



Artigo

Mediación y aprendizaje en un espacio poroso: zambullidos con/en el M.A.R (Museo de Arte do Rio)

José Alberto Romaña Díaz¹, Angélica Vier Munhoz²

Universidad del Valle del Taquari - Univates, Lajeado-RS, Brasil

Resumen

El presente artículo es una parte de una investigación realizada en la Maestría en Enseñanza de la Universidad del Valle del Taquari -UNIVATES, en el período de 2017-2018. Tratase de una zambullida en el MAR — *Museu de Arte do Rio*, Brasil. Inaugurado en 2013, el MAR cuenta con dos edificios - Pabellón de Exposiciones y *Escola do Olhar* (Escuela de Mirar) - dicho museo presenta un deseo de articulación, física y simbólica, entre los campos educativo y artístico. Zambullir en el MAR tuvo como propósito comprender cómo un museo puede convertirse en un espacio poroso, productor de procesos de aprendizaje. De esa forma aprendizaje, mediación, transcreación y porosidad se convirtieron en las nociones centrales. Los autores de la Filosofía de la Diferencia, como Gilles Deleuze, sirvieron como aportes teóricos para esta investigación. Zambullir en el MAR consistió en: hundirse y salir, ir y volver, trazar mapas; convirtiéndose así en el procedimiento metodológico de esta pesquisa. Los resultados de esta investigación ayudaron a comprender que las prácticas educativas inventadas, construidas por educadores/mediadores de museos, pueden ser productoras de nuevas experiencias de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, posibilitaron pensar el museo como un espacio poroso, capaz de producir experiencias de mediação y aprendizaje con los visitantes, sean profesores, o público en general.

Abstrac

This paper is part of a dissertation carried out in the Masters in Teaching of the University of Vale do Taquari - UNIVATES, in the period of 2017-2018; it is about an immersion into MAR – the *Museu de Arte de Rio* de Janeiro (Brazil). Founded in 2013, it comprises two buildings – the Exhibition Pavilion and the Looking School –, which show a physical and

¹ Becario PROSUC/CAPES del Doctorado en Enseñanza de la Universidad del Valle de Taquari - Univates, Brasil

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-8922-0194>

E-mail: jose.diaz@univates.br

² Docente del Centro de Ciencias Humanas y Sociales, y del Programa de Post-Graduación en Enseñanza de la Universidad del Valle de Taquari - Univates, Brasil; Líder del Grupo de Pesquisa *Currículo, Espaço, Movimento* (CEM/CNPq/Univates).

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-2644-043X>

Email: angelicavmunhoz@gmail.com

La presente investigación fue realizada en consonancia con el Grupo de Investigación Currículo, Espaço, Movimento (CEM).

Agencia financiadora: la Coordinación de Perfeccionamiento de Personas de Educación Superior de Brasil (CAPES, por sus siglas en portugués), bajo el Código de Financiamiento 001.

symbolic articulation between the educational and the artistic fields. Plunge into MAR was an attempt to understand how a museum can become a porous place that produces learning processes. Learning, mediation, transcreation and porosity are the notions used in this study. Authors of the Philosophy of Difference, such as Gilles Deleuze, provided theoretical support for this study. The immersion into MAR consisted in plunging – a process that involved diving and coming up, leaving and coming back, and tracing maps, which thus became the methodological procedure of this investigation. The results of this investigation have contributed to the understanding that inventive educational practices designed by museum educators/mediators may produce new teaching and learning experiences. Furthermore, they helped us regard the museum as a porous space that can produce experiences of gallery education and learning *with* its visitors, whether they are teachers or other people.

Palabras Claves: *Museu de Arte do Rio*; Aprendizaje; Mediación; Porosidad.

Keywords: *Museu de Arte do Rio*, Learning, Gallery education, Porosity.

Introducción

El presente artículo es un fragmento de la investigación realizada en la Maestría en Enseñanza del Programa de Postgraduación en Enseñanza de la *Universidade do Vale do Taquari - Univates*, en el período de 2017- 2018. Dicha investigación se constituyó a partir de una inmersión en el MAR - Museo de Arte de Rio, en *Rio de Janeiro*, Brasil.

La aproximación con el MAR estuvo marcada por los ecos de nociones que ya estaban integradas al museo, y que serán evidenciadas en este trabajo, como lo son: Aprendizaje, Mediación, Porosidad, entre otros. De entrada, es posible percibir que el museo, como institución cultural público-privada, como es el caso del MAR (museo de arte y cultura visual), está enredado en una red de movimientos político/económicos que dictan las pautas para el funcionamiento de la institución. En la operatividad de éstas pautas, se tejen, de forma sincrónica, por iniciativa de los integrantes de la institución, otros movimientos de tipo micro. En estos micro movimientos, que no existen sin los movimientos de tipo macro, los educadores y administrativos del museo encuentran espacios de creación en la porosidad que impregna los muros del museo; y que se extiende por todo Río de Janeiro.

