is a system of mutual aid and reciprocity set in motion among the peasants to build the walls of the house. Ultimately, these are the actions taken to reproduce community life in dialogue with nature.

The educators described by Rengifo have catalogued these forms of talking of the peasants as "magical thinking" that hinder social transformation, in the same way that qualifiers were used at different times and geopolitical contexts, such as primitive, artisan, childish or irrational thinking, delegitimizing other knowledges and blocking dialogue.

In subsequent years, after having accompanied Amazonian Andean communities in Peru for a long time, Rengifo would describe the relation between indigenous peasants and the notion of "crianza" ["nurturance"]: a willingness "to maintain a relation", a conversation and affection for a world in which everything is alive. Nurturance is the work of mutual care established between the human community, nature⁴ and deities or spirits, thus ensuring that co-existence, re-creation and the regeneration of biodiversity are ensured.

In line with these ideas, to shape mediation and critical education in the south requires questioning the universalistic claim of the culture-nature opposition underlying capitalist societies, where the progress and

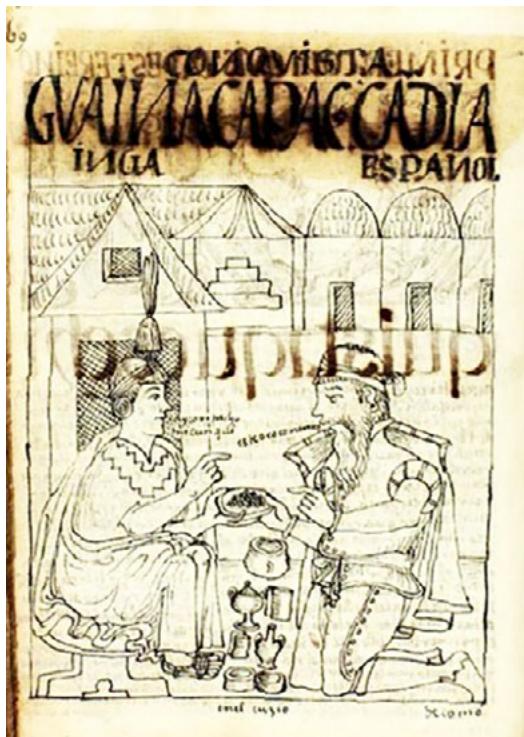
⁴ We provisionally use the word "nature", although we are referring to pach, a Quetchua word which means "world", translated to Spanish as "naturaleza" [nature], but which in Andean philosophy is also used to describe the unity of "time and space".

development is a product of the conquest and transformation of nature into an object-resource. Conversely, the dialogue of knowledge suggested by the Andean thinking does not occur only among human communities, it includes the world as a living entity.

The opposition between culture (subject, mind, person, male, reason) and nature (object, body, organism, female, emotion) is so ingrained in our social behaviour to the point that it is unproductive to think about replacing it. The challenge could be to play and build up between these opposites to debinarize these relations.

On the other hand, we should note that a line of criticism originating in Anglo-Saxon anthropology points to the risk of using notions such as “nurturance” to tie indigenous populations to ancestral traditions, to working the land, and to mix it up with nature by dismissing it from modernity⁵. Rengifo describes the notion of “nurturance” as a binding way of life which takes kindly to diversity and does not exclude or is opposed to Western knowledge. Contrary to any form of indigenous essentialism or romanticism, it should be pointed out that “crianza” (nurturance) is a notion that arises in agrocentric societies. An agrocentric society is one which accords a central importance to the production of food and the act of eating, in other words, the sustenance of life as the result of individual and community labour. In the Andean cosmovation, the work done to reproduce life is not delegated; knowing how to cultivate what one eats or, as the Andean farmers say, “knowing how to nurture your piece of land”, is an ethic, a mystique and a popular festival incompatible with capitalist ways. It should be recalled in this context that the conqueror differs from the conquered in that the former has ceased to cultivate his own foods, has delegated those tasks to his subordinates and by doing so has broken off a dialogue with the world.

⁵ Revise: Sahlins, M. (1997). Islas de historia. Barcelona: Editorial Gedisa.



Waman Poma wrote *Primer Nueva Crónica y Buen Gobierno* (The First new Chronicle and Good Government) between 1612 and 1615, a letter with 1,000 pages and more than three hundred ink drawings, for the king of Spain. We know that the letter never reached its destination. Lost for several centuries, it was discovered in a library in Copenhagen in the early 20th century.

Poma dedicates one of the chapters of this chronicle to the Andean ritual calendar. He strives to pedagogically show the king the relations between the Runa and the sacred world, the work needed to toil the land and the community life to "produce food".

Silvia Rivera Cusicanqui argues that in this chapter the chronicler highlights the work needed to work the land and the food as a sign of another possible epistemological order that shows the dehumanising effect caused by the usurpation of land and labour exploitation by colonialism-capitalism.

One of the drawing captions reads "With food you serve God and his Majesty. And through food we love God. Without food there is no man or strength", while in another caption Poma says to the king: "All that you eat is at the expense of these Indians".

Although Waman Poma is confident that his chronicle could serve as food for

thought for the king, he does know that he is addressing a letter to someone whose understanding of the world is incompatible with the Andean epistemology. In the chapter entitled “The conquest”, Poma portrays the meeting between a coloniser and an Inca chief. The image shows the Inca offering a plate full of gold nuggets and asking “Do you eat this gold?”, and the coloniser replies “Yes. We eat this gold”.

What does all this have to do with us as mediators, art educators or museum workers? Perhaps these events can make sense if they are considered within a broader framework of discussions and open positions concerning the decolonization of the art education curriculum, based on the recognition of community-centred ways of teaching and learning, and the struggles waged by the indigenous peoples of the global South for access to common resources.

“Think with your feet on the ground” is a sentence taken from a letter written by Frei Betto (a Brazilian liberation theologian). This beautifully written letter summarises in very few lines two or three interwoven stances of popular education that I feel are critical to characterise that “dialogue of knowledge” we are aiming for.

The first stance says that an educator who teaches to read also teaches to read the world, the conflict of the world in which we live, and in that process the educator builds a dialogue with others that inevitably gives him perspectives that will allow him to know the world in a way that would otherwise be impossible.

The second stance is that a person who knows how to read and write, who writes books and lectures, often does not wash his own clothes, does not raise his own children and does not know how to build his own house or grow his own food. Therefore, those who do know how to do this had precious knowledge to reproduce life itself. Of these people, one is not more learned than the other, but they do have different forms of living, asymmetrical, unfair, but perhaps they also have knowledge to enter into dialogue, provided they recognise their asymmetries and advantages to change them.

Finally, the letter emphasises the importance of situated thinking and action. However, this call to recognise the context in the Andean indigenous communities does not come only from a reflexive exercise, from the head – memory and the ethic of manual labour also play an important role, and, as Grimaldo Rengifo said, so does the willingness to be aligned with the world as a living entity.

Bibliography

- Betto, F. (1997). Paulo Freire: una lectura del mundo. America Libre Nº 13. Disponible en: <https://www.nodo50.org/americalibre/index.htm>
- Poma De Ayala, G. (1612-1615). El primer nueva corónica y buen gobierno.
- Source: Centro digital de Investigación de la Biblioteca Real de Dinamarca, Copenague.
- Rengifo, G. (1993). Educación en Occidente Moderno y en la Cultura Andina. In E. Grillo Fernandez (Ed.), *¿Desarrollo o descolonización?* (pp. 95-163). Lima, Perú: Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas.
- Rivera Cusicanqui, S. (2015). *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Wolukau, E. (2018). Prácticas creativas simbólicas. *Glosario Multivocal de la red Escuela Otra Hoja de Ruta para la Educación Artística*. Disponible en:
<https://colivre.net/articles/colivre/0003/5220/symbolic-creative-work-pdf.pdf>

Other materials

This text was written based on the learning unit “Discrepancies between Paulo Freire’s Method of Critical Literacy and Andean World-Views”, by Sofia Olascoaga and Alejandro Cevallos, of the network Another Roadmap School.

The complete materials can be obtained from:

Learning Unit

<https://another-roadmap.net/articles/0003/4707/learning-unit-quito.pdf>

Interview with Grimaldo Rengifo Vásquez, by Alejandro Cevallos and Sofía Olascoaga
Crianza Or The Art of Nurturing – Andean Cosmovisions In Community Education

<https://another-roadmap.net/articles/0003/4711/aer15-vasquez-interview-e-20190225.pdf>

¿Para qué sirve esta plantita?, Testimonios de mujeres cultivadoras de hierbas medicinales en Quito – Ecuador. [What is this plant used for?, Testimonies of women who cultivate plants for medicinal purposes in Quito – Ecuador].

<https://another-roadmap.net/articles/0003/4654/cartilla-recurso-herbateras-grupo-quito.pdf>

Workshop “Women embroidery in San Roque Market”

<https://www.youtube.com/watch?v=0viHjbRDTJM&t=4s>

¿INSTITUCIONES QUE ESCUCHAN? TENSIONES ENTRE MUSEOS, TERRITORIOS Y COMUNIDADES

Javier Rodrigo Montero (@transductores)

Los museos han sido espacios de democratización del saber y herederos directos de las políticas de la Ilustración en términos de educación ciudadana y construcción de narrativas modernas. Han sido analizados como espacios de laboratorios ciudadanos, de construcción de sujetos y relatos, y también como espacios de diseño, modificación de los territorios, esto es, como infraestructuras urbanas que mantienen y promueven determinados modelos de ciudad o de territorio. Sin embargo, es interesante plantearse qué pasa si pensamos las instituciones culturales desde las políticas de escucha, desde el cuidado de escuchar y dejarse afectar por los territorios. De pensarlas no como activadores de voces, de contenidos o de políticas para un territorio, sino más bien como instituciones cruzadas por políticas de escucha, pesar qué o a quiénes escuchan las instituciones. Bajo esta óptica, los museos son dispositivos que incluyen y excluyen otras voces, cuerpos, saberes y modos de relacionarse entre comunidades diversas. Desarrollan mecanismos de escucha de ciertos saberes y cuerpos, mientras que otras veces simplemente no escuchan. No invierten en recursos ni desarrollan las políticas para tomarse el tiempo de escucha, de sostener la atención. Suelen hacer oídos sordos. No están acostumbrados en general a escuchar activamente como un posible cambio institucional.

Partiendo de este cambio de mirada hacia las políticas de escucha, este texto está compuesto de dos partes. En una primera explicaré el taller de trabajo que desarrollamos en el marco del IMMER 2019. En la segunda, intentaré trabajar con algunos vectores y marcos teóricos sobre las políticas de escucha con el fin de revisar algunas tensiones sobre museos, políticas culturales y pedagogía/mediación transformadora.

1. Tomar la atención, dejarse afectarse: Plantear un taller de escucha.

El taller planteó situar los modos en que los museos escuchan activamente a sus territorios y las comunidades diversas. Para ello, a partir de herramientas de participación, de educación popular y de trabajo con mapas, se generarán varios grupos de trabajo. El objetivo es plantearse

qué políticas de escucha de implicación y de acogida generamos en los museos o centros de arte.

Las dos hipótesis de partida y las preguntamos que compartimos fueron:

1. Los museos como instituciones en territorios no están acostumbradas a escuchar, o más bien escuchan poco y solo a ciertos grupos o perfiles sociales. Sin embargo nos hablan e interpelan, nos dicen qué conservan y que no, qué es patrimoniable, visitable, que tiene derecho a ser comunicado, a articular la voz. Nos comunican cosas para que las entendamos y accedamos a ellas, no paran de hablarnos y de buscar personas que les escuchen (que les visiten). Proyectan un sujeto político pasivo receptivo: públicos que vienen como espectadores.

2. Los museos son instituciones que invitan a participar en estructuras cerradas y limitadas: tienen límites de sus escuchas y pocos espacios que se dejen atravesar, dejarse implicar por las voces, luchas, cuerpos y entidades sociales de sus territorios. Proyectan una concepción del territorio como espacio sin movimiento y sin voz, y activan unos medios de escucha limitados y muy segregadores.

¿Y si pensamos en las políticas de escucha y qué quieren decir, no sólo como un gesto, sino como un modo de cultivar, de tejer políticas culturales?

¿Y si pensamos en las formas de invitar, de acoger e ir a escuchar a otros como espacios donde ya generamos políticas de mediación/investigación?

El taller que se desarrolló partió de estas hipótesis y preguntas. Estuvo articulado en 4 partes:

En primer lugar hicimos un pequeño ejercicio de calentamiento de escucha, por parejas y en varios turnos. Las personas se entrevistaban por pares y anotaban cosas. Después se regalaban un gesto. A continuación cada una presentaba a la otra y su gesto. En esta pequeña parte ya conversamos sobre qué quería decir esto, quién era el museo o qué significaba el gesto. Y pensamos en qué dispositivo de acción conjunta, de estar atentos y de compartir, se generaba. Hablamos también de dónde no podríamos caer en las dicotomías de si el museo era el que habla o escucha. Probablemente podría ser uno más de los actores, de las personas, que desarrollamos la actividad.

En segundo lugar, desarrollamos una **salida exploratoria** por grupos de 4 personas: las consignas del trabajo eran poder registrar con dibujos,

palabras o con móviles sonidos, gestos, acciones, relaciones o palabras que cruzaban el territorio. Era importante abrir el ámbito de registro de escucha y pensar que el movimiento, sonido o paisaje podría ser humano, natural o de elementos materiales. Un grupo se dirigió al río, otro grupo se dirigió a la parte trasera del museo.

En tercer lugar los grupos **pusieron en común** sus registros: discutieron entre ellos los elementos comunes o diferentes. En este marco se les propuso representar los elementos registrados y darles alguna ordenación temática donde pudiéramos contestar visualmente estas preguntas: ¿De qué me está hablando el territorio? ¿Qué temáticas surgen o se abordan desde la escucha de los territorios y la activación de estos materiales? Con estas preguntas como elementos disparadores **se compusieron dos mapas**. El primero, del grupo de la salida por el río, estructuró los materiales en 4 subgrupos con tensiones que intentaban romper dicotomías y abrir campos de trabajo: trabajo-placer, naturaleza-tecnología, materia-espíritu, y ritmos. En cada uno se recogían diversos aspectos que abrían posibilidades de trabajo: los cruceros, los turistas, el ruido y los sonidos naturales del río, y daba pie a pensar sobre el modelo económico y la mirada del río, además de que también se identificó que los mismos cruceros tenían trabajadoras migrantes. Otro elemento que surgió fue el misticismo del río y su imaginario como lugar de vida y muerte, de los remolinos, de los recursos (turismo o pesca) o de las visitas y excursiones, además de su influencia en el modelo de exploración vinícola del Rego. Otro elemento que surgió fue el misticismo y las culturas del río, desde los mitos, los santos y gremios de pescadores, y también la mirada del río como espacio peligroso.

El segundo grupo, por su parte, elaboró un mapa más como un ensamblaje o collage de elementos, pero que situaba la relación geográfica, geopolítica, del museo de cara a su parte trasera. La parte donde la ciudad parecía más caótica y degradada, no tan llena de vida, pero con coches y movimientos diversos. Fruto de ello también se percibió la idea de la parte trasera, del almacén y de cómo la vida allá se identificaba con temas de trabajo, de migración fuera de Portugal. Del movimiento de coches, pero como un espacio más desangelado, más dejado. Sin embargo afloraban elementos de vida ordinaria y más cotidiana de los habitantes de la población, que no quedan tan presentes en la parte frontal del museo.

Al final de las presentaciones, tocamos y presenté algunos aspectos

teóricos y políticos del taller, y discutimos sobre quién y cómo se escucha en los museos y qué nos podíamos llevar de realizar este ejercicio.

A modo de reflexión metodológica, no quisiera obviar algunos puntos fuertes y débiles del trabajo.

- Como puntos fuertes: cabe destacar la riqueza de materiales, la diferencia de tema y formas de representar, así como la capacidad de implicarse en la escucha y generar sinergias entre los grupos de personas (muchas no se conocían). El hecho de contar con parte del equipo de educadoras del museo, incluso una como habitante, también fue muy positivo para concretar y poder contrastar saberes y lugares.

- Como puntos débiles: como siempre la falta de tiempo marco los ritmos. No se pudo indagar o profundizar mucho en algunos aspectos. También costó la parte de desarrollo de mapas: la dificultad de entender que el ejercicio era desplegar los materiales registrados y generar un ensamblaje de elementos, actores, registros. Elementos que nos dieran pie a pensar pistas, pero no tanto llegar al mapa perfecto o consensuando entre todas las personas. Era más un ejercicio de coros de voces disonantes, de ensayo de jazz colectivo, de agrupación y composiciones de elementos precarios de una pequeña escucha. El trabajo con este tipo de ejercicios requiere entrar a jugar, a probar, fallar, ensayar composiciones, ensamblar los materiales para ver qué emerge y, con ello, huir de discutirlos o tener que llegar a consensos.



1. Paisaje del río con crucero



2. Puesta en común – Grupo 1



3. Desarrollo mapa – Grupo 2



4. Mapa sobre la riviera del río – Grupo 1

2. Política de escucha. Afectarse, tomar cuidado y sostener la atención.

¿Qué escuchan y qué no escuchan los museos? ¿Qué tensiones existen desde la idea de la escucha activa? ¿Hasta dónde se escucha y se pueden sostener la pregunta y la atención? ¿Podemos escuchar desde los museos sobre las cosas que afectan y nos afectan? ¿Cómo podemos sostener la atención y la escucha juntas? ¿Cuidamos la escucha colectiva y escuchar en colectivo nos cuida? ¿Qué cambio institucional requiere?