En este sentido, zambullirnos en el MAR nos permitió registrar declaraciones de los educadores y administrativos del museo, quienes abordaron cuestiones relacionadas con los procesos de aprendizaje. A partir de estos encuentros (y des-encuentros); y, también, de los afectos que estos encuentros produjeron, pretendemos presentar inicialmente, el contexto y las generalidades del MAR; así como el tránsito continuo por la ruta metodológica de las primeras inmersiones e impresiones de éstas. Luego lanzamos los conceptos principales con los que operamos en este estudio: mediación, aprendizaje y museo poroso, así como algunos otros desdoblamientos. Para esta travesía contamos con la ayuda de pensadores de la filosofía de la diferencia, como Gilles Deleuze (1988, 2003) y comentaristas de esta perspectiva teórica, como Silvio Gallo (2012). Además, para comprender algunas problemáticas inherentes a los espacios museales nos aproximamos de a autores como Carmen Mörsch (2009) y George Yúdice (2010).

2. Del MAR

La ciudad de Río de Janeiro ha sido escenario de grandes eventos³. La preparación para estos eventos incluyó importantes trabajos de intervención en toda la ciudad; entre ellos aparece la Operación Urbana Puerto Maravilla (OUPM). La empresa de capital mixto Compañía de Desarrollo Urbano de la Región Portuaria (CDURP) administra la OUPM, que es una iniciativa de la alcaldía de Río de Janeiro para "revitalizar"⁴ la Región Portuaria y re-integrarla a la ciudad (SEBRAE-RJ, 2013)⁵. Con el objetivo de re-construir y re-modernizar la infraestructura urbana, construida de acuerdo con criterios ambientales adecuados; dicha visión de la OUPM contempla la importancia de la conservación del patrimonio, "[...] ya que representa la memoria de un lugar. La ciudad es, sobre todo, un lugar donde ocurre cotidianamente la forma de vida de sus habitantes. Donde las personas construyen su historia "(SEBRAE-RJ, 2013, p.13). La revista digital *Porto Maravilha*, en su edición de diciembre de 2016, presenta la "revolución cultural" (PORTO MARAVILHA, 2016, p.6), que está integrada por diez segmentos culturales: *Centro Cultural José Bonifácio, Igreja de São Francisco de Prainha, Sociedade Dramática Particular Filhos de Talma, Galpões da Gamboa, Laboratório Aberto de Arqueologia Urbana, Orla Conde, Museu do Amanhã, Museu de Arte do Rio, Cais do Valongo e Circuito Histórico e Arqueológico da Herança Africana*⁶

Figura 1 – Limpieza Étnica⁷.



Fuente: Archivo MAR (2018)

³ La Conferencia Mundial del Medio Ambiente de la ONU, 1992; La Jornada Mundial de la Juventud y La Copa de las Confederaciones FIFA, 2013; La Copa del Mundo FIFA, 2014; Los Juegos Olímpicos COI, 2016.

⁴ El grifo en negrillas se usó con la intención de destacar el sufijo **re-**, que se toma aquí en el sentido de repetición. De esa forma en las siguientes apariciones del sufijo se separará con guión, para destacar la repetición o la intencionalidad gentrificadora de volver a unas condiciones iniciales ideales.

⁵ Las citas en lengua extranjera fueron traducidas por los autores al idioma español.

⁶ Centro Cultural José Bonifácio, Iglesia de San Francisco de *Prainha*, Sociedad Dramática Privada Hijos de Talma, Galpón Gamboa, Laboratorio Abierto de Arqueología Urbana, Ribera Conde, Museo del Mañana, Museo de Arte de Río, Muelle del Valongo y el Circuito Histórico y Arqueológico de la Herencia Africana.

⁷ *Limpeza Étnica*. Foto promocional del Curso Performance en el Museo: (Auto)ficción e intermedialidad. Disponible en: <https://goo.gl/Wqbvuc>

El MAR fue diseñado en el marco de la revitalización de la zona portuaria, específicamente en la Plaza Mauá. En esta región, hubo una pretensión macropolítica de re-configuración urbana y re-valoración del contexto local, a través de una atractiva oferta económica, cultural y de vivienda (figura 1). Además, Río de Janeiro fue sede de los Juegos Olímpicos de 2016, evento que contribuyó para la gentrificación de la ciudad; y todo lo que, en consecuencia, se genera en torno a estos eventos masivos mundiales. Dicha perspectiva macropolítica coloca al MAR como un ancla cultural en la Plaza Mauá. Sin embargo, a nivel micropolítico, el museo parece incluir otras premisas, como lo afirmó el director del MAR, Paulo Herkenhoff⁸: "[el MAR] no es un museo de eventos, sino de procesos; con la intención de construir un lugar simbólico para el arte, para la educación" (MAR, 2015a). El MAR fue concebido como un museo para la ciudad de Río de Janeiro, de suyo, un museo público, con especial atención al sistema de escuelas públicas municipales, un museo que discuta *Rio* y que sea de *Rio*. Nuevamente, mencionamos las palabras de Herkenhoff: "[el MAR] es un museo de producción de pensamiento"(CANÔNICO; CYPRIANO, 2013)⁹.

El Museo de Arte de *Rio* abrió sus puertas el 1 de marzo de 2013, como un espacio dedicado al arte y la cultura visual, con el deseo de pensar acciones para articular la educación y el arte. Estas acciones incluyeron el propósito de pensar la ciudad de *Rio de Janeiro* a través de una lectura transversal de la historia de la misma; así como desarrollar actividades que involucran la recolección, registro, investigación y preservación de bienes culturales y su reintegro a la comunidad (MAR, 2016).

Es de destacar del MAR: lo que captó el interés para esta investigación fue la Escuela de Mirar. Ubicada en uno de los edificios del MAR, cuya fachada está hecha de paredes de vidrio ininterrumpidas, la Escuela de Mirar (figura 2) es el espacio dedicado para pensar las acciones educativas del museo; lugar de actuación de la gerencia de educación, encargada del desarrollo del programa educativo, cuyo objetivo es conjugar arte y educación. Constituido, también, como un espacio de formación continuada para los profesores de la red municipal de educación de *Rio de Janeiro*; así como la atención a los estudiantes de las escuelas públicas de la ciudad; y de otros visitantes locales y extranjeros. La Escuela de Mirar se propone estimular y diseminar la sensibilidad, de igual forma el conocimiento; con esto en mente las propuestas del museo toman como punto de partida la comprensión de la educación como práctica de creación y experimentación (MAR, 2016).

⁸ El renombrado curador y crítico de arte Paulo Herkenhoff actuó como director del MAR desde 2013 hasta 2016.

⁹ Entrevista de Paulo Herkenhoff concedida al periódico *Folha de São Paulo*, en febrero de 2013, la semana previa a la apertura do MAR.

Figura 2 – Escuela de Mirar¹⁰, MAR.



Fuente: Alcaldía de la Ciudad de *Rio de Janeiro* (2014)¹¹

Herkenhoff, al referirse a la Escuela de Mirar, menciona: "es una escuela" (MAR, 2015b). Se trata, por lo tanto, de un museo de arte donde la gente va no sólo a visitar y conocer o apreciar las exposiciones; sino para interactuar, experimentar y aprender. En ese sentido, ¿Los educadores de la Escuela de Mirar, también enseñan a mirar? Este cuestionamiento nos remite a una historia relatada por Galeano (2006):

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla. Viajaron al sur. Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando. Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas dunas de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor que el niño quedó mudo de hermosura. Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre: — ¡Ayúdame a mirar (GALEANO, 2006, p.7)

Muchos visitantes del museo (ya sean niños, jóvenes, maestros, cariocas o visitantes de otras partes de Brasil y del extranjero), tal vez puedan pedir a los educadores del MAR ayuda para mirar, al igual que Diego. Ante ese pedido, los educadores del MAR tienen el desafío de pensar en prácticas de mediación que causen fisuras en el espacio que se forma entre las obras y los visitantes, proporcionando una multiplicidad de miradas. Como una conversación de ida y vuelta, entre las narrativas dichas oficiales, o las miradas congeladas en las obras, y las narraciones o miradas producidas a partir de las prácticas de mediación realizadas por los educadores del MAR; existe, pues, una interacción que hace posible pensar en otras relaciones entre el arte y la educación.

3. Zambullir

Splash! Esta es la palabra que mejor imita el sonido que hace un cuerpo cuando se zambulle en el M.A.R; en otras palabras, es la onomatopeya que se

¹⁰ Escola do Olhar.

¹¹ Disponible en: <https://bit.ly/2IXLE28>

produce cuando al zambullirse un cuerpo en el agua: ¡splash! Este es el sonido que hace eco después de sumergirse en el MAR. Zambullirse en un espacio de investigación implica un movimiento repetitivo de ida y vuelta; es una acción de tiempo e intensidad, límite de tiempo, límite que no actúa como una barrera, sino como un potenciador de posibilidades intensas y no limitadas. Zambullir se entiende aquí como un procedimiento capaz de inventar mundos y no simplemente mapear un mundo existente. Se trata de transitar por las marcas del MAR, marcas que portan historias, ausencias, silencios, sonidos, sudor, lágrimas, sal, cosas dichas y no dichas. Marcas preestablecidas de huellas de configuraciones, de formas de habitar dicho espacio. Configuraciones que establecen formas de ser/estar y vivir el museo. Experiencias intensas e ilimitadas que se tejen en torno a la comprensión y la problematización del modo como un museo que dice ser un espacio poroso puede producir procesos de aprendizaje.