Cómo ya hemos señalado, la pregunta sobre las políticas de escucha es un cambio de mirada, de posicionamiento político sobre como repensar los museos. En esta parte intentaremos desgranar algunos elementos teóricos y políticos que nos ayuden a repensar cómo se articula la mediación transformadora y los espacios de relaciones dentro y fuera de los museos y centros de arte mediante las políticas de escucha.

Una primera idea clave del valor de las políticas de escucha es la escucha activa. Reconocer esta acción, la escucha, como algo productivo, como estar atentos, como un espacio político. Escuchar no es algo pasivo, no somos sujetos que nos inundan de ideas, y el habla es el acto principal de la acción política. De este modo reconocer la escucha como algo activo, que ya produce conocimiento, saberes. Escuchar genera gestos de invitación de cara al otro, rompe el habla-centrismo, acoger al otro es algo que se modula en el gesto de escuchar. Escuchar supone atender al otro, sostener la atención, como relata Amador Fernández-Savater (2019). Atender aquí supone desatender paradigmas productivistas. Dejar de atender a los logros, rendimientos, productos, los tiempos es-

quizoides y hiperconsumistas. Implica tener presencia y dejarse afectar. Atender no al signo, al contenido, sino a los procesos, a los ritmos, a los comportamientos. Además, tal como propone el autor, la atención es algo común, plural, de nosotros. La atención como algo que interfiere, una atención ecológica, una atención que es capaz de percibir tramas de relaciones, convergencias, vinculaciones. No es una serie de monólogos, sino un ritmo complejo y articulado.

El trabajo de la escucha requiere esa interferencia constante. Ya no se trata de entrar en diálogo con las comunidades y sus saberes, sino articular espacios de investigación colectiva a partir de un tercer dialogo. Un tercer dialogo, tal como sugiere Elizabeth Ellsworth (2005). Este es un espacio que reconoce las diferencias. No cae en la trampa de la igualdad, de convencer al otro o llegar a un supuesto consenso entre iguales. Un tercer dialogo es un acto pedagógico, donde los aprendizajes son siempre incompletos. La enseñanza es una performance constante. Este dialogo se configura como la imagen de un triángulo, donde las personas/saberes se sitúan en cada lado de un triángulo, en su base. Investigan y exploran un tercer elemento desde una distancia común, desde una equidistancia del no saber. El acto pedagógico hay tercer término que entra en diálogo, que irrumpie, que activa los imaginarios, las rupturas, los deseos, las formas inconscientes, las situaciones y condiciones donde se establece el diálogo. Este dialogo lo podríamos interpretar no tanto como un acto de habla, sino de escucha a un tercero. Una escucha común, de diferencias, no un acuerdo simétrico, sino una interferencia constante.

Otro aspecto clave de las políticas de escucha se basa en implicarnos en la escucha no como un mero gesto, sino como un cambio epistemológico. Como un posicionamiento real de girar, de escuchar, de acoger: como en la crianza respetuosa se trata de arrodillarse a cuidar y atender a otro ser, más vulnerable, con el que tejemos interdependencias. Este espacio de implicación supone que el trabajo de política es un acto de dejarse afectar y afectarnos, tal como nos indica Marina Garcés (2010). Para esta filosofía, no se trata de participar, de generar esquemas donde la gente toma parte, sino de implicarnos en un mundo y en cuestión que nos afectan, afectar y dejarse afectar. No consiste en defender una actitud contemplativa del mundo, ni de una intelectualidad, sino de aprender a transgredir la relación de indiferencia sobre el mundo e imprecarse desde las cosas que nos afectan. Pensar de este modo,

aprender, dejarse afectar, es construir y actuar en situaciones específicas. En un texto sobre la educación y el curso de la educación, la autora habla de “aprender a tocar y ser tocado, aprender a ser afectado, es decir, a ser transformado por eso y por quienes nos desafían y cuidan” (2014).

El reto de las políticas de escucha activa se basa en poder tomarse y tomarnos un tiempo, un tiempo colectivo, común, donde conquistar un espacio y unos recursos, para poder escuchar al otro: esto requiere presencia, no planes cerrados o programas. La presencia requiere saber habitar y usar las instituciones, requiere un cambio de cultura política, tal como nos indica Amador Fernández- Savater (2016). Huye del paradigma productividad y moralista de la ley, del paradigma de la gestión, del gobierno eficaz, del tener que, de los objetivos marcados del marketing cultural y de las políticas de proyectos: proyectos de trabajo, proyecto de uno mismo, proyecto como programas cerrados a consumir y estrategias de captación de públicos, de expansión de discursos, de evolución cuantitativa y cualitativa por rendimientos. Habitar es un paradigma diferente, habitar las instituciones, los museos, requiere de tiempos de escucha, de percibir e implicarse en algo, desde el cuerpo, la presencia, el uso, no desde leyes morales; supone detectar, entrar en contacto, cuidar, favorecer situaciones, dejarse vibrar i comprometerse en un nosotros. No busca rendimientos, no rinde cuentas, sino que potencia usos y vinculaciones, se evalúa de forma situada, por sus tramas de relaciones, sus modos de afectarse, de cuidar y escuchar.

Las políticas de escucha, como vemos, requieren repensar los cuidados. La escucha, más bien, no existe sin cuidados. La sociedad, las instituciones tampoco. Poner la vida al centro también es algo que afecta a las políticas de escucha. Invitar, acoger al otro, es cuidar, es estar presente, tener presencia. Quiere decir concebir un modelo de lo doméstico y reproductivo como políticas institucionales. Supone pensar en las cuidadoras de los bienes comunes, las brujas, las matronas, las doulas, las personas invisibles que sostienen la vida. Porque, para sostener la vida, se necesita escucha, se necesita aprender a criar y estar atentas. Las tareas de cuidados, los espacios de escucha activa, son espacios relegados e invisibles, no productivos, abyectos, minorizados, sin embargo son saberes necesarios, únicos, singulares. Sostener la atención es pensar en una economía feminista de la cultura. Repensar las instituciones más allá de lo productivo (de sus hitos o productos), centrarnos en sus modos, en sus ritmos. Las instituciones culturales también son lugares

de cuidados, de sostener la vida y atender y acoger las personas. Espacios para las vulnerabilidades y los saberes, para los sujetos expulsados por las sociedades capitalistas, que no les reconocen como activos económicos, que no genera riqueza en forma de salario. Si entendemos la perspectiva feminista que propone Silvia Federici, las cuidadoras de los bienes comunes son las que sostienen la vida comunal, las que cuidan y transmiten saberes invisibles. Ella lo expone con el ejemplo de las brujas en la alta Edad Media y su persecución como activos comunales (2008). Estos espacios normalmente han sido relegados y desarrollados por las mediadoras, por las cuidadoras de la cultura; de algún modo, las educadoras, mediadoras y prácticas comunitarias en cultura son las brujas de la cultura. Pensar quien ha sostenido, históricamente, las tareas de escucha, de cuidados y la dimensión reproductiva de las instituciones supone repensar otro modelo de transformación institucional, una que se dirime en las retaguardias de los cuidados, en las fronteras permanentes de la crianza como comunes invisibles.

De este modo, una mediación realmente transformadora, a nivel institucional, sería la que actúa de tal modo que se activan diversos mecanismos y modos de escucha, en las diversas capas y espacios políticos del museo. La que poco a poco va modulando, ganando espacios de escucha y va afectarnos y dejándose afectar, tanto en otras áreas y saberes, como por saberes y voces de los territorios diversos. Una posiciona que afecta a los modos de gestionar cultura y los museos, no desde la escucha a ciertas personas o ciertas escalas, sino la que permite que el museo se deje afectar por los temas y cuerpos que lo habitan y las personas que habitan los territorios donde están. Que se toma el tiempo, los recursos y las estrategias para reconocer a los otros, y distribuye recursos y estrategias compartidas para escuchar con políticas del cuidado, de la invitación y de la acogida de saberes locales, ritmos y otros espacios de vinculación. En definitiva, un museo que no hace oídos sordos a ciertas cuestiones y que escucha, habita y se deja habitar por otras voces, cuerpos, y sonidos.

Referencias, textos y otros marcos

Los textos, pensadores y personas que nos han servido de base y nos han ayudado a repasar estos modelos son:

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Federici, S. (2008). *El calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fernández- Savater, A. (2019). Ausentarse: la crisis de la atención en las sociedades contemporáneas.
https://www.eldiario.es/interferencias/crisis_de_atencion_6_887921222.html
- Fernández- Savater, A. (2016). Del paradigma del gobierno al paradigma del habitar: por un cambio de cultura política.
https://www.eldiario.es/interferencias/paradigma-gobierno-habitar_6_491060895.html
- Ultra-red. 5 Protocols for Organized listen.
<https://archive.org/details/UltraRedFiveProtocols/page/n1>
- Garcés, M. (2010). Dar qué pensar.
https://www.academia.edu/1738995/Dar_qu%C3%A9_pensar._Marina_Garcés
- Garcés, M. (2014). Posar-se en curs. Dels moviments educatius a una educació en moviment: una aproximació filosòfica.
<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/285996>

DO INSTITUTIONS LISTEN? TENSIONS BETWEEN MUSEUMS, TERRITORIES AND COMMUNITIES

Javier Rodrigo Montero (@transductores)

* Translated by Fernanda Maio

Museums have been used as spaces for the democratisation of knowledge and have directly inherited the policies of Enlightenment as regards citizen education and construction of modern narratives. They have been analysed as laboratory spaces for studying persons, for constructing subjects and stories, and also as spaces for designing and modifying territories, that is, as urban infrastructures that maintain and promote certain models of cities or territories. It is nevertheless interesting to consider what happens if we consider cultural institutions based on listening policies, taking care to listen to and letting ourselves be affected by the territories. To think of them not as triggers of voices, of contents or of policies for one given territory, but rather as institutions permeated by approaches to listening, despite what or to whom the institutions will listen. In this context, museums are devices that include and exclude other voices, bodies, knowledge and how the various communities interact with each other. They develop ways of listening to certain knowledge and bodies, while at other times they simply do not listen. They do not invest in resources or develop policies to take time to listen, to attract attention. They simply ignore it. They are generally not used to actively listen as a way of enabling institutional change.

Based on this change of perspective towards the policies of listening, this text consists of two parts. In the first part, I will explain the workshop we have prepared under the framework of IMMER 2019. In the second part, I will try to work along some vectors and theoretical frameworks on the policies of listening in order to revise some tensions concerning museums, cultural policies and transformative pedagogy/mediation.

1. Paying attention, being concerned: proposing a listening workshop.

The purpose of the workshop was to address the ways in which

museums listen actively to their territories and the various communities. With that in mind, several work groups were formed based on participation, popular education and working with maps. The aim was to consider what means of listening through involvement and perception we generate in museums or art centres.

The two assumptions and questions we shared were as follows:

1. Museums as institutions in territories are not used to listening; or rather, they do not listen much and, when they do, they listen to what certain groups or social profiles have to say. However, they talk to us and challenge us; they tell us what they preserve and what they do not, what is heritage, what can be visited, what has the right to be communicated, of being voiced. They talk to us about things so that we can understand and access them, always talking to us and looking for people to listen to them (to visit them). They project a receptive passive political subject: audiences who come as spectators.
2. As institutions, museums offer closed and limited structures: there are limitations to listening and only few spaces that can be spanned, be involved by voices, struggles, bodies and social entities of their territories. They project a concept of the territory as a space without voice or movement and activate limited and very disconnected means of listening.

What if we think about the policies of listening and what they mean, not only as a gesture, but also as a way of cultivating, of forging cultural policies?

What if we think of ways of inviting, welcoming and listening to others as spaces where we already generate mediation/research policies?

The workshop was developed based on these assumptions and questions, and was divided into four parts:

First of all, we carried out a short warm-up listening exercise, where people worked in pairs, in turns, and took notes. Then they were given a sign, after which each person showed the sign to the other. We talked about what this meant, which person represented the museum or what the sign meant, and thought about which joint actions could arise from being attentive and sharing. We also talked about where we could not fall into dichotomies of whether the museum was the one that speaks or

listens. This could probably involve one or more players in the activity.

Secondly, we organised an **exploratory field trip** in groups of four: we were instructed to record in drawings, words or on our mobiles the sounds, gestures, actions, relationships or words that covered the territory. It was important to open the scope of the record of listening and thinking to the movement, sound or landscape, which could be human, natural or of material elements. One group headed to the river and another group went to the back of the museum.

Thirdly, the groups **shared** their notes: they discussed among themselves the common and the different elements they recorded. They were then asked to represent the recorded elements and to order them according to theme, so that we could visually answer the following questions: What is the territory talking about? Which themes emerge or are addressed from the listening of the territories and the activation of these materials? We then used these questions as the triggering elements to **compose the maps**. The first map, done by the group that had headed to the river, organised the materials into 4 sub-groups with tensions that tried to break the dichotomies and open fields of work: work-pleasure, nature-technology, matter-spirit, and rhythms. Different aspects were collected for each of these sub-groups that opened up work opportunities: cruises, tourists, noise and the natural sounds of the river, which could lead to thinking about the economic model and the view of the river, in addition to taking note that these very cruises employed migrant workers. Another element that came up was the mysticism of the river and its imaginary as a place of life and death, of whirlpools, of resources (tourism or fishing) or of visits and tours, in addition to its influence on the Rego model of wine production. Another element was the mysticism and cultures of the river, including the myths, saints and fishermen guilds, and the river also seen as a dangerous place.

The second group, in turn, prepared a map as an assembly or collection of elements, representing the geographical, geopolitical, relationship of the museum, from its front to the back. This map gave us an idea of where the city seemed to be more chaotic and decadent, not so lively, but nevertheless with cars and various sorts of movements. The rear part of the museum is seen as the warehouse, as a place that shows how life there is identified with work, with migration outside Portugal, a place where cars still moved around, but still a desolate place, more abandoned. However, elements of ordinary life, of the everyday reality of the inhabitants,

came to light, which are not so present in the front part of the museum.

At the end of the presentations, we pointed out and presented some theoretical and political aspects of the workshop, and discussed who is heard in the museums and how this is done and what we could take from this exercise.

As a methodological reflection, I would like to refer to the strengths and weaknesses of this work.

- Strengths: we highlight the wealth of materials, the different themes and forms of representation, as well as the capacity of the groups of people (many did not know each other) to listen and generate synergies. The fact that we were able to have part of the team of museum educators and even one inhabitant help us also contributed a great deal to our goal and helped us compare knowledge and places.

- Weaknesses: as usual, the pace of our work was marked by the lack of time. We were unable to look further into or question some aspects. Developing the maps was also quite challenging: the difficulty in understanding that the exercise was to display the materials and produce a series of elements, players, records. These elements offered leads for thinking, but not so much to achieve the perfect map or a consensus among every one. It was more an exercise of a chorus of dissonant voices, a collective rehearsal of jazz, a grouping and composition of problematic elements of the short listening process. Working with these types of exercises requires joining in, trying out, failing, trying compositions, assembling materials to see what comes out of them, thus avoiding discussions or having to reach consensus.



1. River landscape with cruise ship



2. Sharing – Group 1



3. Map development – Group 2



4. Map about the river bank – Group 1

2. A politics of listening. Being concerned, taking care and attracting attention.

What do museums listen to and what don't they?

What tensions exist in the idea of active listening? How far does it listen and for how long do the question and the attention hold up? Can we listen to the things that matter and affect us from museums? How can we maintain attention and listening together? Do we make sure that collective listening and listening in a collective way helps us? What institutional change is required?

As already pointed out, the question about listening policies implies a change of view, of policy on how to rethink museums. In this section, we will seek to give a few ideas of some of the theoretical and policy elements that will help us rethink how transformative mediation and the spaces of relations within and outside museums and art centres are articulated through policies of listening.

A first key idea of the value of policies of listening is that of active listening. Recognising listening as something productive, as being attentive, is like a political space. There is nothing passive about the act of listening; we are not subjects flooded with ideas, and speech is the main action of political action. In this way, listening is recognised as something active that produces knowledge. Listening generates invitations to the other, it breaks away with the speech-centre mindedness; welcoming the other is something that is shaped into the act of listening. As Amador Fernández-Savater stated (2019), listening presupposes paying attention to the other, which in this context means ignoring productivist paradigms, in other words, achievements, yield, products, crazy and hyper consumerist

times. It implies being present and caring. Paying attention to the processes, rhythms and behaviours, rather than the signs or contents. Moreover, as the author proposes, attention is something common, plural, something found within us. Attention is regarded as something that interferes, as an ecological concern, something capable of perceiving patterns of relations, convergences and ties. It is not a series of monologues, but rather a complex and structured rhythm.

Listening requires constant interference. It is no longer about entering into dialogue with the communities and their knowledge, but rather articulating spaces of collective research from a third dialogue, the latter as suggested by Elizabeth Ellsworth (2005). This is a space that recognises differences, without falling into the trap of equality, of convincing the other or reaching an alleged consensus among equals. A third dialogue is a pedagogical act, one in which learning is always an unfinished endeavour. The act of teaching is continual. This dialogue is shaped as the image of a triangle, where people/knowledge are aligned along the sides of the triangle, including its base. They investigate and explore a third element from a common distance, equidistant to no knowledge at all. The pedagogical act has a third element that enters into dialogue, that breaks into and activates the imaginaries, the ruptures, the desires, the unconscious forms, the situations and conditions where dialogue is established. We could interpret this dialogue not so much as an act of speech, but rather one of not listening to a third person. A common listening of differences, not a symmetrical agreement, but a constant interference.