Zambullimos en el campo empírico de la investigación a través de diferentes estrategias, y registros en diario de campo. Para el seguimiento de los procesos pedagógicos desarrollados por los educadores del MAR se realizaron: análisis de los materiales educativos de dicho espacio de Arte, observaciones y registros en diarios de campo durante las inmersiones en el museo, entrevistas semiestructuradas con responsables del programa educativo del MAR, así mismo; con diferentes actores participantes (administrativos y educadores) de los programas de la Escuela de Mirar. Cabe señalar que la estructura organizacional¹² que sigue la Escuela de Mirar está directamente relacionada con la Gerencia Educativa del museo, que incluye: gerente; coordinadora pedagógica; cinco educadores de proyectos, responsables de los proyectos de la Escuela de Mirar; cuatro educadores I, que son referencias de los 20 educadores II; y ocho educadores practicantes. En la presente investigación se entrevistaron administrativos y educadores I y II de la gerencia educativa; y también la gerente de contenido del museo. De esa forma, todas estas estrategias tenían como objetivo mapear las formas en que se pensaron las articulaciones entre mediación y aprendizaje en el MAR. Para efectos de esta investigación, se incluyeron extractos de las entrevistas¹³ con dos administrativos que actúan como coordinador pedagógico y gerente de contenido. El campo de los encuestados también comprende 4 estudiantes universitarios que trabajan en el museo como educadores II y I. Nuestras conversaciones giraron en torno a los conceptos de mediación, aprendizaje, la praxis diaria de los mismos, porosidad, reuniones de formación, sus relaciones con artistas y curadores, la relación con los vecinos del MAR¹⁴, entre otros temas.

Atracamos en el MAR por primera vez en febrero de 2015. En ese momento, alejándonos de la tierra conocida rumbo al MAR desconocido. Así, entre varios proyectos experimentados en MAR en este período, el Proyecto Morrito¹⁵ sirvió como recepción cuando anclamos la primera vez en el MAR, acto

¹² Esa estructura estuvo vigente hasta 2018, período en el que se desarrolló esta investigación en el M.A.R.

¹³ Todas las personas entrevistadas firmaron el término de consentimiento informado libre y esclarecido.

¹⁴ Vecinos del MAR, es un programa creado para el relacionamiento con los moradores de la Región Portuaria.

¹⁵ El proyecto *Morrinho* (Morrito) es un proyecto social y cultural basado en la *favela Pereira da Silva*. Disponible en: <<https://goo.gl/nA8VuW>>.

seguido la opción de mirar nos ingresó a la Escuela de Mirar, donde residen las actividades educativas del museo. Junto con un Educador de Proyectos del museo, recorrimos el espacio educativo, que es la condición *sine qua non* para llegar al espacio de exhibición de las obras. Esta visita fue breve y muchas preguntas despertaron el deseo de una inmersión más prolongada.

En mayo de 2016, una nueva zambullida, más prolongada, en el MAR que permite una mejor inmersión en los programas educativos, acciones desarrolladas por el equipo de educación del museo, espacios de capacitación, escuelas, maestros, guías turísticos de algunas escuelas privadas, museólogos, curadores, educadores, turistas, visitantes extranjeros y cariocas, artistas, obras, coordinador pedagógico, gerente de contenido y gerente de educación, vecinos del MAR, política de museos, historia con la ciudad de *Rio*, otras experiencias de espacios de artes visuales, talleres con mediaciones, enseñanzas, pensamientos (propios, de otros, mezclados y re-creados), vivencias, molestias, afectos, en fin, innumerables experiencias con/en el MAR.

En 2017, se produce una nueva zambullida en el MAR con el objetivo de participar en el V Curso de Formación de Mediadores¹⁶. Una nueva pregunta surge con fuerza en la propuesta del MAR: "el MAR es un museo poroso". ¿Qué sería eso de un museo poroso? ¿Un territorio poroso en medio de movimientos macro y micro políticos?

Dicho esto, zambullimos en el MAR con la pretensión de investigar eventos, acontecimientos que resultan de acciones que crean rupturas, puntos de fuga, porosidades en lo ya existente, precedentes flujos; a partir de la siguiente pregunta que dinamizó esta investigación: De qué modo un museo puede convertirse en un espacio poroso, productor de procesos de mediación y aprendizaje? ¿En qué medida se constituye el MAR como ese espacio poroso productor de aprendizajes?

Zambullido 1 - Aprendizaje

En este zambullido, nos topamos con una escena, aquí llamada de MAR en fragmentos: el fragmento problematiza, cómo la creación y el pensamiento se dinamizan por medio de acertijos y desafíos. Esta experiencia es transversalizada por una perspectiva de aprendizaje que se constituye a través de las fuerzas de los signos, propuesta por el pensador Gilles Deleuze (1988; 2003).

Desde una perspectiva deleuziana, más específicamente en las obras *Diferencia y repetición* (1988) y *Proust y los signos* (2003), la noción de aprendizaje es delineada por la creación de problemas y la creación de conceptos. Desde este punto de vista, el acto de aprender no es simplemente un pasaje natural o una transición de un estado de no saber a un estado de saber. Efectuase en un contexto de experimentación; y esto permite cierta equivalencia entre pensar y crear, lo que se da en medio de la violencia ejercida por los acontecimientos portadores signos. Para Deleuze y Guattari (1992, p.143), "pensar es experimentar, pero la experimentación es siempre lo que se está haciendo: lo nuevo, lo notable, lo interesante, que reemplazan la apariencia de

¹⁶ V Curso de Formación de Mediadores - Mediación y Procesos Participativos, ofrecido por el Museo de Arte de *Rio*, del 25 de enero al 10 de febrero de 2017.

verdad y es más exigentes que ésta". Por otro lado, solo hay creación si existe experimentación o, en otras palabras, sin experimentación no hay creación; porque "[...] la creación implica entrar en áreas de experiencia cambiantes o inestables" (ZORDAN, 2010, p.3). Sobre estas zonas inestables se crean problemas y conceptos.

En este encuentro, con personas o cosas, hay un camino enigmático que escapa a nuestra conciencia debido a su intensidad. Solo después de este acontecimiento de encuentro, algo hace sentido, recurriendo a la percepción de lo aprendido (GALLO, 2012). Tomando el prisma deleuziano, es posible afirmar que el aprendizaje está impregnado por otro elemento: la imprevisibilidad. Lo impredecible es lo que garantiza la singularidad del pensamiento, la subjetividad del acto de aprender, es un acontecimiento único de aprendizaje y particular para cada sujeto. Para cada uno siempre en relación con los otros.

Por consiguiente, es necesario estar sensible a los signos para aprender, porque, dado que el aprendizaje es un "[...] acontecimiento, exige presencia, exige que el alumno esté completamente presente; al mismo tiempo que requiere relación con el otro. Entrar en contacto, en sintonía con los signos es relacionarse, dejarse afectar por estos "(GALLO, 2012, p.6). Por lo tanto, en esta perspectiva deleuziana, el aprendizaje está en la relación con el arte, porque, como Deleuze (2003, p.48) afirma, "el arte es el destino inconsciente del alumno". Resaltamos un cierto paso de la pareja conocimiento-inteligencia, para el dúo violencia de los signos-aprendizaje (pensar, crear), de la re-cognición a la descifración.

De vuelta al museo participamos de la siguiente práctica de Mar en fragmentos: acompañamos un grupo de niños de una escuela de la red municipal de *Rio de Janeiro*. En la sala de exposiciones: un mediador. En su derredor, una espiral: en el primer nivel, 25 niños; en el segundo círculo, dos profesores; en el tercero, más interno, nosotros y un profesor investigador; en el otro nivel, más externo, las obras de arte. El educador toma como punto de partida el siguiente razonamiento: los nombres de las cosas son parte de narraciones inventadas. Entonces, si creamos otras narrativas para las obras, ¿podemos inventar nuevos títulos para ellas? El propósito de esta actividad es crear nuevas narrativas para las obras desde la perspectiva de un personaje determinado. El educador toma una baraja de cartas e invita a los infantes a un sorteo realizado de la siguiente manera: cada participante puede escoger al azar una carta que contiene un personaje, el cuál determinará el modo cómo se relacionarán con lugares y cosas: si soy un zapato, ¿cuánto tiempo permanezco frente a una obra abstracta? Y, si soy un canario, ¿desde qué punto de vista observo una escultura? ¿Qué pasa si de repente comencé a mirar el mundo con los ojos de mi madre? ¿Qué narraciones podría crear sobre la ciudad desde la perspectiva de: un robot, un loco, una reina o una sandía? (MAR, 2016).

— *Bueno, ustedes van a escoger una carta de la baraja, y la tarea es "Piensa como ... Sirena, ballena, científico, monstruo, poeta, loco, tu mamá ..."*
 - Un pinchazo de neumático interrumpe la selección de las cartas: — *shhhhh*.
 — *Piensa como... un robot, un caballo ...* - Y nuevamente la actividad es interrumpida por una voz catedrática:
 — *Fulano, Ciclano, Perano ... shhhhh*.

De nuevo:

- *Piensa como: ballena...*
- *¿yo?, ¿ballena?* interroga uno de los niños.
- *Bien ahora permanecerán con la carta que les tocó, y ustedes tendrán un tiempo para recorrer la sala de exposiciones. ¿vale?*

Cuchicheo de catedráticos: — *tsk, tsk, tsk...* . Después de unos minutos, el profesor investigador dice: — *"Hmmm, ya los perdió...no hay nada que hacer"*.