Another key aspect of the policies of listening is based on getting involved in listening not as a mere gesture, but as an epistemological change. As a real positioning of turning, listening, welcoming: as in respectful nurturance, it is about kneeling down to nurture and caring for another being, a vulnerable being, with whom we build interdependencies. This space of involvement assumes that policy work is an act of letting ourselves be affected by and affecting others, as stated by Marina Garcés (2010). According to this philosophy, it is not about participating in or devising arrangements involving people, but of getting involved in a world and in issues that affect us and lead us to be affected. It does not consist in defending a contemplative or intellectual attitude towards the world, but of learning to transgress the relationship of indifference to the world and to reject the things that do not affect us. To think and

learn in this way, to let ourselves be affected, means we can construct and act in specific situations. In a text that discusses education and the course education is taking, the author speaks of “learning to touch and be touched, learning to become affected, in other words, to be transformed by that and by those who challenge us and care for us” (2014).

The challenges of active policies of listening are based on being able to take time, a common collective time, where we can conquer a space and resources to be able to listen to the other: this requires being present, not closed plans or programmes. Being present means knowing how to live in and use the institutions, requires a change of political culture, as told by Amador Fernández-Savater (2016). It means fleeing from the paradigm of productivity and moralism of the law, from the paradigm of management, of effective management, from the “having to”, from the set objectives of cultural marketing and from the policy projects: work projects, self-project, projects as programmes limited to consumption and strategies to attract audiences, expand speeches, increase financial yield qualitatively and quantitatively. Living is a different paradigm: living the institutions, the museums, requires time for listening, for understanding and getting involved in something from within ourselves, being present, using, not from moral laws. It means detecting, coming into contact with, caring, promoting situations, letting ourselves vibrate and committing to the “us”. It does not seek yields, there is no accountability, but it promotes uses and ties, it is evaluated in an established manner through its relational schemes, its way of affecting, of caring and listening.

As can be seen, we need to rethink the policies of listening. Better listening does not exist without care, and neither do the institutions or society. Putting life at the centre is something that also affects the policies of listening. To invite and welcome the other is to care, is to be present, to have a presence. It means conceiving a model of the domestic and reproductive as institutional policies. It involves thinking about the custodians of the common goods, the witches, the matrons, the doula, and the invisible people that sustain life. Because, in order to sustain life, one needs to listen, to learn to create and to be attentive. The tasks involved in care giving and the spaces of active listening are relegated, invisible, unproductive, abject and minoritized. However, they consist of necessary, unique and distinctive knowledge. To pay attention means to think about a feminist culture-based economy. Rethinking institutions beyond the productive aspect (their milestones or products), focusing

on their ways and their rhythms. Cultural institutions are also places of care, of sustaining life and welcoming and catering for people. Spaces for vulnerabilities and knowledge, for those who have been thrown out of capitalist societies, which do not recognise them as economic assets, who do not generate wealth in the form of a salary. According to the feminist perspective proposed by Silvia Federici, the carers of collective assets are those who sustain communal life, those who care for and convey invisible knowledge. For example, as shown by Federici, the witches regarded as communal assets persecuted in the Early Middle Ages (2008). These spaces have usually been relegated and developed by the mediators, the carers of culture, who are, to some extent, the educators, mediators, the cultural communal practices: the witches of culture. To think about what has sustained, throughout history, the tasks of listening, of caring and the reproductive dimension of the institutions requires us to rethink another model of institutional transformation, one that is settled in the backstage of care, in the permanent borders of parenting as invisible common assets.

A truly transformative mediation at institutional level would, therefore, involve activating various mechanisms and ways of listening in the different layers and political spaces of the museum. A mediation which would gradually shape and provide for listening spaces, affecting us and other areas, as well as the knowledge and voices of the various territories. This would affect the way culture and museums are managed, not from listening to certain people or at certain levels, but rather one that would allow the museum to be affected by the themes and bodies living therein and the persons that inhabit the territories in which they live. A museum that takes time, resources and strategies to recognise others, and distributes resources and shared strategies to listen to policies of care, inviting and welcoming local knowledge, rhythms and other spaces in which relationships can be established. In short, a museum that does not ignore certain issues and that listens, inhabits and lets itself be inhabited by other voices, bodies and sounds.

References, texts and other frameworks

The texts, thinkers and people who have served as the basis for our work and which helped us to rethink these models were:

- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Madrid: Akal.
- Federici, S. (2008). *El calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Fernández- Savater, A. (2019). Ausentarse: la crisis de la atención en las sociedades contemporáneas. https://www.eldiario.es/interferencias/crisis_de_atencion_6_887921222.html
- Fernández- Savater, A. (2016). Del paradigma del gobierno al paradigma del habitar: por un cambio de cultura política. https://www.eldiario.es/interferencias/paradigma-gobierno-habitar_6_491060895.html
- Ultra-red. 5 Protocols for Organized listen.
<https://archive.org/details/UltraRedFiveProtocols/page/n1>
- Garcés, M. (2010). Dar qué pensar. https://www.academia.edu/1738995/Dar_qu%C3%A9_pensar. Marina_Garcés
- Garcés, M. (2014). Posar-se en curs. Dels moviments educatius a una educació en moviment: una aproximació filosòfica.
<https://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/article/view/285996>

CONSTELAÇÕES – OBJETIFICAÇÃO

João Figueiredo



§1 James Baldwin (1924-1987), em *I am not your Negro* (2017), pergunta aos espectadores porque é que os ocidentais criaram o tropo ou conceito do ‘negro’. Se o criaram, é porque um dia precisaram dele – porque é que precisaram dele? Ainda precisam? O futuro da América, nas palavras de Baldwin, depende da resposta que consigamos dar a estas perguntas. O nosso futuro também.

§2 Em *Symbolic Exchange and Death* ([1976] 2017), Jean Baudrillard propõe a noção de que na nossa cultura existe uma separação radical que precede a todas as outras e que serve de modelo para todas as divisões de base: a entre os vivos e os mortos. Para Baudrillard, o capitalismo introduziu uma cesura inédita nas sociedades não-capitalistas, em que os mortos e os vivos se confundem, deixando a morte de ser um ‘portal’ ou via de comunicação, socialização e troca constante, para ser uma linha de demarcação (uma “linha social de demarcação” que serve de modelo para a separação entre a alma e o corpo, o masculino e o feminino, o bem e o mal, etc.). Esta linha de demarcação é que permite que seja concebida a existência de sujeitos separados da sua ‘alma’ (sujeitos objetificados – escravos, hereges, refugiados, etc.) e a reificação das relações sociais e da mais-valia do trabalho em objetos (objetos subjetivados – como as mercadorias dos anúncios publicitários, capazes de agir autonomamente).

§3 Em *Statues – The Second Book of Foundations* ([1987] 2015), Michel Serres propõe uma demarcação ou cesura entre dois outros conceitos, mas em que o equilíbrio comunicante entre as partes se mantém:

‘Sujeito’ e ‘Objeto’ ocupam a base de dois cones, unidos no ápice pela Morte. Do lado do sujeito está a linguagem e as ciências sociais, do lado do objeto está a massa das coisas (res, em latim) que constitui o mundo. A morte, que torna o sujeito em objeto, e que devolve assim o objeto ao sujeito, é um portal. Contrariamente a Baudrillard, Serres não defende que a metafísica capitalista, apesar das aparências, tenha conseguido na realidade substituir o esquema ontológico de base das sociedades pré-capitalistas. A nossa dependência de ‘sacrifícios’, ‘bodes expiatórios’ e de outras ‘tecnologias sociais’ abertamente ‘árcaicas’ testemunha esta incapacidade.

§4 Serres e o conceito de ‘tecnologias sociais’: “Podemos opor com razão as ciências exatas às sociais; podemos subordinar com razão a tecnologia apenas às primeiras, sem nunca suspeitarmos que existem tecnologias que estão para as ciências sociais tal como as tecnologias no sentido lato estão para as ciências exatas” (Serres, 2015, p. 6). O ‘negro’ de James Baldwin é um conceito que funciona como ‘tecnologia social’: o ‘negro’ permite, alicerçar a objetificação de uma série de homens na reificação de ideias e preconceitos sobre a sua inferioridade. A mão-de-obra escrava ou barata assim criada alimenta a produção de mercadorias, objetos que sustentam o modo de produção capitalista (baseado na obtenção de lucro ou mais valia – algo impossível de conceber nos sistemas pré-capitalistas de troca simbólica total). Como tal, a necessidade do ‘negro’ tem origem na instituição da mesma cesura ou corte constitutivo que separa ‘Natureza’ de ‘Cultura’, ‘Homem’ de ‘Mulher’, ‘Vivos’ e ‘Mortos’, ‘Sujeitos’ e ‘Objetos’.

§5 Hefesto ou Hefaísto, Vulcano para os romanos, filho de Zeus e Hera. Deus das forjas e do fogo dos vulcões, cria os seguintes autómatos: Tálos, um colosso de bronze que protegia as costas de Creta contra invasores (As argonáuticas – Apolónio de Rodes séc. III a.C.); Pandora e a sua caixa, de acordo com Hesíodo (Teogonia, séc. VIII a.C.); trípodes ou tripés automáticos e servas ou donzelas ‘douradas’, também automáticas (Ilíada – Homero, c. séc. VIII a.C.).

§6 O mito de Hefesto testemunha a existência de três fios condutores no pensamento helénico (herdado do Egipto), que depois influenciará Roma e a civilização Judaico-Cristã: o desejo de mão-de-obra mecâni-

ca (as ‘donzelas douradas’ e os ‘trípodes’); o desejo de um objeto sexual mecânico ou puramente físico (Pandora e Galateia); o desejo de uma máquina de guerra autómata ou mecânica (‘Talos’). Estas três fantasias são temas estruturais da nossa civilização e, com o tempo, contribuem para preencher o conteúdo do conceito de ‘negro’ – ao mesmo tempo força de trabalho desumanizada, objeto sexual e guerreiro mercenário.

§7 Em *Things Hidden Since the Foundation of the World* (1978), René Girard propõe uma releitura dos fundamentos da civilização ou sociedade ocidental com base no conceito do ‘sacrifício’. Segundo a ‘teoria mimética’ de Girard, todas as sociedades cicличamente atingem um estado de grande tensão interna, que resulta do acumular dos atritos resultantes de cada indivíduo ter desejos conflituantes e por natureza insaciáveis. Estas crises são, segundo Girard, universalmente resolvidas através de uma ‘tecnologia social’: a criação de ‘bodes expiatórios’.

§8 Os ‘bodes expiatórios’ são escolhidos, segundo Girard, por agruparem já uma série de características que os destacam, quer pela negativa – são idosos, têm algum defeito congénito ou pertencem a uma minoria social, religiosa, étnica, sexual –, quer pela positiva (os reis e chefes também são depostos, decapitados e perseguidos quando as coisas correm tremenda-mente mal). Depois de sacrificados, em acções de ‘caça às bruxas’, ‘autos de fé’ ou linchamentos populares, a sociedade regressa temporariamente a um estado de graça, até que uma nova crise cíclica seja atingida.

§9 Em *Statues...*, Michel Serres aborda, também, o tema do ‘sacrifício’ como ‘tecnologia social’. Primeiro, concordando com Girard, define três fases da civilização ocidental: aquela em que os sacrifícios eram humanos; aquela em que os sacrifícios eram animais; e aquela em que os sacrifícios passam a ser de objetos inanimados. Assim, em termos religiosos, a história de Isaac marca a transição do sacrifício humano para o de animais (os bodes expiatórios judaicos) e a ideia de que Jesus Cristo é o ‘cordeiro de Deus’ marca a transição do sacrifício animal para o de objetos (o pão e o vinho da eucaristia). Em termos políticos, a alternância democrática substitui a ‘decapitação’ cíclica dos soberanos, enquanto a destruição de mercadorias (para manter os preços altos, por exemplo) ou de valor (crises financeiras, bolhas imobiliárias, incêndios florestais) substitui parcialmente o sacrifício regular de homens e animais (guerras,

invasões, massacres e genocídios).

§10 Onde Serres e Girard discordam é no seguinte: para Serres, todas as ‘tecnologias sociais’ arcaicas continuam ativas e nenhuma fase histórica foi alguma vez ultrapassada – continuamos a sacrificar homens (guerras, acidentes, crianças mortas porque os pais recusam vacinas), animais (touradas, indústria alimentar e cosmética) e objetos (destruição de stocks alimentares, míssseis lançados no Iémen), tudo isto em nome de vários deuses: lucro, mercados, civilização, beleza.

§11 Muitos dos elementos que constituem o conceito do ‘negro’ provêm diretamente de outras ‘tradições’ de criação de ‘bodes expiatórios’ e nada têm que ver com a realidade do Continente Africano: os preconceitos contra ‘Judeus’, ‘hereges’ e ‘bruxas’ da Idade Média (vítimas); mas também as acusações contra os déspotas orientais e antigos reis absolutos europeus (chefes). A partir dos séculos XVIII e XIX, o ‘negro’ torna-se cada vez mais o ‘bode expiatório’ na América do Norte e no Ocidente em geral. Por outro lado, as populações africanas são retratadas como massas desumanas de vítimas completas (sacrificadas pelo colonialismo, desenvolvimento, etc.) governadas por tiranos (o ‘chefe’ como ‘bode expiatório’).

§12 Uma das grandes dificuldades na hora de desmontar a ‘tecnologia social’ assente na criação do ‘negro’ enquanto ‘bode expiatório’ prende-se com a dinâmica pela primeira vez teorizada por Ephraim Lessing (1729-1781) em *Laocoön – An Essay upon the Limits of Painting and Poetry* (1766). Nessa obra pioneira, o crítico alemão defende que existem limites para certas formas de representação, a partir dos quais corremos o risco de desumanizar ou objetivar as vítimas de sofrimento. Por outras palavras, apesar de ser legítimo na poesia ou na prosa descrever a dor extrema (tortura, sofrimento psicológico, mutilação accidental, etc.), se o mesmo for feito na pintura, escultura ou, hoje em dia, filme e fotografia, em vez de dignificarmos a subjetividade das vítimas ao denunciarmos os crimes, estamos a contribuir para que estas sejam vistas como objetos.

§13 Como atacar o problema do ‘Negro’ de James Baldwin a partir destes ângulos teóricos?

Recorrendo a uma série de imagens, capazes de traduzir pictoricamente as teses de Michel Serres, Jean Baudrillard, René Girard e de Ephraim

Lessing, criar uma espécie de Atlas Mnemosyne, recorrendo à técnica que foi empiricamente apurada por Aby Warburg (1866-1929). Tal permitirá descortinar continuidades, perceber de onde surgiram e por onde foram transitando as várias linhas – de imagens, ‘tecnologias sociais’ e discursos – que entrecem o conceito de ‘negro’ nos séculos XIX e XX, e perceber porque é que este é hoje tão necessário ou central à civilização Ocidental – tomada de consciência essencial para despoletar mudanças sustentáveis e consequentes.

Linha 1 | As "servas douradas"¹:

Edward S. Ellis (1840-1916), *The Steam Man of the Prairies / O homem-vapor das pradarias* (1868).

Gary Trousdale e Kirk Wise, *Beauty and the beast / A Bela e o Monstro* n (1991).

Gustave Vichy (1839-1904), *The fruit seller / O vendedor de fruta* (c. 1875).

J. J. Grandville (1803-1847), *Un autre monde / Um outro mundo* (1844).

James Algar e Samuel Armstrong, *Fantasia* (1940).

Jean-Marc Côté (?), *En L'an 2000 / No ano 2000* (1899).

Joachim Fries, *Diana and deer / Diana e o Veado* (c. 1610-20).

Karel Čapek (1890-1938), *R. U. R.* (1921).

Ridley Scott, *Blade Runner* (1982).

Desconhecido, *Blackamoors vendidos por “Petites Choses”* (c. 1950).

Desconhecido, *window display / wind-up automata* (c. 1900).

Linha 2 | Talos

Boston Dynamics, *Atlas* (2018).

Don Chaffey (1917-1990), *Jason and the Argonauts / Jasão e os Argo-nautas* (1963).

James Cameron, *Terminator* (1984).

Paul Robeson (1898-1976), *Visiting soldiers in Tarazona / Soldados em Tarazona, Spain* (1938).

¹ (N.E) As imagens em lista foram reunidas numa publicação em caderno e foi um dos recursos de trabalho com educadores e professores durante o ano do projeto fronteira 2019 | programa eu sou paisagem | serviço educativo do museu do douro

Pyotr Tchaikovsky (1840-1893), *The Nutcracker* / O quebra-nozes (1892), inspired in E.T.A. Hoffmann's *Nussknacker und Mausekönig* [The Nutcracker and the Rat King] O quebra nozes e o rei rato (1816). Ridley Scott, *Blade Runner* (1982). Thomas Hart Benton (1889-1975), *Negro Soldier* / Soldado negro (1942). Unknown, *Transformers—More than meets the Eye* (1984).

Line 3 | Pandora | Galatea

Al-Jazari (1136-1206), *The Book of Knowledge of Ingenious Mechanical Devices* / O Livro do Conhecimento de Dispositivos Mecânicos Engenhosos (1206).

Fritz Lang (1890-1976), *Metropolis* (1927).