En medio de este caos y confusión, el educador llama a los estudiantes para explicar la propuesta:

– *Vengan! Cada uno levante su carta, el personaje de la carta determinará su forma de pensar las obras en esta sala. Por ejemplo, tú. ¿Qué personaje te tocó?*

– *Me tocó un zapato*, dice un niño.

– *Perfecto! Vas a pensar y ver la obra que te gustó, como un zapato, ¿vale? ¿Y tu?* - Pregunta el educador del MAR.

- *Me tocó mi mamá ... ¿Tengo que mirar la obra que me gustó como mi mamá?* - Pregunta otro.

Todavía bajo el prisma deleuziano, respecto a pensar y aprender: se entiende que el pensamiento se dinamiza a través de enigmas, jeroglíficos y desafíos, por medio del proceso de descifrar, explicar, interpretar, traducir (DELEUZE, 2003). Frente a este proceso de descifrar los signos emitidos por un interrogante, el pensamiento no busca una verdad, una respuesta correcta, sino que nos hace pensar en el horizonte del absurdo. El absurdo en estado natural y espontáneo, lo que está en el pasaje: ahora desilusión; ahora admiración. A veces frustración; a veces descubrimiento; a veces curiosidad. A veces pregunta; a veces traducción. Ahora palabra grosera; ahora palabra de admiración. Dicho esto; al proponer nuevas situaciones dentro del museo, lo absurdo surge como una posibilidad inventiva en el proceso de resignificación de las cosas. Empero, tales posibilidades inventivas solo son posibles en la medida en que se dan paso otras formas de mirar y percibir el mundo, se fundan otras relaciones entre sujetos y objetos; interpretaciones predeterminadas o de una sola verdad, norma o modelo son abandonadas o deconstruidos.

En el museo, se anima a los participantes de "Piense Como..." a crear nuevos rótulos, nuevas etiquetas para describir las obras desde la perspectiva de un personaje escrito en una carta. La legitimidad de la narrativa se pone en duda a favor de nuevos sentidos y significados. Deleuze (1988) señala que el desafío de pensar el enigma es liberarlo de la doxa, desplazarlo del mundo de las representaciones y arrastrarlo a otra parte, donde el error está permitido como un catalizador para la formulación, o más bien, para la creación de nuevos problemas que dinamizan el pensamiento. Este es un ejercicio difícil y desafiante que a menudo pasa desapercibido en la academia y en los procesos de capacitación, y nos mantienen en el círculo vicioso de pensar una forma correcta de actuar, reflexionar, hacer preguntas, problematizar y crear nuevos problemas.

En efecto, lo fortuito de lo absurdo, de lo extraño, del enigma, nos obliga a descifrar, traducir, interpretar, explicar. Lo absurdo, que se ve con mayor frecuencia, como una pérdida de tiempo, es, a pesar de todo; el proceso que rompe con la homogeneidad, que nos arrebató abruptamente el control y nos

lanza a caminos desconocidos y erráticos; por donde pasan: pensamiento, creación y aprendizaje.

Zambullido 2 - Mediación

Con respecto a las prácticas de mediación de museos, podemos destacar algunos movimientos: mediación pedagógica, mediación cultural y mediación comunitaria (colaborativa). En el caso específico del educador del MAR, percibimos otro movimiento, que puede estar más del lado de la contaminación estética (MARTINS, 2014), otra forma de experimentar la educación en museos.

En la mitología griega, Hermes (conocido como Mercurio en la mitología romana, encargado de llevar los mensajes del dios Júpiter) es comprendido como el dios mensajero de Zeus. Ésto enfatiza su papel, entre muchos otros, como mediador entre mortales y los dioses del Olimpo. Esta imagen, de entrada, puede ayudarnos a pensar en la mediación pedagógica que privilegia su fuerte tradición, entendida como transmisión del conocimiento. Autores como Moran, Masetto y Behrens (2000) sostienen que la mediación pedagógica está más del lado de la actitud y del comportamiento del maestro que actúa como facilitador, alentador o motivador del aprendizaje, es decir, alguien que ayuda dinámicamente al alumno a alcanzar sus objetivos. Desde esta perspectiva, la mediación pedagógica estaría más próxima de la imagen de Mercurio, el mensajero que lleva la información, que media la información entre uno y otros. La mediación se limitaría al plano de las aplicaciones, las ilustraciones o simples transmisiones (CORAZZA, 2015).

Ciertamente, la mediación pedagógica no se limita a la mera transmisión de conocimiento, porque hay otras percepciones más amplias que expanden este punto de vista y que proponen "ofrecer formas para que cada sujeto que participa en una acción mediadora pueda crear, y que su creación alimente la creación de todos, construyendo diálogos que permitan este ensanchamiento de puntos de vista que enriquece tanto" (MARTINS *et al.*, 2014, p.260). Sin embargo, debe quedar claro aquí que nos estamos refiriendo a la concepción de la mediación pedagógica en tanto que práctica de transmisión de contenido únicamente.