Jacques Offenbach (1819-1880), *Les Contes d'Hoffmann* / Os contos de Hoffmann, opera inspirada em *Nachtstücke* de Hoffmann (1776-1822) (1817).

Jean-Léon Gérôme (1824-1904), *Marché Romain aux Esclaves* / Mercado Romano de Escravos (c. 1884).

Ridley Scott, *Blade Runner* (1982).

Unknown, *Love and beauty — Sartjee the Hottentot Venus* / Amor e Beleza – a Venus Hotentote (1811). A cartoon depiction of Sarah Baartman/ Caricatura de Sarah Baartman

Imagens de outras constelações

Enrico de Seta (1908-2008), *Africa Orientale* / Africa Oriental (1935-1936).

Eugène Delacroix (1798-1863), *The Death of Sardanapalus* / A Morte de Sardanápolo (1827).

J. Barlow (1759/60—1810) and Marcus Rainsford (1758-1817), *Revenge taken by the Black Army for the Cruelties practiced on them by the French, taken from An historical account of the black empire of Hayti* / Um relato histórico do império negro do Hayti (1805).

Jean-Léon Gérôme (1824-1904), *Pool in a Harem* / Banho num Harém (c. 1876).

Unknown, *Ngungunyane e suas consortes* [Ngungunyane and his cohorts]. William Blake (ilustrador 1757-1827), J. G. Stedman (autor, 1744-

1797), *Narrative of a Five Year's Expedition against the Revolted Negroes of Suriname* (1796)./Narrativa dos 5 anos de expedição contra a revolta de negros do Suriname.

Bodes expiatórios

Linha 1 | As vítimas como bode expiatório

Hartmann Schedel (author, 1440-1514) and Michael Wolgemut (ilustrator, 1434-1519), *Nuremberg Chronicles / Crónicas de Nuremberga* (1493), “Blood Libel”.

Pedro Berruguete (1450-1504), *Auto de Fe presidido por Santo Domingo de Guzmán* (c. 1493 - c. 1499).

Autor desconhecido, *Häxprocesserna i Mora [Mora Witch trials/Julgamentos de Bruxa Mora]*(1670).

Linha 2 | O rei como bode expiatório:

Enrico de Seta (1908-2008), *Africa Orientale* (1935-1936).

Eugène Delacroix (1798-1863), *The Death of Sardanapalus /A morte de Sardanápaloo* (1827).

Fire in Saint Domingo/ Fogo em S. Domingo (1791), German copper engraving, unknown author/ gravura autor desconhecido.

J. Barlow (1759/60—1810) and Marcus Rainsford (1758-1817), *Revenge taken by the Black Army for the Cruelties practiced on them by the French, taken from An historical account of the black empire of Hayti / Um relato do Império Negro do Hayti* (1805).

Theodor de Bry (1528-1598), *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum* (1597).

Autor desconhecido, *frontpage of Saint Domingue ou Histoire de Ses Révolutions /* página de rosto de São Domingo ou História das suas revoluções (1820).

Unknown author, *Ngungunyane e suas consortes* [Ngungunyane and his cohorts].

Linha 3 | O sacrifício dos ‘objectos’:

Charles Minard (1781-1870), *Carte Figurative des pertes successives en hommes de l'armée Française dans la campagne de Russie / Mapa das per-*

das sucessivas de elementos do exército francês na campanha na Rússia 1812-1813 (1869).

Charles Minard (1781-1870), *Carte figurative et approximative des quantités de Coton en Laine importées en Europe en 1858 et en 1861* (1862)./

Mapa figurado e aproximativo das quantidades de algodão importados na Europa entre 1858 e 1861.

Charles Minard (1781-1870), *Carte pour l'année 1858 des émigrants du globe* (1862)./ Mapa para o ano de 1858 emigrantes no globo.

CRAM Company, *redlined map of Pittsburg* (1935).

David Eltis and David Richardson, *Atlas of the Transatlantic Slave Trade* (2010) / Atlas transatlântico de comércio escravo.

Home Owners' Loan Corporation (HOLC), *redlined map of New Orleans* / apa com linhas vermelhas de Nova Orleans (1935-1940).

J. M. William Turner (1775-1851), *The Slave Ship* (1840)/ O barco negreiro.

Unknown author, *Space Shuttle Challenger disaster, 28 January 1986* / Desastre da Space Shuttle Challenger.

William Bunge (1928-2013), *Children's Automobile "Accidents" in Detroit* / Acidentes de automóvel com crianças em Detroit (1988) in Nuclear War Atlas (1988).

William Bunge (1928-2013), *Region of Rat-Bitten Babies* (1988) / regiões indicação de mordeduras de roedores a bebés in Nuclear War Atlas / Atlas Guerra Nuclear (1988).

William Bunge (1928-2013), *Where Commuters Run Over Black Children, Detroit* (1968)/ Onde é que os condutores atropelam crianças negras.

Getty Images, *Wasted oranges and cauliflowers* / Desperdício de culturas agrícolas.

Imagens de outras constelações:

Paul Robeson (1898-1976), *Visiting soldiers in Tarazona-Spain* (1938)./ Soldados visitantes em [guerra civil] Espanha.

Thomas Hart Benton (1889-1975), *Negro Soldier* (1942)/ Soldado negro.

Unknown author, *details from the covers of the Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* (1879-1883, Porto); *covers of the Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar and the Journal des Voyages et Aventures de Terre et de Mer*.

Outras imagens:

Eugène Delacroix (1798-1863), *Medea / Medeia* (1838).

Unknown author, *details from the covers of the Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* (1879-1883, Porto); *covers of the Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar and the Journal des Voyages et Aventures de Terre et de Mer*.

William Blake (illustrator, 1757-1827), J. G. Stedman (author, 1744-1797), *Narrative of a Five Year's Expedition against the Revolted Negroes of Suriname* (1796).

Outras imagens de outras constelações:

Hartmann Schedel (author, 1440-1514) and Michael Wolgemut (ilustrator, 1434-1519), *Nuremberg Chronicles / Cronicas de Nuremberga* (1493), “Blood Libel”.

J. Barlow (1759/60—1810) and Marcus Rainsford (1758-1817), *Revenge taken by the Black Army for the Cruelties practiced on them by the French, taken from An historical account of the black empire of Hayti* (1805).//em Relato historico do império negro do Hayti.

J. M. William Turner (1775-1851), *The Slave Ship / O barco negreiro* (1840).

Louis Desplaces (1682–1739), *The Sacrifice of Isaac* (n.d.)/ Sacrificio de Isaac.

Rutger Hauer (Roy Batty), *Blade Runner* (1982).

Theodor de Bry (1528-1598), *details from an illustration of the Leyenda negra / Detalhes de ilustração de Legenda Negra*.

Theodor de Bry (1528-1598), *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum* (1597).

CONSTELLATIONS – OBJECTIFICATION

João Figueiredo



§1 Hephaestus, god of fire, metalworking and volcanoes

From **Henry Fuselis** (1741-1825), *Thetis asking Hephaestus for Arms for Achilles* (1803); **unknown**, *The death of Talos* (classical Greek vase, 4th century BC); **John D. Balten** (1860-1932), *The Creation of Pandora* (1913) and **Jean-Léon Gérôme** (1824-1904), *Pygmalion et Galatée* (1890).

How far back can we trace the Western ‘utopia’ of establishing a society in which all labor is automated? Can this ambition be disentangled from other deep-seated dreams, part of our shared cultural heritage, like those of being completely safe, or having easy access to sex?

In the *Iliad* (c. 8th century BC), Homer describes the palace Hephaestus made for himself in Mount Olympus, “out of starlight and bronze, and beyond all time” [399-400]. There, Thetis, the mother of Achilles, comes begging for the aid of the blacksmith of the gods. When arriving, the nymph meets the lame god “at his bellows, glazed with sweat/ As he hurried to complete his latest project” [400-401]: “Twenty cauldrons on tripods to line his hall,/ With golden wheels at the base of each tripod/ So they could move by themselves to the gods’ parties/ And return to his house – a wonder to see” [402-405]. In Hephaestus’ workshop Thetis also encountered two “Attendants made of gold who looked like real girls,/ With a mind within, and a voice, and strength,/ And knowledge of crafts from the immortal gods” [450-453]. In these two passages, the golden maidens and the automated tripods testify that, for at least the

last three millennia, a shared wish haunted western civilization: that of obtaining automated ‘slaves’ which, nevertheless, continue to be capable of performing chores, not only in a practical and functional manner (the “tripods”), but also with nearly ‘human’ grace (the golden maidens are such a mimetic prodigy that they even had “a voice” and “looked like real girls”).

It is also Hephaestus who, according to the Argonautica of Apollonius Rhodius (3rd century BC), created the bronze colossus Talos which patrolled the coastline of Crete, defending the island from pirates and foreign invasions. While Talos can be simply understood as ‘automated labor’ (fulfilling a desire similar to the one that led to the creation of the golden maidens or the “tripods”), one can argue that he also addresses a different yearning: the one for the complete safety that only unwilling automata seem to be able to guarantee us. Inhuman or mechanized warriors are coveted as steadfast bulwarks of the State or polis, because the dependence on enslaved persons or foreign mercenaries to avoid citizen conscription is always seen as gambling with the risk of rebellion and coups. *Quis custodiet ipsos custodes?* Asks the Roman poet Juvenal in his Satires [Satire VI, lines 347–348] (c. 2nd century AD): who will watch the watchmen? Talos the automated bronze warrior offers a utopic answer to this question, while providing the basis for a new cultural trope which captivates us still today: the rebellion of the robotic soldiers.

Finally, it is Hephaestus who creates Pandora and her box, according to Hesiod’s *Theogony* (8th century BC). *Cherchez la femme*, the ‘pulp fiction’ concept that a woman can always be found at the root of every problem, can count this myth in its deep ancestry. In Hesiod’s rendering of the story of Pandora, this trope is entangled with a third automated male ‘utopia’, that of a society where men are granted the opportunity of creating a totally dehumanized sexual partner, stripped of any hint of free-will or subjectivity (traces of this aspiration can also be found in the Judeo-Christian cosmogony, *Genesis*). Following the genealogy of this twofold trope, that of a *femme fatale* who is also an automaton, the myth of Pygmalion and Galatea, as narrated by Ovid (42 BC – c. 14 AD) in his *Metamorphoses* (c. 8 AD), can be taken as a prime example of a cultural theme that still is relevant today.

Pygmalion lived for a long time “as a bachelor, without a wife or partner for his bed [book X, 245-246]” because the women he was familiar with he “had seen [...], spending their lives in wickedness, and,

[thus he felt] offended by the failings that nature gave the female heart” [book X, 243-245]. Never addressing his own crippling misogyny, Pygmalion sculpts a statue “out of snow-white ivory, ['perfect' as] no mortal woman” [book X, 248-249] could aspire to be. He then falls “in love with his own creation” [book X, 249] and eventually manages to move Venus into granting life to his statue, turning it into Galatea, a flesh and blood woman [book X, 277-297]. *Verum-factum*, would comment Giambattista Vico (1668-1744) in his *The New Science* (1725): one can only truly know, and thus control, what one creates.

These three tropes – the golden maids and the “tripods” from the *Iliad* (automated labor); the bronze giant Talos (mechanized soldier); and Pandora and Galatea (glorified versions of sex dolls who double up as *femme fatales*) – are tightly entangled at the core of Western culture, which draws from this deep Hellenic past some of its liveliest elements. Questions like those raised by Juneval, Pygmalion’s misogynist drama, and Giambattista Vico’s provocation, address topics that are still central to our quest to find meaning in our lives, and the fairest way to rule the *polis*. Considering the enduring obsession pop culture has with “killer robots”, “AI uprisings” and “sex dolls”, and taking into account the misogynist terrorist attacks which regularly happen in North American high schools and colleges, perpetrated by virgin teenagers or young adults who feel entitled to sex (‘incels’ or ‘involuntary celibates’), it is easy to predict that these tropes will remain central to our public life.

Aby Warburg (1866-1929) was interested in the phenomenology of this lingering presence of classical tropes in Western culture. In his quest for *das Nachleben der Antike*, “the afterlife of antiquity”, he came to coin the concept *pathosformel*, “pathos formula”, to express the notion of a discrete constitutive unit of affective display, whose continuity could be traced throughout the centuries. These he considered ‘emotionally loaded visual tropes’ or ‘primitive words of a language of passionate gestures’. These *pathosformeln* are ways of gesturing or expressing emotions or mental gestures which survive the passage of time, constituting what Warburg enjoyed calling “ghost stories for adults”. In the case at hand, the way these three deep-seated wishes (fully automated labor; complete safety; easy sex) are artistically or graphically expressed seems to be consistent throughout more than two millennia, thanks to the powerful synergy between myth and its visual representation.

Aby Warburg devised a practical method to isolate and figure out

the lifespan and timeline of a specific *pathosformel*. In his ‘installation’ *Mnemosyne Atlas* (1924–1929), Warburg proposed a series of black-cloth panels, which he then progressively filled with photographic reproductions of works of Art. Aby kept rearranging these until the date of his death (1929), always honing on in what he believed to be the central *pathosformeln* of our ‘high culture’.

Warburg’s method (or lack thereof) is interesting in that it allows us to probe the vast repertoire of images that inform Western Art history and popular culture, searching for the deepest foundations of what James Baldwin (1924–1987) has term our ‘need’ for the “nig____”: “If I’m not the nigger [sic] here and you invented him, you the white people invented him, then you’ve got to find out why”. The transatlantic trade on enslaved persons was, from its outset at the 15th century, a way to satisfy the cultural wishes expressed in these different myths associated with Hephaestus (the golden maidens, the “tripods”, Talos, Pandora and Galatea). The *pathosformeln*, once attached to these Greek myths, come to inform the representations of the black bodies of the enslaved Africans, who become dehumanized labor, cannon fodder for the white man’s wars, and hypersexualized objects of an often-sadistic desire. These persons seem to become “nig____s” as the classical *pathosformeln* associated to classical Greek automatons is transferred to them.

Aby Warburg can give us another insight. Whenever these *pathosformeln*, which now have incorporated colonial and imperial iterations as part of their lifelines, are actualized in a new performance, it’s as if the whole trope gets reinvigorated, and the association of black bodies with automata keeps being unconsciously restated. Even if our ‘need’ for golden maidens, bronze colossi or perfect sex dolls is expressed in an apparently completely unrelated manner (AI ‘utopias’, robot rebellions, virtual sex...), the racist historical iterations of these tropes that were used to construct the “nig____” also gain a new afterlife, haunting our dreams of a fully automated, dehumanized future. If we dream of an automated future, we guarantee the presence of a “nig____” in our ‘utopia’.

Line 1 – “Golden maids”:

Edward S. Ellis (1840–1916), *The Steam Man of the Prairies* (1868).

Gary Trousdale e Kirk Wise, *Beauty and the beast* (1991).

Gustave Vichy (1839–1904), *The fruit seller* (c. 1875).

J. J. Grandville (1803-1847), *Un autre monde* (1844).
James Algar e Samuel Armstrong, *Fantasia* (1940).
Jean-Marc Côté (?), *En L'an 2000* (1899).
Joachim Fries, *Diana and deer* (c. 1610-20).
Karel Čapek (1890-1938), *R. U. R.* (1921).
Ridley Scott, *Blade Runner* (1982).
Unknown, blackamoors marketed by “Petites Choses” (c. 1950).
Unknown, window display / wind-up automata (c. 1900).

Line 2 – Talos:

Boston Dynamics, *Atlas* (2018).
Don Chaffey (1917-1990), *Jason and the Argonauts* (1963).
James Cameron, *Terminator* (1984).
Paul Robeson (1898-1976), visiting soldiers in Tarazona, Spain (1938).
Pyotr Tchaikovsky (1840-1893), *The Nutcracker* (1892), inspired in E.T.A.
Hoffmann’s Nussknacker und Mausekönig [The Nutcracker and the Rat King] (1816).
Ridley Scott, *Blade Runner* (1982).
Thomas Hart Benton (1889-1975), *Negro Soldier* (1942).
Unknown, *Transformers—More than meets the Eye* (1984).

Line 3 – Pandora/Galatea:

Al-Jazari (1136-1206), *The Book of Knowledge of Ingenious Mechanical Devices* (1206).
Fritz Lang (1890-1976), *Metropolis* (1927).
Jacques Offenbach (1819-1880), *Les Contes d’Hoffmann*, opera inspired by E.T.A.
Hoffmann’s (1776-1822) *Nachtstücke* (1817).
Jean-Léon Gérôme (1824-1904), *Marché Romain aux Esclaves* (c. 1884).
Ridley Scott, *Blade Runner* (1982).
Unknown, Love and beauty — *Sartjee the Hottentot Venus* (1811). A cartoon depiction of Sarah Baartman.

Images from other constellations:

Enrico de Seta (1908-2008), *Africa Orientale* (1935-1936).

Eugène Delacroix (1798-1863), *The Death of Sardanapalus* (1827).

J. Barlow (1759/60—1810) and **Marcus Rainsford** (1758-1817), *Revenge taken by the Black Army for the Cruelties practiced on them by the French, taken from An historical account of the black empire of Hayti* (1805).

Jean-Léon Gérôme (1824-1904), *Pool in a Harem* (c. 1876).

Unknown, *Ngungunyane e suas consortes* [Ngungunyane and his cohorts].

William Blake (illustrator 1757-1827), **J. G. Stedman** (author, 1744-1797), *Narrative of a Five Year's Expedition against the Revolted Negroes of Suriname* (1796).

Discussion:

The conceptual and iconographic line that can be traced from Hephaestus' golden maidens to the maroon androids of *Blade Runner* (1982) is easy to follow and to document throughout the centuries.

Automata were a constant presence in European courts and centers of ecclesiastical power, from the time of the Hellenic *poleis*, through that of medieval and renaissance princely halls, until our own post-modern times. Besides this, automata were always popular at the neighboring palaces of the Ottoman and Abbasid caliphates – centers which culturally influenced the West for long periods of time. Finally, clockwork automata were the only Western technological feat that was appreciated in Chinese courts.

It is interesting to note that after the middle of the 19th century, when European Empires turned their imperial gaze towards Africa, the representation of black African bodies as mechanical or decorative 'objects' seems to have reached a popularity peak. The newly established arcades and department stores pullulated with blackamoors and automata, a change which accompanied a 'democratization' of the access to several colonial commodities. So as sugar, coffee, tobacco, chocolate and other 'exotic' consumer goods became popular items at display in the new fixed-price retail stores of Paris, London or Antwerp, and publicity as a graphic genre was taking its first steps (J. J. Grandville was an early virtuoso), automata, until then the reserve of the powerful and affluent, become available to the secular gaze of a wider audience (previously,

the ‘lower classes’ would have to go to churches or to specific public squares to witness such technological wonders). It is highly significant that these popular automata assume the outward shape of the very same colonial subjects whose enslaved labor was responsible for the easier access to exotic and intoxicating commodities being exhibited side by side with them. They can thus be read as tokens, marking the absence of the racialized other from the spaces of consumption and leisure, while these activities increasingly became the main form of subjectivation of the European masses. The blackamoors not only reinforce this but reiterate an ‘utopian’ promise: that the dehumanized enslaved Africans they represent are as docile a force of labor as these automata, and that the commodities being sold at the arcades come directly from a Western dreamland were automated labor (objectified subjects) produces consumer goods (which guarantee a modern way of subjectivation).

At the same time these chances were taking place, science fiction slowly consolidated as an autonomous genre. *The Steam Man of the Prairies* (1868), by Edward S. Ellis, is the first North American sci-fi hero. Blending elements from Hephaestus’ “tripods” and Talos the bronze giant, *The Steam Man* shows us how in a settler colonial context an automated labor ‘utopia’ is bound to be a violent militarist one as well. This darker iteration of the “tripods” trope, where the automata are both workers and soldiers, will also inform Karel Čapek’s *R.U.R.* (1921), the pioneer work responsible for our adoption of the Czech term ‘robot’, and Ridley Scott’s neo-noir *Blade Runner* (1982). ‘Pacifist’ versions of the trope, like *Fantasia* (1940) and *The Beauty and the Beast* (1991), both from Disney Studios, tend to be staged at the ‘Old World’, but still manage to allude to the lingering fear of a slave revolt.

The conceptual line uniting Talos to the Jewish *Golem* or to James Cameron’s *Terminator* is quite straightforward. More interesting is the case of the automated toy soldier which plays the role of the hero in *The Nutcracker ballet*, or in every other adaptation of E.T.A. Hoffmann’s *Nussknacker und Mausekönig* [The Nutcracker and the Rat King] (1816). In Hoffmann’s tale the automated soldier, like the blackamoors and other window-dressing black-faced automata, is situated amidst a scenery where colonial commodities like sugar, ginger, and chocolate abound. If the blackamoors testify to an (often unconscious) acknowledgement that the democratization of the access to these exotic consumer goods depended on the exploitation of dehumanized labor at the Carib-

bean and American colonies (in other words, on the exploitation of the black bodies of enslaved Africans that were being turned into ‘nig____s’), the *Nutcracker* is a not so veiled allusion to the colonial militias responsible for upholding the imperial order necessary for the smooth proceeding of this kind of extractive practices.

In this second group of images, a theme which was already present at *Fantasia* occupies the central stage: that of the slave rebellion. In *Blade Runner* it is the *marron age* of a group of android mining slaves that triggers the main plot. Harrison Ford’s character then proceeds to fulfill the role of ‘*capitão do mato*’ (bounty hunter), while his nemesis, the leader of the escaped androids, ‘turns him the other cheek’, thus also embodying an interesting trope: ‘the pardoning former slave’. This figure, which expresses the hopes entertained by the elites of every slavery regime ever forced to concede to abolitionist pressures, can also be disclosed if we look closely into how Paul Robeson’s (1898–1976) career was made sense of in Europe. The oppressed that opts to ‘turn the other cheek’ can be contrasted with the images of ‘cruel and sadistic’ maroons that were circulated with the first propagandistic reports about the Haitian Revolution (like those J. Barlow and Marcus Rainsford include in their *An historical account of the black empire of Hayti*), (1805).

A third conceptual line unites Galatea and Pandora to Olympia, the automated doll at the center of *Les Contes d’ Hoffmann*. In this case, the misogyny at the root of the *cherchez la femme* trope – which is also behind the inclusion of every woman into one of two straightjacket categories: the angelical perfect being (Galatea) or the *femme fatale* (Pandora) – is expressed in a tale of male obsession about a docile automated doll, which nevertheless outsets the tragic events at the center of the plot. If modern iterations of the “tripods”/golden maidens (automated labor) and Talos (automated soldiers) tropes are haunted with the historical specters of the Haitian Revolution, it is the ever-present possibility that Galatea-like female sex dolls turn into Pandora-like bearers of misfortune that unconsciously haunts this last conceptual line. In *Metropolis* (1927) Fritz Lang elaborates on this theme, presenting us with a mechanical evil *doppelgänger* of the human female protagonist (which was little more than a glorified Galatea to begin with: a docile male fantasy made flesh).

The Galatea trope was easily and constantly transposed to enslaved women. First in a wider Mediterranean context, then projected into the

black African women being forcefully transported to the Americas, and finally it came to inform the representations of black African women about to become colonial subjects. Jean-Léon Gérôme paintings provide us good examples of this first orientalist iteration, while Sarah Baartman cartoons and Enrico de Seta's *Africa Orientale* (1935-1936) testify to the posterior iterations of the *pathosformel*.

§2 Sacrifice and Scapegoating

From *The Sacrifice of Isaac* (n.d.) by Louis Desplaces (1682–1739), *The Scapegoat* (1854) by William Holman Hunt (1827–1910), *Agnus Dei* (c. 1635–40) by Francisco de Zubarrán (1598–1664) and an engraving of a Klallam *potlatch* ceremony by James G. Swan (1818–1900).

He is to lay both hands on the head of the live goat and confess over it all the wickedness and rebellion of the Israelites—all their sins—and put them on the goat's head. He shall send the goat away into the wilderness in the care of someone appointed for the task. The goat will carry on itself all their sins to a remote place; and the man shall release it in the wilderness.
(Leviticus 16: 21–22)

In a series of very influential and *sui generis* works (*Things Hidden Since the Foundation of the World* [1978]; *The Scapegoat* [1982]), René Girard (1923–2015) proposes a re-reading of what he terms the ‘scapegoat mechanism’ (an archetypic version of it can be found in *Leviticus* 16:21–22), abstracting from its principles a general theory about the way our society is based on the daily ‘sacrifice’ of human beings, animals and/or objects. According to a simplified reading of Girard’s complex ‘Mimetic Theory’, post-Neolithic human ‘Culture’ heavily depends on sacrifice, both as its cornerstone, and as a periodic renovation ritual/mechanism.

‘Mimetic Theory’ proposes that every society cyclically reaches a saturation point, characterized by an enormous accumulation of internal tension and the lack of differentiation. While the attrition can simply result from the fact that different individuals have irreconcilable or conflicting desires, the anomalous levels of indifferentiation usually occur when a plague or a natural catastrophe erase every trace of a hierarchical structure within that society. According to Girard, at such critical moments the singling out and sacrificing of a scapegoat is the only cultural technology available to restore social order. Ideal scapegoats are chosen because they embody a number of characteristics which profile

them for this specific role, marking them as ‘Others’. These traits can be understood as socially ‘negative’ (they are old, disabled, racialized, belong to a social, religious, sexual or ethnic minority, etc.), or ‘positive’ (being a king, chieftain, religious leader or a politician in general).

After a scapegoat is sacrificed as the result of a ‘witch-hunt’, at an ‘*auto de fé*’ or mob lynching, society seems to return to a temporary state of grace, until a new critical point is reached. As a side effect of the ‘scapegoat mechanism’ unfolding its abstract workings, the list of characteristics or ‘aberrant’ behaviors which presided over the choice of the victim (its age, gender, sexual orientation, religion, skin color, etc.) become permanently marked as stigmas, creating a precedent which positively conditions the choice of future scapegoats. In this way, purely arbitrary decisions simply made because a member of any minority must always be chosen to fulfill the role of the scapegoat, end up being elevated and reified as the moral foundations of a given society. René Girard further proposes that a number of rituals were devised as a way to try to coopt this dynamic without having to actually go as far as sacrificing human victims (such as the ritual described on *Leviticus*, or the holy communion), and that all our myths about scapegoats constitute the ideological bedrock of this system.

In *Statues – The Second Book of Foundations* ([1987]2015), Michel Serres also approaches ‘sacrifice’ as a primordial sociocultural technique. Agreeing with Girard, he suggests that Western civilization has gone through three different ‘stages’: one during which human sacrifices were the norm (*The Sacrifice of Isaac*); then one when animal sacrifices came to substitute the shedding of human blood (*The Scapegoat*); and finally one period during which objects become the symbolic or ritual substitutes of choice (*Agnus Dei*). In the Christianised West, the ‘sacrifice of Isaac’ thus marks the transition from a period when human sacrifice was acceptable towards an era characterized by animal sacrifice, while finally the ‘Passion’ of Jesus Christ (the ‘Lamb of the Lord’) opens the door to the ritualized consumption of objects (the bread and the wine at the Last Supper). According to this understanding, the fact that non-Judeo-Christian peoples like the Klallam came to the adoption of remotely similar ‘scapegoating’ techniques (the *potlatch*, during which they cyclically destroy part of their yearly surpluses) proves how a solution to the social challenges addressed by the ‘scapegoat mechanism’ satisfies an universal cultural need.

Line 1 – the ‘underdog’ as scapegoat:

Hartmann Schedel (author, 1440-1514) and **Michael Wolgemut** (illustrator, 1434-1519), *Nuremberg Chronicles* (1493), “Blood Libel”.

Pedro Berruguete (1450-1504), *Auto de Fe presidido por Santo Domingo de Guzmán* (c. 1493 - c. 1499).

Unknown author, *Häxprocesserna i Mora* [Mora Witch trials] (1670).

Line 2 – the king as scapegoat:

Enrico de Seta (1908-2008), *Africa Orientale* (1935-1936).

Eugène Delacroix (1798-1863), *The Death of Sardanapalus* (1827).

Fire in Saint Domingo (1791), German copper engraving, unknown author.

J. Barlow (1759/60—1810) and **Marcus Rainsford** (1758-1817), *Revenge taken by the Black Army for the Cruelties practiced on them by the French, taken from An historical account of the black empire of Hayti* (1805).

Theodor de Bry (1528-1598), *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastattarum* (1597).

Unknown author, frontpage of *Saint Domingue ou Histoire de Ses Révolutions...* (1820).

Unknown author, *Ngungunyane e suas consortes* [Ngungunyane and his cohorts].

Line 3 – the sacrifice of ‘objects’:

Charles Minard (1781-1870), *Carte Figurative des pertes successives en hommes de l’armée Française dans la campagne de Russie 1812-1813* (1869).

Charles Minard (1781-1870), *Carte figurative et approximative des quantités de Coton en Laine importées en Europe en 1858 et en 1861* (1862).

Charles Minard (1781-1870), *Carte pour l’année 1858 des émigrants du globe* (1862).

CRAM Company, redlined map of Pittsburg (1935).

David Eltis and David Richardson, *Atlas of the Transatlantic Slave Trade* (2010).

Home Owners' Loan Corporation (HOLC), redlined map of New

Orleans (1935-1940).

J. M. William Turner (1775-1851), *The Slave Ship* (1840).

Unknown author, *Space Shuttle Challenger disaster*, 28 January 1986.

William Bunge (1928-2013), *Children's Automobile "Accidents" in Detroit (1988) in Nuclear War Atlas* (1988).

William Bunge (1928-2013), *Region of Rat-Bitten Babies (1988) in Nuclear War Atlas* (1988).

William Bunge (1928-2013), *Where Commuters Run Over Black Children, Detroit* (1968). Getty Images, Wasted oranges and cauliflowers.

Images from other constellations:

Paul Robeson (1898-1976), visiting soldiers in Tarazona, Spain (1938).

Thomas Hart Benton (1889-1975), *Negro Soldier* (1942).

Unknown author, details from the covers of the *Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* (1879-1883, Porto); covers of the *Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* and the *Journal des Voyages et Aventures de Terre et de Mer*.

Discussion:

Engaging with the theories of René Girard, Michel Serres and Aby Warburg can help us trace the evolution of different ‘scapegoat traits’ by being on the lookout for the *pathosformeln* which crystalizes them as visual tropes. These can be depictions of stigmatized behaviors (either part of the victims’ habitus or purely imaginary), or characteristics such as their skin color, ethnic or religious affiliation and its markers, sexual preferences, gendered traits, etc. Following this evolution allows us to better grasp when specific ‘scapegoating mechanisms’ are transferred between geographical contexts and cultures, often while singling out different minorities. In each case, the designated scapegoats might share little in common, but often the way they are represented while being punished or performing their stigmas is uncannily similar.

It is possible to establish a conceptual line uniting the images of *autos-de-fé*, like the one depicted by Pedro Berruguete in *Auto de Fé presidido por Santo Domingo de Guzmán* (c. 1493 - c. 1499) (the Jews as scapegoats), the engravings of the Mora Witch trials (1670), (independent women as scapegoats), and finally the lithographs denouncing

or celebrating the lynching of black Afro-Americans during Jim Crow (1877 - c. 1950s), (black Afro-Americans as scapegoats). If the continuities graphically expressed by the constancy of the *pathosformeln* testify to the use of similar ‘scapegoating techniques’, the historical records related to the images prove that the stigmas mobilized in order to single out the sacrificial victims also tended to be the same: charges of sexual deviancy and gender role inversion (still used to single out members of LGBT+ communities); of promoting infanticide and abortion (still used to single out feminists and fabricate libels against migrants); of having an overwhelming appetite and a tendency to hoard resources (still used to single out welfare recipients); and of being part of a religious, ethnic or racialized minority *tout court*.

The covers of the *Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* and the *Journal des Voyages et Aventures de Terre et de Mer* testify to the fact that a number of *pathosformeln* which used to be part of the “Blood Libel” against the Jews – such as their alleged cannibalism, miserly greed, discretionary use of poison, reliance on sorcery and fondness for incest and non-heteronormative behavior – were eventually transferred to the African context, to serve as depictions of similar accusations labelled against black Africans. This transference reached a peak while the “scramble for Africa” pitted the European imperial powers against each other, and these libels became a constituent part of the ‘white man’s burden’ trope: Europe was to ‘civilize’ Africa and purge it of the very same stigmas it was projecting onto the Continent to begin with (and that previously targeted its ‘internal Others’: Jews, Gypsies, Muslims, independent women, etc.).

A second conceptual line attests another inter-contextual transfer, by demonstrating how orientalist *pathosformeln* depicting kingly scapegoat figures were mobilized during the imperialistic land grabs which followed the Berlin Conference (1884-1885). Then, the whole stock of tropes used to dismiss ‘oriental’ rulers as courtly, decadent, sensualist perverts completely incapable of taking energetic actions, was projected onto independent African leaderships (*Ngungunyane e suas consortes*). At the same time, the tropes which were once used as propaganda against the Haitian Revolution (1791-1804), highlighting the alleged cruelty of maroons and revolutionary leaders, also gained a new life. Together with the orientalist elements, they gave rise to a twofold trope, that of the “black despot”: someone as erotically charged as an oriental ruler, but

also as cruel and bloodthirsty as an avenging escaped slave.

More than mobilizing old worries about slave rebellions, the ‘black despot’ trope plays with the fears of a sudden role inversion that would imply the whites or Europeans becoming a social minority stripped of their special privileges. This anxiety, of being scapegoated by their former ‘Others’, is neatly expressed by the transfer of *pathosformeln* between two propagandistic narrative constructions, one denouncing and exaggerating the crimes against humanity the Spaniards committed in South America (the *Leyenda Negra*); the other exposing in a sensational manner the revolutionary violence that took place during the Haitian Revolution. *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastatarum*, a classic hyperbolic depiction of Spanish depravity by their Dutch political rivals, reverberates in *Fire in Saint Domingo* (1791) and informs the way ‘black despots’ were depicted in the pages and covers of *Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* and *Journal des Voyages et Aventures de Terre et de Mer*. This feared inversion of roles was still felt during the first years of African settler colonization, when local chiefs continued to exert real power, and was mobilized as propaganda in order to rally support to overturn their rule.

A third conceptual line unites the explosion of the space shuttle *Challenger* and the destruction of surpluses which takes place during a *potlatch* ceremony: one centred on the symbolic sacrifice of objects in the name of ‘Progress’ and ‘social peace’. This apparently inoffensive kind of scapegoating has dark undertones, because often human victims are simply objectified before being subject to the same logic that dictates the destruction of stocks. This brings us back to human sacrifice, although now with the mediation of modern technologies and abstract forms of representation. The role these last play in ideologically supporting this new iteration of old scapegoating mechanisms can be gauged by paying attention to the redeployment of representation techniques used to depict the transit and stockpiling of commodities in the illustration of human migrations and demographic densities. This specific kind of ‘ghost story’ can be understood as a *pathosformel* of graphic charts.