Por lo tanto, el movimiento de la mediación pedagógica como transmisión de contenido está relacionado con la práctica de monitoria en museo, como lo demuestra Honorato (2013), práctica que, como mencionamos, se refiere a una postura mercuriana: Mercurio es el monitor, maestro, educador. Esta mediación incentiva y aumenta, según Honorato (2013), las hendiduras socioculturales.

Con la preocupación de minimizar estas hendiduras, surgen en el contexto de los museos, la mediación cultural y la mediación comunitaria. El propósito de la mediación cultural indica: subvertir la lógica del museo como un cubo blanco (DUNCAN, 1995; CASTRO; NIKITA, 2009) en el cual, la obra artística reposa, con la menor interacción entre ésta y el observador. Esta forma de mediación busca cumplir con la democracia cultural, "[...] apuntando al reconocimiento de la diferencia y la expresión cultural autónoma, aplicada inicialmente a las categorías socioeconómicas más desfavorecidas, antes de expandirse a todos los grupos socioculturales" (LAFORTUNE, 2016, p.2). La mediación cultural, por lo tanto, presenta un desafío que requeriría el esfuerzo conjunto de curadores, artistas y mediadores (educadores) en el proceso educativo. Esta perspectiva de mediación cultural busca dar visibilidad a otras culturas que son tenidas como profanas. Así,

la mediación cultural destaca la "[...] precariedad de las identidades culturales no reconocidas a nivel político y la necesidad de renovar la cultura al margen de la consumación de productos estandarizados" (*ibid*, p.6). Lo que estaría en juego sería una transición de una postura autoritaria a una postura de acompañamiento que permita a los visitantes encontrarse con expresiones artísticas, más allá de los contenidos. Además, la mediación cultural tiene la intención de fomentar el diálogo, el intercambio y la participación, teniendo cuidado de no incurrir en monitoreo (HONORATO, 2013). Promover el diálogo y la reciprocidad, así como la participación pública activa; es uno de los objetivos de la mediación cultural.

De otra forma, la mediación comunitaria o colaborativa busca articular demandas y aspiraciones colectivas, lo que generaría condiciones para el diálogo y la participación frente a políticas institucionales y culturales con, y más allá de las paredes de los museos (CEVALLOS; MACAROFF, 2013). Desde este punto de vista, la mediación colaborativa tendría puntos en común con la mediación cultural, ya que ambas buscarían reducir el distanciamiento sociocultural, en el que la participación sería la clave. A pesar de ello, la pregunta que aún queda es: ¿cómo realizar una mediación colaborativa y/o cultural en un espacio que todavía es tan elitista y excluyente? Desde este panorama, se enfatiza que las relaciones de poder son, en la mayoría de los casos, diametralmente opuestas, porque la institución es vista como superior a la comunidad (o colectivo) con el que quiere trabajar; Las relaciones de saber (implicadas en las relaciones de poder) producen verdades.

En síntesis, a medida que situamos los tres tipos de mediación: pedagógica, cultural y colaborativa/comunitaria, podemos ver que la primera estaría más cerca de una perspectiva mercuriana, en el sentido de privilegiar la transmisión entre información dada y el aprendizaje. Ya en el segundo escenario, la mediación cultural, se centra en el diálogo y el intercambio, y está más preocupada por la participación activa del público en la institución museo. Finalmente, la mediación colaborativa se centra en lo que se puede hacer juntos (institución y comunidad o colectivo), para articular demandas y aspiraciones colectivas, confrontando las relaciones de poder y saber que históricamente han acompañado a las instituciones culturales en su relación con los públicos; así como entender que dichas relaciones superan los muros de la institución.

Vale subrayar que el orden de presentación de las perspectivas de mediación/educación en los museos obedece a las condiciones históricas más que a las condiciones de "evolución", ya que no es una escala de valores o una línea evolutiva del trabajo educativo en instituciones culturales. Aunque, algunos de estos movimientos son más recientes que otros, no están relacionados con el tiempo de existencia o la antigüedad de las instituciones de arte; pues, algunas de las nuevas instituciones a menudo recurren a ciertos movimientos antiguos, al igual que las instituciones vetustas se acoplan a ciertos movimientos vigentes.