Paying attention to who gets to be graphically represented the same way as objects then becomes a heuristic technique, allowing the prediction of which groups were being scapegoated to ‘Progress’ at a given time. Charles Minard, in his *Cartes Figuratives*, was the first one to propose the mapping technique still used today in most text books to

depict the absolute horror of the Middle Passage [*Atlas of the Transatlantic Slave Trade* (2010)]. Tellingly, he immediately applied his method to create a powerful visualization of the circulation of commodities in the Atlantic world. Cotton and enslaved black bodies are granted the same representation, flattening out their ontological differences, and ideologically paving the way for the acceptance of sacrifices such as the one depicted in William Turner's *The Slave Ship*. In this painting, which represents the manslaughter of 133 enslaved Africans by the crew of the *Zong* (who threw them overboard in order to claim insurance in 1781), the same economic logic behind the sacrifice of surpluses dictated by European common agricultural policy is extended to objectified human beings. All in the name of 'Progress', 'markets' and 'profit'.

Finally, statistic representations of probabilities mapped into the representation of a given territory can also play a role in naturalizing human sacrifice. As radical geographer William Bunge asked in the 1960's, if one can predict with relative precision the number of racialized children that will be run over by a car at a given corner (*Where Commuters Run Over Black Children* [1968]), are we really still talking about accidents? Michel Serres would squarely reply that Bunge's maps depict human sacrifices made in the name of 'Progress', the other side of the *Challenger* ritual (if the astronauts are 'kingly' scapegoats facing a small probability of dying a ritualized death, these children are statistically condemned stigmatized 'underdogs'). *Children's Automobile "Accidents" in Detroit* (1988) and *Region of Rat-Bitten Babies* (1988) elaborate on this topic, and highlight the fact that maps such as those used to redline whole districts are nothing more than a mathematically sanitized scapegoating mechanism, which assures a regular supply of human sacrifices to the altars of greed, speculation and 'Progress'.

§3 Laocoön and his sons

From *Gruppo del Laocoonte* (c. 27 BC – c. 68 AD).

«*Le Laocoön de Lessing est œuvre qu'il est bon tous les trente ans de redire ou contradire*», André Gide (1901).

In 1766, Gotthold E. Lessing (1729–1781) published a seminal refutation of Johan Winckelmann (1717–1768), challenging his reading of the Laocoön sculpture group found in Rome during 1506 (roman

copies [c. 27 BC – c. 68 AD] of a Greek bronze original [c. 140 BC]). Entitled *Laocoön: An essay upon the limits of painting and poetry* (1766), Lessing's work is a perennial rallying cry to all those invested in questioning the validity of the Horace's (65 BC – 8 BC) formula *ut pictura poesis* (*Ars Poetica* [c. 20-10 BC]) ["as is painting so is poetry"]. About the essay Goethe commented: "One has to be a young man to visualize what an effect Lessing's Laocoön had on us, [...] the difference between the pictoral [sic] and verbal arts was now clear. The peaks of both now appeared separate, however closely they touched at the base".

In his *Geschichte der Kunst des Alterthums* ["History of the Art of Antiquity"] (1764), Winckelmann had proposed a solution to an old puzzle: why are the faces of Laocoön and his sons so relaxed and serene, while their bodies are fraught with suffering and pain? From Book II of Virgil's (70 BC – 19 BC) *Aeneid* (29 BC – 19 BC), we know that Laocoön, a priest of Poseidon who saw through Ulysses' Trojan Horse plan, had died a terrible death: "...each serpent / entwines the slender bodies of his two sons, / and biting at them, devours their wretched limbs: / then as he comes to their aid, weapons in hand, they seize him too, / [...] his sacred headband drenched in blood and dark venom, / while he sends terrible shouts up to the heavens, / like the bellowing of a bull that has fled wounded, / from the altar..." (Book II, 195-227).

According to Winckelmann, since the *Aeneid* was a later work than the original Hellenic bronze version of Laocoön and his sons, the use of a sensationalist description like "he sends terrible shouts up to the heavens" by Virgil testified to the lower cultural standards of Rome. Still according to him, the serene expression in Laocoön's face was simply an evidence of Greek commitment to temperance, moderation, decorum and self-control.

Lessing challenges this reading. According to Laocoön: *An essay upon the limits of painting and poetry*, neither the classical Greeks nor the Romans had qualms about artistically representing pain, viciousness or any other kind of human weakness, they were just conscientious about the specific aesthetic limits of each different form of Art or medium of expression. In theatre or poetry, both ephemeral arts (because poetry was orally performed before audiences), "terrible shouts" could be represented, and were even welcome expressions of feeling or *pathos*, helping the audiences reach a cathartic climax. Painting and sculpture, both perennial, demanded a completely different restraint from the

artists, otherwise the subjects represented while suffering (*Laocoön*) or committing a crime (*Medea*) would be dehumanized by the continuous display of their unbound negative emotions. A mother who is depicted at the precise moment of infanticide, and is thus immobilized in this terrible *pathosformel*, grants the viewer of her portrait no room for compassion towards her situation and behaviour, being in fact objectified as the inhuman embodiment of cruelty. On the other hand, if she is simply written about or depicted the moments after or before the crime, these nuances guarantee a tragic aura which keeps her subjectivity intact. Lessing argued *Laocoön* was represented differently as a statue and in verse because the Greeks acknowledged the validity of this psychological effect.

Other images:

Eugène Delacroix (1798–1863), *Medea* (1838).

Unknown author, details from the covers of the *Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* (1879–1883, Porto); covers of the *Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* and the *Journal des Voyages et Aventures de Terre et de Mer*.

William Blake (illustrator, 1757–1827), **J. G. Stedman** (author, 1744–1797), *Narrative of a Five Year's Expedition against the Revolted Negroes of Suriname* (1796).

Images from other constellations:

Hartmann Schedel (author, 1440–1514) and **Michael Wolgemut** (illustrator, 1434–1519), *Nuremberg Chronicles* (1493), “Blood Libel”.

J. Barlow (1759/60—1810) and **Marcus Rainsford** (1758–1817), *Revenge taken by the Black Army for the Cruelties practiced on them by the French, taken from An historical account of the black empire of Hayti* (1805).

J. M. William Turner (1775–1851), *The Slave Ship* (1840).

Louis Desplaces (1682–1739), *The Sacrifice of Isaac* (n.d.).

Rutger Hauer (Roy Batty), from *Blade Runner* (1982).

Theodor de Bry (1528–1598), details from an illustration of the *leyenda negra*.

Theodor de Bry (1528–1598), *Narratio regionum Indicarum per Hispanos quosdam devastattarum* (1597).

Discussion:

Following Lessing's argument, it becomes obvious that choosing a specific kind of artistic representation to depict a given subject at a precise moment is a political decision. The Greeks and Romans decided to portray *Laocoön* in an acceptable manner, thus safeguarding his tragic subjectivity, but the fact is that opposite choices can be conscientiously made, turning 'mimetic' representation into an objectification tool. The fact that circulating images of suffering objectifies both victims and perpetrators (*Medea*), instead of safekeeping their subjectivity, allows images to be used for propaganda but can also be the cause of unintended public relations disasters.

The illustrations that William Blake contributed to John Stedman's work *Narrative of a Five Years Expedition Against the Revolted Negroes of Surinam* (1796), are a good example of the last case. Intended to denounce the crimes of the expeditionary force and the slave owners, the images quickly turn into 'humanitarian pornography', titillating their viewers into further (sexually) objectifying the victims, who became thoroughly objectified. The same male audience who might feel inclined to consume the 'spectacle of pain' offered by 'humanitarian pornography' could easily obtain its fix in the illustrated pages of the Portuguese *Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* (1879). This was a weekly newspaper, destined to young men and children, which was created by the journalist Emídio Oliveira, who 'copy pasted' most of its content from the French periodical *Journal des Voyages et Aventures de Terre et de Mer* (1877). Contrary to John Stedman, who at least had humanitarian intentions, Emídio Oliveira managed a for-profit business, and was also interested in politics and in pro-colonial propaganda. The constant recycling in the pages of *Jornal de Viagens e Aventuras de Terra e Mar* of old tropes into racist ones thus constitutes a conscient effort to dehumanize the African 'Other' by capitalizing on Lessing's 'effect'.

Examples of good (*The Slave Ship; The Sacrifice of Isaac, Roy Batty from Blade Runner*) and bad practices in the humanitarian depiction of victims abound, but more interesting is the fact that 'one man's propaganda' can quickly become another man's 'unintended dehumanization of victims'. In Michael Wolgemut's depiction of the "Blood Libel", Jews are dehumanized as perpetrators of a crime, but their 'victim' is also objectified. When this *pathosformel* is transferred to the African context,

and the ‘white man’ becomes the victim, the propagandistic use to the trope against black Africans is clear, but the white ‘victim’ cannot escape also being dehumanized in the process. The same also happens whenever a *pathosformel* associated with the *leyenda negra* is adapted to a new context. Depicting apocalyptic scenes where victims and executioners are both represented in an outlandish fashion, illustrations like those of Peter de Bry let no subject intact.

BARCO DE PAPEL

Lara Soares

Pode um barco de papel flutuar?

Objetos como o barco de papel servem aqui, neste texto, como trampolim para pensar os diferentes contextos de mediação com públicos que são criados/pensados/experimentados nos/com museus. Um barco de papel, um lápis, um relógio de sol, um mapa provisório. São objetos que pertencem a diferentes propostas de aproximação a espaços (cidades, vilas, ruas, museus, etc.), que foram concebidos para diferentes tipos de públicos (na sua idade, proveniência, permanência nos contextos, perfil, etc.) mas sempre como estando entre coisas, entre conteúdos, entre pessoas, entre tempos, entre espaços, entre geografias, entre arquiteturas, etc.

Foram todos eles concebidos pelo coletivo BURILAR¹ e todos pretendem pensar sobre o que é um contexto de mediação, o que o constitui, qual a relação das partes que o compõem e como o pensamos em conjunto, nós que faremos parte de um grupo de pessoas que trabalha como mediadores da arte, da educação, da cultura, dos objetos, das imagens...

Assim, organize este texto por zonas, lançando o desafio de pensar sobre alguns destes objetos na sua relação com problemas de investigação.

O Barco de Papel como objeto de transição²

E se uma exposição fosse um conjunto de intervenções em que um edifício aprende a ser um museu, onde o espectador decide o que quer aprender e onde se experimentam novas formas de estarmos juntos? (Berardo, 2015)

Este barco de papel existe como coisa que está entre o seu público e o seu criador. Existe numa categoria de objetos que não pertencem a lugar nenhum, mas, sim, se constituem enquanto tal no momento do encontro, no momento em que acontecem, em que se tornam esses mesmos objetos.

Encontros esses que surgem num tal espaço de representações, onde as possibilidades acontecem e onde estes objetos, estranhamente

¹ BURILAR – Processos criativos na mediação de públicos; www.burilar.pt

² Ver <https://burilar.pt/portfolio/de-mapa-na-mao-com-cheiro-a-laranja/>

familiares, passam a ter uma natureza transitória, eles surgem entre coisas (ROGOFF, 2008). Coisas que conhecemos, mas também coisas que não nos são semelhantes a nada e não sabemos o seu nome ou reconhecer a sua forma. Eles surgem como objetos que configuram novas possibilidades de relação e intra-acções (Barad, 2007) que nos permitem explorar a ideia de que a subjetivação pode ser um meio de negociação entre diferentes matérias.

São, por isso mesmo, objetos disruptivos, que causam rutura com o familiar e o instituído, interrompendo lógicas formais repetitivas dentro de um acontecimento (BADIOU, 2005).

As (im)possibilidades de um lápis³

Um lápis é um objeto comum, utilizado para fins vários, mas sempre com um poder inerente de representar o mundo e as ideias. É um objeto com um poder transformador nos contextos onde se insere.

Durante muitos anos, no período em que a Ditadura permaneceu em Portugal, o “Lápiz azul” era um importante objeto de silêncios e vazios. Este objeto era usado pela censura para controlar a criação de discursos coletivos.

Gostava por isso de o pensar hoje, novamente, como uma ferramenta política. Uma ferramenta do fazer, do pensar, que atua em contextos museológicos numa lógica de polinização. Este objeto atua como um sistema de revelação de novas formas e constitui-se politicamente como um agente de mudança social (MÖRSCH, 2009). Permite pensar o museu não apenas como uma mera ponte para aquilo que ele não é, mas entendendo-o no seu todo, numa lógica de contiguidade com os corpos e matérias que lhe estão relacionadas.

Assume-se por isso como um espaço de problematização que questiona o sistema em si mesmo, revelando os seus mecanismos, mas, mais do que isso, repensando-os e expandindo-os a lugares antes desconhecidos.

Interessa, portanto, que este lápis seja uma (im)possibilidade de repensar as instituições e os contextos museológicos, as pessoas que os habitam e o que neles acontece. Não querendo criar um discurso apenas numa lógica de tradução de obras de arte e imagens representadas, interessa, sim, congregar sinergias e produzir novos discursos naquilo a que podem ser os diferentes contextos de mediação em museus.

³ Ver <https://burilar.pt/portfolio/ensaio-para-um-museu-de-possibilidades/>

A performatividade do relógio de sol⁴



Joana Linda, "Caminhos do Médio Tejo, 2018"

Uma das propostas deste mapa-objeto – *De mapa na mão sem direção* –, concebido para a cidade de Ourém, é recuperar a orientação geográfica a partir do uso de um relógio de sol.

Este gesto inscreve o objeto que se segura num arquivo de objetos de carácter performativo. Que ativa o corpo e o gesto durante a experiência.

Um objeto mediador que funciona como um transmissor social de conhecimento, de memórias e reafirma o sentido de identidade (TAYLOR, 2003). O uso do relógio de sol abre o campo da experiência para a construção coletiva de conhecimento.

Estes objetos trazem para a esfera pública campos de discussão sobre o que é este espaço entre, ao que muitas vezes chamamos de espaço da mediação. Permitem pensar a ideia de uma zona não controlada, onde o público/espectador tem o poder de intervir, de transformar, de reorganizar o que para eles é criado.

Pela sua natureza mais performativa, são apropriados no seu uso e derivam para lugares outros, inesperados e transgressores da sua origem. É neste momento, de emancipação dos próprios objetos, que a mediação abre uma fenda e pode caminhar no desconhecido. Este lugar transitório que se abre é o lugar do questionamento, da crítica, do repensar,

⁴ Ver <https://burilar.pt/portfolio/de-mapa-na-mao-sem-direcao/>

do voltar a fazer, do disruptivo; é o lugar de voltar a fazer perguntas para encontrar outras diferentes das que lhe deram origem.

Um mapa para lugar nenhum⁵

E se...

E se o objeto que temos em mãos é um mapa para nos pertermos? Um objeto que questiona, em primeira instância, a sua própria função de mapa, de elemento orientador? Ele surge como um mapa provisório.

Há qualquer coisa de estranho no nome "mapa provisório". (...) O primeiro elemento estranho é este: os "mapas provisórios" são instrumentos usados para gerir e organizar recursos em contextos que estão em contínua transformação. De certo modo, são mapas que, à partida, assumem a sua própria condição de mutantes. Esperamos que um mapa nos oriente, nos indique onde estamos e por onde podemos ir, ou nos mostre com a clareza possível as fronteiras do território que representa. Mas um "mapa provisório", ao contrário, lida com acontecimentos, com processos de desaparição. E mesmo quando se refere a um espaço concreto como é este o caso, entende o espaço como evento, que não pode ser separado do que nele acontece. (Almeida, 2009)

E se... este objeto, quando apropriado pelo seu utilizador, ganha novos sentidos para além de si próprio? Ele inicia uma espécie de processo de desaparição para construir um outro espaço simbólico, já com camadas de subjetividade e de ligação a memórias individuais e coletivas ausentes da sua origem.

Ele é, assim, usado livremente pelo seu detentor e ultrapassa os limites imagéticos para os quais foi criado. É aqui que se inicia o processo de emancipação destes objetos, que se autonomizam e ganham um poder próprio. É aqui que perdemos o controlo e o poder sobre os objetos que criamos e se inicia uma construção discursiva que pode ser provocatória, questionadora e construtora de novos sentidos neste universo de existência destes objetos. As instituições, os artistas, os mediadores, o público. Aqui se inicia um processo labiríntico⁶ entre estas diferentes partes.

Gostaria de terminar com um *Elogio da lentidão*⁷, permitindo-me usar este texto também para pensar lentamente, de forma pesada, com

⁵ Ver <https://burilar.pt/portfolio/andar-a-nora/>

⁶ Interessa aqui convocar a ideia de desorientação.

⁷ É propositado o gesto de copiar o título do livro de Lamberto Maffei de 2014 que de uma forma tão clara nos põe a pensar sobre a velocidade e a rapidez do cenário atual em que vivemos.

dúvidas e receios, com necessidade de refletir em conjunto.

Os espaços institucionais – como os museus – estão cansados, mortos, bafientes. As pessoas que lá trabalham exigem de si próprias (nem sempre isto é verdade) uma capacidade de recriação diária para fazer face às exigências dos seus públicos, muitas vezes acelerados e fugidos.

Estes tempos, em constante contradição, fazem com que seja muito difícil criar espaços de reflexão verdadeiramente simbólicos, espaços mutantes, capazes de ser uma coisa e também outra.

A todos os que estivemos neste encontro, permitir-nos-emos ao PENSAMENTO LENTO.

Referências bibliográficas

- Almeida, P. L. (2009). mapaprovisorio. In CENTA (Ed.), (Author Edition ed.). Vila Velha de Ródão.
- Badiou, A. (2005). *Being and event*. London ; New York: Continuum.
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway : quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Berardo, M. C. (2015). Nicolás Paris. Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome. Retrieved from <http://pt.museuberardo.pt/exposicoes/nicolas-paris-quatro-variacoess-volta-de-nada-ou-falar-do-que-nao-tem-nome>
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In *documenta 12 education II Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project* (Vol. II). Zürich-Berlin: diaphanes.
- Rogoff, I. (2008). Looking Away: Participations in Visual Culture. In *After Criticism* (pp. 117-134): Blackwell Publishing Ltd.
- Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire : performing cultural memory in the Americas*. Durham: Duke University Press.

PAPER BOAT

Lara Soares

* Translated by Fernanda Maio

Can a paper boat float?

Objects like the paper boat are used in this text as a trampoline to think of the different contexts of mediation with publics that are created/thought/experimented at/with museums.

A paper boat, a pencil, a sun clock, a provisional map. These are objects that belong to different proposals of approach to spaces (cities, towns, streets, museums, etc.), which were conceived for different types of publics (concerning age, origin, permanence in the contexts, profile, etc.), but always as being among things, among contents, among people, among times, among spaces, among geographies, among architectures, etc.

All of them were conceived by the BURILAR¹ collective and all are intended to reflect on what a mediation context is, what constitutes it, what is the relation of the parts that compose it and how we think of it together, we who will be a part of a group of people who work as art, education, culture, objects, images mediators.

Therefore, I organize this text by zones, launching the challenge of thinking about some of these objects in their relationship with research problems.

The paper boat as transition object²

What if an exhibition was a set of interventions in which a building learns how to be a museum, where the spectator decides what to learn and where new ways of being together are experimented? (Berardo, 2015)

This paper boat exists as a thing that stands between its public and its creator. It exists in a category of objects that do not belong anywhere, but rather constitute themselves as such at the moment of the encounter, at the moment in which they happen, in which they become those very objects.

¹ BURILAR – Creative processes in the mediation of audiences; www.burilar.pt

² See <https://burilar.pt/portfolio/de-mapa-na-mao-com-cheiro-a-laranja/>

These encounters appear in such a space of representations, where the possibilities happen and where these objects, strangely familiar, start to have a transitory nature, they appear among things (ROGOFF, 2008). Things that we know, but also things that do not appear to us like anything else and we do not know their name or how to recognize their shape. They appear as objects that configure new possibilities of relationship and intra-actions (Barad, 2007) that allow us to explore the idea that the subjectivation may be a means of negotiation between different matters.

They are, therefore, disruptive objects, that cause rupture with the familiar and the instituted, interrupting the repetitive formal logic within an event (BADIOU, 2005).

The (im)possibilities of a pencil³

A pencil is a common object used for several purposes, but always with an inherent power to represent the world and ideas. It is an object with a transformative power in the contexts where it is inserted.

For many years, in the period when the Dictatorship remained in Portugal, the “Blue pencil” was an important object of silences and voids. This object was used by the censorship to control the creation of collective discourses.

Thus, I would like to think of it today, again, as political tool. A tool of doing, of thinking, that acts in museum contexts in a logic of pollination. This object acts as a system of revelation of new forms and constitutes itself politically as an agent of social change (MÖRSCH, 2009). It allows us to think the museum not as a mere bridge for what it is not, but understanding it as whole, in a logic of contiguity with the bodies and matters that are related to it.

It is assumed therefore as a space of problematization that questions the system itself, revealing its mechanisms, but, more than that, rethinking and expanding them to previously unknown places.

It is important, therefore, that this pencil be a(n) (im)possibility of rethinking the institutions and museum contexts, the people that inhabit them and what happens there. In not wanting to create a discourse merely in the logic of translation of works of art and represented images, what

³ See <https://burilar.pt/portfolio/ensaio-para-um-museu-de-possibilidades/>

matters is, rather, to congregate synergies and produce new discourses in what may be the different contexts of mediation in museums.

The performativity of the sun clock⁴



Joana Linda, "Caminhos do Médio Tejo, 2018"

One of the proposals of this object-map – *De mapa na mão sem direção* [With map in hand with no direction] –, conceived for the city of Ourém, is to recover the geographical orientation by the use of a sun clock.

This gesture inscribes the object that is attached to an archive of objects with a performative character. That activates the body and the gesture during the experience.

A mediator object that functions as a social transmitter of knowledge, of memories and reaffirms the sense of identity (TAYLOR, 2003). The use of the sun clock opens the field of experience for the collective construction of knowledge.

These objects bring to the public sphere the fields of discussion over what this in-between space is, to which we often call space of mediation. They allow us to think of the idea of a non-controlled zone, where the public/spectator has the power to intervene, to transform, to reorganize what is created for them.

⁴ See <https://burilar.pt/portfolio/de-mapa-na-mao-sem-direcao/>

Given its more performative nature, they are appropriated in their use and derive to foreign places, unexpected and transgressive of their origin. It is at this moment, of emancipation of the very objects, that the mediation opens a breach and can walk in the unknown. This transitional place that is opened is the place of the questioning, the critique, the rethinking, the redoing, the disruptive; it is the place of rephrasing questions to find other different from the ones that originated them.

A map to nowhere⁵

What if...

What if the object that we have in our hands is a map to lose ourselves? An object that questions, firstly, its own function as a map, as guiding element? It appears as a provisional map.

There is something strange about the name "provisional map". (...) The first strange element is this: "provisional maps" are instruments used to manage and organize resources in contexts that are in continuous transformation. In a way, they are maps that, from the start, assume their very condition as mutants. We expect to be oriented by a map, to be pointed to where we are and where we can go, or be shown with as much clarity as possible the frontiers of the territory that it represents. But a "provisional map", on the contrary, deals with events, with processes of disappearance. And even when it refers to a concrete space as is the case here, it understands space as an event, that cannot be separated from what takes place in it. (Almeida, 2009)

What if... this object, when appropriated by its user, acquires new meanings beyond itself? It initiates a kind of disappearance process to build another symbolic space, already with layers of subjectivity and of connection to individual and collective memories absent from its origin.

It is, thus, used freely by its holder and surpasses the imagery limits for which it was created. This is where the emancipation process of these objects is initiated, which gain autonomy and a power of their own. This is where we lose control and power over the objects that we create and a discursive construction is initiated that can be provocative, inquisitive and constructive of new meanings in the universe of existence of these objects. The institutions, the artists, the mediators, the public. Here, a labyrinthic⁶ process is initiated between these different parts.

⁵ See <https://burilar.pt/portfolio/andar-a-nora/>

⁶ Here it is important to summon up the idea of disorientation.

I would like to end *In praise of slowness*⁷, allowing myself to use this text also to think slowly, heavily, with doubts and fears, with the need to reflect together.

Institutional spaces – like museums – are tired, dead, stale. The people who work there demand of themselves (not always true) a capacity of daily recreation to meet the demands of its publics, often accelerated and fugitive.

These times, in constant contradiction, make it very hard to create truly symbolic spaces for reflection, mutant spaces, capable of being one thing and also another.

To all of us who have been in this meeting, we shall allow ourselves the SLOW THINKING.

References

- Almeida, P. L. (2009). mapaprovisorio. In CENTA (Ed.), (Author Edition ed.). Vila Velha de Ródão.
- Badiou, A. (2005). *Being and event*. London; New York: Continuum.
- Barad, K. M. (2007). *Meeting the universe halfway: quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Durham: Duke University Press.
- Berardo, M. C. (2015). Nicolás Paris. Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome. Retrieved from <http://pt.museuberardo.pt/exposicoes/nicolas-paris-quattro-variacoens-volta-de-nada-ou-falar-do-que-nao-tem-nome>
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In *documenta 12 education II Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project* (Vol. II). Zürich-Berlin: diaphanes.
- Rogoff, I. (2008). Looking Away: Participations in Visual Culture. In *After Criticism* (pp. 117-134): Blackwell Publishing Ltd.
- Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire: performing cultural memory in the Americas*. Durham: Duke University Press.

⁷ It is purposeful to copy the title of Lamberto Maffei's book of 2014, which, in such a clear way, gets us thinking about the speed and fastness of the current scenario in which we live in.

AUTORES / AUTHORS

Alejandro Cevallos

Estudou Artes na Universidad Central del Ecuador (2007) e Antropología Visual na Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (2011).

Trabalhou como professor de artes em projetos sociais e escolas primárias; colaborou como tutor externo no programa “Experiencia Locales: Arte y Comunidad” da Escuela de Arte de la Universidad Católica del Ecuador (2013-2015); coordenou o Departamento de Investigação e Mediação Comunitária da Fundación Museos de la Ciudad (2011 - 2015).

Atualmente é membro da rede internacional *Another Roadmap School* na qual faz investigação sobre as referências, as práticas e os discursos da educação popular e comunitária no Equador e a sua possível relação com o campo da educação artística e a mediação cultural. Nesta rede, coordena o *Glosario Multivocal*, um fórum virtual que tem por finalidade estabelecer um quadro comum e transregional sobre conceitos e noções comuns para uma prática educativa-crítica.

Em 2016 frequentou o curso “Sociología de la Imagen” orientado por Silvia Rivera Cusicanqui na cidade de La Paz, Bolívia. Em 2015 participou no projeto "Dias de Estudio" com a co-curadoria de Sofía Olascoaga no âmbito da *Incerteza Viva*, 32ª Bienal de São Paulo.

Alejandro Cevallos

He studied Arts at the Central University of Ecuador (2007) and Visual Anthropology at the Latin American School of Social Sciences (2011).

He has worked as an art educator in social projects and primary schools; he collaborated as an external tutor of the “Experiencia Locales: Arte y Comunidad” programme of the Escuela de Arte de la Universidad Católica del Ecuador (2013-2015); he coordinated the department of Community Research and Mediation at the Fundación Museos de la Ciudad (2011 – 2015).

Currently he is a member of the international network *Another Roadmap School* where he develops a research that focuses on references,

practices and discourses of popular and community education in Ecuador and its possible relationship with arts education and cultural mediation. Within this network he coordinates the *Glosario Multivocal*, a virtual forum whose purpose is to establish a common and transregional framework of common concepts and notions for critical education practice.

In 2016, he participated in the course "Sociology of the Image" given by Silvia Rivera Cusicanqui at La Paz, Bolivia; in 2015, he participated in the "Dias de Estudio" project co-curated by Sofía Olascoaga within the framework of *Incerteza Viva*, 32nd São Paulo Bienal.

Álvaro Domingues

Álvaro Domingues (1959) é Geógrafo, doutorado em Geografia Humana pela FLUP e Professor Associado da Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto - FAUP, nos cursos de mestrado integrado e doutoramento. Membro do Conselho Científico 2012-2018. Investigador do CEAU-FAUP, Centro de Estudos de Arquitectura e Urbanismo da FAUP. Professor do Mestrado “Projecto do Ambiente Urbano” (FAUP/FEUP). Professor do curso de doutoramento Arquitectura dos Territórios Metropolitanos Contemporâneos do ISCTE, e dos Cursos de Doutoramento da Faculdade de Arquitectura da Universidade de Lisboa, Coimbra e Minho.

Como investigador do CEAU-FAUP, tem trabalhado no âmbito de projectos com a Fundação Calouste Gulbenkian, com a Fundação Ciência e Tecnologia, com a CCDR-N e CCDRN-C, com a Junta da Galiza, com a Escola Técnica Superior de Arquitectura da Coruña, com a Erasmus University of Rotterdam-EURICUR, com o Club Ville Aménagement – Paris; com o CCCB, Barcelona, com a Universidade Técnica de Barcelona-Arquitectura, com a Universidade de Granada, com a École Polytechnique Fédérale de Lausanne, EPFL-ENAC; com as Universidade Federal de S. Paulo e do Rio de Janeiro; com os municípios de Guimarães e Porto, com a Ordem dos Arquitectos, com a Fundação da Juventude, entre outros.

2017 – *Volta a Portugal*, ed. Contraponto, Lisboa; 2012 - *Vida no Campo*, e 2010 - *A Rua da Estrada*, ambos das Ed. Dafne, Porto.

Álvaro Domingues

Álvaro Domingues (1959) is a geographer, PhD in Human Geography by the Faculty of Arts and Humanities of the University of Porto (FLUP), Professor at the Faculty of Architecture of the University of Porto (FAUP) at master's and doctorate degrees levels. Member of the Scientific Council of FAUP 2012-2018. Researcher at the Center for Studies in Architecture and Urbanism (CEAU - FAUP). Professor of the Master Degree "Projeto do Ambiente Urbano" (FAUP/FEUP). Professor of the Doctoral Programme "Architecture of Contemporary Metropolitan Territories" of ISCTE, and also Professor of the PhD Programmes of the Faculty of Architecture of the University of Lisbon, Coimbra and Minho.

As a researcher at CEAU-FAUP, he has been developing projects with the Calouste Gulbenkian Foundation, with the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT), with the CCDR - N and CCDR - C , with the Xunta of Galicia, with the Higher Technical School of Architecture of Coruña, with Erasmus University of Rotterdam-EURICUR, with Club Ville Aménagement – Paris; with CCCB, Barcelona, with the Barcelona School of Architecture, with the University of Granada, with the École Polytechnique Fédérale de Lausanne, EPFL-ENAC; with the Federal University of S. Paulo and Rio de Janeiro; with the municipalities of Guimarães and Porto, with the Portuguese Association of Architects, with the Youth Foundation, among others institutions.

2017 – *Volta a Portugal*, ed. Contraponto, Lisboa; 2012 - *Vida no Campo*, and 2010 - *A Rua da Estrada*, both from Ed. Dafne, Porto.

Carmen Mörsch

Os interesses de investigação de Carmen Mörsch recaem sobre a reconstrução de histórias, conceitos e práticas na educação artística a partir das perspetivas queer-feminista, pós-colonialistas/teoria crítica sobre a raça. Conjuntamente com Nora Landkammer, criou o coletivo e-a-r (education and arts research).

É membro da rede "Another Roadmap for Arts Education" que reúne colegas que procuram colaborativamente analisar e desenvolver a educação artística segundo uma perspetiva emancipatória e de descolonização.

nização.

Até agosto de 2018 foi diretora do Institute for Art Education na Zurich University of the Arts, Suíça.

De 2003 a 2008 foi professora de Educação e Cultura Material na Carl von Ossietzky University Oldenburg.

No plano internacional tem trabalhado como investigadora visitante em diversas instituições como o Institute for Curatorial Research & Practice na School of the Art Institute, Chicago, USA; Fundacion Museos de la Ciudad Quito, Ecuador; Master Cultural Production, Salzburg University; Camberwell College of Art, MA Curatorial Studies, London; Wits School of the Arts, University of Witswatersrand, Johannesburg, SA.

Desde 2011, é coordenadora do programa de Doutoramento “Art Education” da University of Applied Arts in Vienna.

Carmen Mörsch

Carmen Mörsch interests lie in re/constructing histories, concepts and practices in art education starting from a queer-feminist and post-colonial/critical race perspective. Together with Nora Landkammer, she forms e-a-r (education and arts research) collective.

She is a member of the network “Another Roadmap for Arts Education” which unites colleagues who seek to analyse and develop art education collaboratively in an emancipatory and decolonizing perspective.

Until August 2018 she has been head of the Institute for Art Education at the Zurich University of the Arts, Switzerland. From 2003 to 2008 she has been professor material culture education at the at Carl von Ossietzky University Oldenburg. She has been working internationally as a visiting Scholar i.e. at the Institute for Curatorial Research & Practice at the School of the Art Institute, Chicago, USA; Fundacion Museos de la Ciudad Quito, Ecuador; Master Cultural Production, Salzburg University; Camberwell College of Art, MA Curatorial Studies, London; Wits School of the Arts, University of Witswatersrand, Johannesburg, SA.

From 2011 until today, she has been conducting the PhD programme “Art Education” at the University of Applied Arts in Vienna.

Catarina S. Martins

Catarina S. Martins é Docente na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. É directora do Doutoramento em Educação Artística e investigadora no i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. Coordena o LABEA (Laboratório de Investigação em Educação Artística). O seu trabalho centra-se na história do presente da educação artística e, actualmente, desenvolve investigação sobre a historicização da ideia de criatividade associada à infância, de finais do século XVIII ao presente.

Catarina S. Martins

Catarina S. Martins is Professor at the Faculty of Fine Arts, University of Porto. They are the Director of the PhD in Arts Education and researcher at i2ADS - Research Institute in Art, Design and Society. Coordinator of LABEA (Laboratory of Research in Arts Education). Their work is focused on the history of the present of arts education and, currently, develops research about the historicization of the idea of creativity and childhood, from the end of the 18th century until the present.

Javier Rodrigo Montero

Javier Rodrigo Montero é coordenador do projeto de investigação e mediação cultural Transductores. Tem desenvolvido programas no âmbito das pedagogias coletivas, participação e cidadania e cultura comunitária com diversas instituições tais como o Reina Sofia, a Fundación Museos Quito, o Museo de Antioquia, o Tabakalera Donostia, entre outras instituições.

Atualmente desenvolve o Ordit em Barcelona, o programa de cultura e saúde comunitária *Interficies* e também faz parte do Teatro Arnau, um equipamento cultural de gestão comunitária.

Javier Rodrigo Montero

Javier Rodrigo Montero is the coordinator of the research and cultural mediation project Transductores. He has developed programmes

in the scope of collective pedagogies, citizen participation and community culture with several cultural institutions such as the Reina Sofia, Fundación Museos Quito, Museo de Antioquia, Tabakalera Donostia, among others.

At the present, develops Ordit in Barcelona, the community culture and health programme Interficies and is also part of the Arnau Theater, a cultural equipment of community management.

João Figueiredo

João Figueiredo é antropólogo, doutorado em Altos Estudos em História - Império, Política e Pós-colonialismo pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Investigador integrado do Centro de Estudos Interdisciplinares do Século XX da Universidade de Coimbra (CEIS20-UC) e colaborador do Centro de História da Sociedade e da Cultura da Universidade de Coimbra (CHSC - UC), é consultor e ativista engajado na luta contra o racismo.

Na sua dissertação de doutoramento, intitulada “Política, Escravatura e Bruxaria em Angola (séculos XVIII e XIX)”, analisou as práticas culturais utilizadas pelos portugueses como mecanismos escravizadores nas suas colónias da África Ocidental. Esta análise teve permanentemente em conta as continuidades dos impactos de mitos e preconceitos sobre África e os seus habitantes sempre usados para subjugar as populações racializadas.

Actualmente, os seus interesses de investigação estão relacionados com a história dos sistemas jurídicos coloniais, o destino pós-colonial das colecções de arte e etnográficas africanas integradas em museus portugueses e a história e etnografia das reacções de brancos às acusações de racismo. É autor de vários artigos científicos, tendo apresentado trabalhos em conferências e seminários de História da África em Portugal, Reino Unido, Dinamarca, Suécia, Itália, Brasil, França e Moçambique.

João Figueiredo

João Figueiredo is an anthropologist, with a PhD in High Studies in History – Empire, Politics and Post-colonialism from the Faculty of Letters of the University of Coimbra. Integrated researcher at the Centre of 20th Century Interdisciplinary Studies of the University of

Coimbra (CEIS20-UC) and a collaborator of the Center for the History of Society and Culture of the University of Coimbra (CHSC - UC), he is a consultant and an activist engaged in the fight against racism.

His PhD dissertation, entitled *Politics, Slavery and Witchcraft in Angola (18th and 19th centuries)*, analyzed the cultural practices employed by the Portuguese as enslaving mechanisms in their West African colonies. This, while also paying close attention to the continuous impact myths and prejudices about Africa and its inhabitants, historically used to subjugate racialized populations, still have.

Currently his research interests are related to the history of colonial legal systems, the post-colonial fate of African ethnographic and Art collections part of Portuguese museums, and the history and ethnography of white reactions to charges of racism.

He is the author of a number of scientific articles, and has presented papers in African History conferences and seminars in Portugal, the United Kingdom, Denmark, Sweden, Italy, Brazil, France and Mozambique.

Lara Soares

Lara Soares é doutoranda em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto com bolsa da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Mestre em Prática e Teoria do Desenho pela mesma Faculdade (2008). Licenciada em Artes Visuais pela ESAD CR - Escola Superior de Artes de Caldas da Rainha (2005).

Recentemente fez várias apresentações e comunicações, nacionais e internacionais, sobre o seu trabalho de investigação entre arte e educação, passando por Cabo Verde, Irlanda e Dinamarca. Em 2010 foi convidada para a Universidade Det Tverrfaglige Kunstinstitutt i boerum, em Oslo, Noruega, onde regressou em 2016 e 2017. Em 2010 e 2011 foi docente no Instituto Politécnico de Coimbra e no CESPU, Gandra. Em 2012, integrou a equipa Guimarães Capital da Cultura 2012, no CCVF e no CIAJG no programa de atendimento educativo, permanecendo até 2017. Em 2018 foi co-fundadora do projeto coletivo BURILAR que trabalha com processos criativos no campo da mediação de investigação. Actualmente é consultora de planeamento estratégico e mediação pública nos Municípios de Ovar (Oliva Art Center).

Lara Soares

PhD researcher in Artistic Education at the Faculty of Fine Arts of the University of Porto with a grant from FCT - Foundation for Science and Technology.

Master in Practice and Drawing Theory at the same Faculty (2008). Degree in Visual Arts at ESAD CR - School of Arts of Caldas da Rainha (2005).

Recently she made several presentations and communications, national and internationally, on her work investigation between art and education, through Cape Verde, Ireland and Denmark. In 2010 she was invited to the university Det Tverrfaglige Kunstinstitutt i boerum in Oslo, Norway, where she returned in 2016 and 2017. In 2010 and 2011 she was a lecturer at the Polytechnic Institute of Coimbra and CESPU, Gandra. In 2012, she joined the Guimarães Capital of Culture 2012 team, at the CCVF and CIAJG in the educational service program, remaining until 2017.

In 2018 she co-founded the collective project BURILAR that works with creative processes in the mediation field of research. She is currently working as a consultant for strategic planning and public mediation in the Municipalities of Ovar (Oliva Art Center).

Marta Coelho Valente

Marta Coelho Valente é doutoranda em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) e é membro do i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. Foi bolsista da FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2015-2018).

Os seus interesses de pesquisa estão centrados em possibilidades relacionais e engajamento público no contexto de práticas educacionais em museus, buscando explorar dimensões críticas e transformadoras da agência coletiva e real. Tem apresentado a sua investigação em diversos seminários e conferências na área da Educação Artística (EPRAE e IMMER - Portugal, ECER - Irlanda, Dinamarca). Foi co-coordenadora do IMMER - Encontro Internacional de Educação e Pesquisa em Museus - Repensando a Teoria e Práticas de Museus.

É mestre em Pintura pela FBAUP e licenciada em Pintura pela

Escola Universitária das Artes de Coimbra e em História da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. É professora de Artes Visuais.

Marta Coelho Valente

Marta Coelho Valente is a PhD student in Arts Education at the Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) and is a member of i2ADS - Institute for Research in Art, Design and Society. She held a scholarship from FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia (2015-2018).

Her research interests are centred on relational possibilities and public engagement in the context of education practices in museums, seeking to explore critical and transformative dimensions of real collective agency. She has presented her research in several seminars and conferences in the field of Arts Education (EPRAE and IMMER - Portugal, ECER - Ireland, Denmark). She has been co-coordinating the IMMER – International Meeting on Museum Education & Research - Rethinking Museum Theory and Practices.

She has a Master's degree in Painting from FBAUP and degrees in Painting from the Escola Universitária das Artes de Coimbra and in Art History from the Faculdade de Letras da Universidade do Porto. She has been working as a Visual Arts teacher.

Samuel Guimarães

É arte educador desde 1993. Colabora como professor convidado de cultura e arte contemporânea no departamento de teatro da ESMAE, Porto, nos cursos de licenciatura e mestrado, desde 2002. É responsável pelo programa de educação da Fundação Museu do Douro, desde 2006. Como arte educador colabora com colectivos, teatros e grupos informais de educadores. Doutorado em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Porto (2016); Mestre em História da Arte pela Faculdade de Letras (FLUP) da Universidade do Porto (1998). Principais interesses: questionar a mediação na sua ontologia colonial e consequentemente nas suas práticas e discursos | edição independente.

Samuel Guimarães

Art educator since 1993; contemporary culture and art teacher in the theatre department of ESMAE, Porto, on BA and MA courses, since 2002 and Head of education department of Museum Douro Foundation since 2006. As an art educator works for theatre companies, festivals and collectives, etc. Phd in Arts Education, Faculty of Fine Arts, University of Porto (2016); MA Art History, Humanities Faculty (FLUP), University of Porto (1998). Main interests: Questioning mediation in its ontological colonial status, its caucasian practices and discourses | independent editions.

e para este IMMER #2 impresso e digital: and for this print and digital IMMER #2:

José Artur Matos

José Artur Matos é licenciado em Artes Plásticas – Pintura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, e Mestre em Multimédia, pela Faculdade de Ciências da Universidade do Porto, com o tema “Trajetórias interdisciplinares: uma aplicação multimédia sobre o Alto Douro”.

É docente do Ensino Secundário na Área das Artes e do Multimédia desde 1997.

Como *freelancer* desenvolve produtos de design de comunicação gráfica, web e audiovisual. Colabora com o Museu do Douro desde 2007, tendo produzido numerosos conteúdos, sobretudo no âmbito da comunicação gráfica e audiovisual.

É vitivinicultor da Região Demarcada do Douro.

José Artur Matos

José Artur Matos has a degree in Plastic Arts – Painting, Faculty of Fine Arts of the University of Porto, and a Master in Multimedia, Faculty of Sciences of the University of Porto, with the theme “Interdisciplinary trajectories: a multimedia application on the Alto Douro”. He has been teaching Secondary Education in the Area of Arts and Multimedia since 1997.

As a freelancer he develops graphic, web and audiovisual communication design products. He collaborates with the Museu do Douro since 2007, having produced numerous contents, especially in the field of graphic and audiovisual communication.

He is a winegrower in the Douro Region.

Rita Reis

Actriz. Licenciada em Teatro, variante Interpretação, e Mestre em Teatro, especialização Encenação/Interpretação (ESMAE). Tem desenvolvido projectos nas áreas da interpretação e da encenação, trabalhando em diversas instituições e festivais.

Encenou recentemente, com João Delgado Lourenço, “Minudências”, espectáculo do 1º. ano do curso de Teatro da ESMAE. Como actriz, trabalhou com encenadores como Fernando Mora Ramos, Geoff Beale, Howard Gayton, Inês Vicente, João Mota, Lee Beagley, Nuno Cardoso, Roberto Merino, Susana Oliveira. Foi assistente de encenação de espectáculos dirigidos por Carlos Pimenta, João Mota, Júlio Cardoso, Lee Beagley, Nuno M Cardoso, Paulo Calatré, Rui Madeira, Susana Oliveira. É artista formadora no Serviço Educativo do Teatro Nacional São João. Colabora regularmente com a ESMAE em produções de formação de alunos do curso superior de Teatro e com o Serviço Educativo da Fundação Museu do Douro em projectos com escolas da região do Douro. Colabora em diversos projectos de investigação teatral e performativa. No campo do texto escrito, concilia a revisão com a edição de textos de pesquisa em Teatro, Educação Artística, Psicologia e Saúde, de diferentes autores.

Rita Reis

Actress. Graduated in Theatre - Acting, and Master in Theatre, specialization in Directing/Acting (ESMAE). She develops projects in the fields of acting and artistic direction, working in various institutions and festivals.

She recently directed, with João Delgado Lourenço, “Minudências”, a show by the 1st. year of the Theatre course at ESMAE. As an actress, she worked with directors such as Fernando Mora Ramos, Geoff Beale, Howard Gayton, Inês Vicente, João Mota, Lee Beagley, Nuno Cardoso,

Roberto Merino, Susana Oliveira. She was assistant director of shows directed by Carlos Pimenta, João Mota, Júlio Cardoso, Lee Beagley, Nuno M Cardoso, Paulo Calatré, Rui Madeira, Susana Oliveira. She integrates the group of artists of the Educational Service of Teatro Nacional São João. She regularly collaborates with ESMAE in productions for the training of students in the Theatre course and with the Educational Service of Museu do Douro in projects with schools in the Douro region. She collaborates on several theatrical and performative research projects. In the field of written text, she reconciles proofreading with the editing of research texts in Theatre, Art Education, Psychology and Health, by different authors.

**INTERNATIONAL MEETING ON
MUSEUM EDUCATION & RESEARCH #2
Rethinking museum theory and practices**

**13 MAIO | MAY
Conferência | Conference Carmen Mörsch
Museu de Serralves**

**Programa | Programme
14 - 15 MAIO | MAY 2019
Museu do Douro
Peso da Régua, Portugal**

SINOPSE DO PROGRAMA

O IMMER procura na sua segunda edição dar continuidade ao processo de reflexão e de discussão em torno das questões emergentes, processos de investigação e possibilidades práticas, desenvolvidos no território do educativo nos museus. A realização do encontro tem por base reunir investigadores, estudantes e profissionais nos campos da educação, prática artística, curadoria e estudos museais e conjuntamente criar um espaço aberto à reflexão e ao diálogo, incorporando e confrontando as diversas narrativas atuais, num quadro de amplitude local, nacional e internacional.

Propõe-se criar um campo informado e uma imersão crítica em torno das questões e dos posicionamentos das instituições atuais face à cultura contemporânea, debruçando-se sobre uma “teoria de mudança” perante as convencionais narrativas hegemónicas, paternalistas ou colonialistas ainda dominantes no contexto institucional atual.

Este ano o IMMER procura dar expressão a novos e alternativos posicionamentos educativos no quadro dos museus, convocando para discussão contranarrativas emergentes configuradas em três dimensões temáticas: processos de trabalho com comunidades e relação com

ativismo social; modos de participação e envolvimento dos públicos; e processos híbridos de trabalho entre a educação e a programação/prática artística. Assim, procura traduzir-se esta segunda edição do encontro, e por meio da chamada de propostas de comunicação, num lugar de exposição, reflexão e discussão das mais recentes abordagens educativas em operacionalização e narrativas de investigação, procurando produzir-se um tempo e um espaço absolutamente entregues a um campo de reflexividade e de produção coletiva crítica, promotores de dinâmicas transformadoras no quadro da prática institucional.

SYNOPSIS OF THE PROGRAMME

In its second edition, IMMER seeks to continue the process of reflection and discussion on emerging issues, research processes and practical possibilities, developed in the territory of education in museums. The meeting is based on bringing together researchers, students and professionals in the fields of education, artistic practice, curatorship and museum studies and jointly creating a space open to reflection and dialogue, incorporating and confronting the various current narratives, within a framework of local, national and international amplitude.

It proposes to create an informed field and a critical immersion around the issues and positions of current institutions facing contemporary culture, focusing on a “theory of change” in the face of conventional hegemonic, paternalistic or colonialist narratives still dominant in the current institutional context.

This year, IMMER seeks to give expression to new and alternative educational positions within the framework of museums, calling for discussion emerging counter-narratives configured in three thematic dimensions: processes of work with communities and the relationship with social activism; modes of participation and involvement of audiences; and hybrid work processes between education and artistic programming/practice. Thus, this second edition of the meeting seeks to translate, and through the call for communication proposals, into a place of exhibition, reflection and discussion of the most recent educational approaches in operationalization and research narratives, seeking to produce a time and a space absolutely given over to a field of reflexivity and critical collective production, promoters of transforming dynamics within the framework of institutional practice.

PROGRAMME | IMMER 2019

14th MAY 2019

9h30 - 10h15

Participant registration and coffee

10h15 - 10h30

Welcome and opening of the Meeting

10h30 - 12h30

Carmen Mörsch

*Critical Diversity Literacy in Museum – and
Gallery Education: Historical Grounds, Present
Challenges [Workshop and Talk]*

Lunch

**Work processes with communities and its
relationship with social activism**

14h00 - 15h00

João Figueiredo

Objectification

- Main author: Lorena Sancho Querol.

Co-authors: Fernanda Castro; Aline Monte-
negro; Rosário Severo; Ana Botas

*Museums and decolonial practices: emerging
trends of heritage didactics at the National
Ethnology Museum (Lisbon) and the National
Historic Museum (Rio de Janeiro)*

Coffee break

**Modes of participation and public
engagement**

15h15-16h15

- Amanda Midori

*Accessibility and cultural mediation: a reflection
and approach between conceptions*

- Marta Coelho Valente

*Challenges and tensions in the relationships
between museums and their landscapes. The edu-
cational proposals of the Museu do Douro*

Coffee break

16h30 - 19h30

Alejandro Cevallos

*Challenges of educational mediation as a dialogue
of knowledge [Workshop]*

15th MAY 2019

9h30 - 12h30

Javier Rodrigo Montero

*Institutions that listen? Tensions between muse-
ums, territories and communities [Workshop]*

**Modes of participation and public
engagement**

9h30 - 11h00	14h00 - 15h30
- Talkie-Walkie - Ana Neto Vieira and Matilde Seabra Architectural and Cultural Tourism	Álvaro Domingues
<i>Archieducation</i>	<i>Geography in the museum – a sense of place</i>
- Andrea Ebert	15h00 - 15h15
<i>On becoming available</i>	Coffee break
- Joana Correia	16h00 - 18h00
<i>The Festival, resonances for Arts Education practice beyond the Museum walls</i>	<i>Report by Raquel Ribeiro dos Santos and Talking Circle</i>
Coffee break	* During the Meeting:
Hybrid work processes between education and programming/ artistic practice as integrating practice	Space for networking and display - Talking Materials
11h15 – 12h45	
- Cristina Barroso Cruz, Natália Vieira and Laurence Vohlgemuth	
<i>Degree in Artistic and Cultural Mediation (ES-ELx-IPL): a critical analysis on the role of the mediator and mediation process in the Portuguese contexto</i>	
- Lara Soares	
<i>Essay for a museum of possibilities</i>	
Lunch	

Museu do Douro Foundation - Education

Rua Marquês de Pombal

5050-282 Peso da Régua - Portugal

Tel.: +351 254 310 190

Email: educativo@museudodouro.pt

i2ADS

Research Institute in Art, Design and Society

Faculty of Fine Arts (FBAUP) - U. Porto

Avenida Rodrigues de Freitas, 265

4049-021 Porto, Portugal

Tel.: +351 225 192 429

Email: i2ads@fba.up.pt

Email: idoisads@gmail.com