En las instituciones culturales, está claro que los movimientos desarrollados en el campo de la educación/mediación¹⁷ "[...] implican una

¹⁷ Respecto a la discusión de si debe ser mediador o educador, Mörsch (2009) en una nota introductoria, presenta la similitud de los dos términos en la bibliografía internacional: el término "*gallery education*", en inglés, se asemeja al término "*Kunstvermittlung*", en alemán; ambos usados para denominar tanto la educación en museos y centros de arte como la mediación. Así, los dos términos se utilizan para designar mediación y educación en museos de forma indistinta según la literatura inglesa y alemana.

confrontación con las concepciones de arte, cultura y educación, [...] y necesitamos reflexionar sobre estas formas y sobre estas concepciones". (COUTINHO, 2013. p.53). A veces, estas confrontaciones de concepciones ocurren en un "territorio intenso y de tensiones que abarcan asombros, sorpresas, choques, indignación, afinidades, gustos, resistencias, aperturas, diálogos, intercambios, percepciones expandidas, empatía, alteridad" (MARTINS, 2018 , p.85).

Se puede advertir en la educación/mediación experimentada en el MAR "[...] un mediador que desafía la lectura y la producción artística/estética" (MARTINS, 1992, p.2); al mismo tiempo que permite "[...] estar entres, en medio a, con la mirada/cuerpo inteligente, sensible, abierto y en estado de vigilia creativa; sumando voces para ver más, escuchar más, pensar más" (MARTINS, 2016, p.39). Tratase, por lo tanto, de un mediador/educador capaz de tomar/tornar su *praxis* creativa. En este sentido, cuando el educador rompe con la imagen de transmisor de contenido, produce otros movimientos que rompen con la idea del mediador/educador como un simple repetidor del discurso del artista y/o curador "[...] En los programas de educación en museos, conozco muchos grupos de educación que se colocan en el papel de coadyuvantes, de repetidores del discurso curatorial, institucional y político [...]". (Administrativo A).

De hecho, otras competencias, a veces otros conocimientos, reputados como reflexivos, críticos y creadores, pueden ser desarrollados en la mediación/educación. Así, se extiende "[...] una invitación a vernos viendo, sentirnos sintiendo, percibirnos pensando" en medio de "[...] un estado de vigilia consciente al 'estar entre muchos'" (MARTINS *et al.*, 2014 , p.260).

[...] *Con respecto al programa de exposiciones, es muy importante, porque es lo que le da al trabajo educativo del MAR las condiciones para no convertirse en repetidores del discurso curatorial. Obviamente, además de la inteligencia, el sentido crítico, la sensibilidad de las personas que forman parte del grupo de Educadores [...]* (Administrativo B)

¿Pero hasta qué punto sería posible que el mediador/educador se considere a sí mismo como alguien que transcrea y transcultura elementos científicos, filosóficos y artísticos, reconociendo su propia producción? Además, ¿sería aceptable para los mediadores/educadores no reproducir una práctica basada en referencias a las obras, a la exposición, a la colección, al artista, al curador, a la institución? Quizás el desafío para el mediador/educador esté en mantener

[...] disponibilidad y apertura a lo que lee e interpreta con sus propias referencias expandidas en el diálogo y en la multiplicidad de capas de sentidos que el arte, los objetos, el patrimonio y las manifestaciones culturales evocan; en los espacios en los que son conservados, expuestos y divulgados [esas materias que se leen e interpretan]. (MARTINS, 2018, p.85)

En cierto modo, tal vez exista una actitud de disponibilidad y apertura, una forma de actuar que parte de una traducción poética en un espacio de arte (¿también poético?). Por lo tanto, la mediación/educación experimentada en el MAR, tomada por el prisma creativo-poético, implicaría un tiempo de vivencias en

el espacio, en el cual se lleva a cabo un compartir poco fidedigno de un contenido original. Es en este sentido que dicha educación/mediación pretende ser poética, ya que ultrapasa el espacio y el tiempo formal de un museo; al mismo tiempo que rompe con las prácticas habituales, hace que cada mediador/educador se apropie de una materia que lleva al espacio de visita, con la intención de co-construir con el(los) visitante(s) en el encuentro que se genera en dicho espacio expositivo.

[...] Nuestra práctica puede enriquecerse en algún sentido, tendrá un re-significado y al mismo tiempo perderá algunos otros sentidos originales. Pienso que creamos otras cosas a partir de eso [discurso de la curaduría], pueden ser cosas parecidas. En primer lugar, es una creación colectiva, un grupo, a veces también puede ser un trabajo individual, creamos actividades, conversamos, intercambiamos ideas sobre la creación y las disposiciones de la visita [...] (Administrativo A)

De la misma forma que es consciente de la importancia de incentivar al público a realizar relecturas, y, fruto de estas, sus correspondientes procesos creativos; éste mediador traductor también entiende que no se trata de refutar el discurso curatorial, ya que esta acción empobrece toda la historia del arte, la investigación curatorial y educativa; así como los contextos en los cuales las obras fueron creadas. Luego, en una práctica de educación/mediación creativa y poética, es necesaria una apropiación de la obra/texto antes de su transformación. Asimismo, es posible notar que el educador del MAR busca explorar otras formas de mediación, diferentes de la mera transmisión de conocimiento, como podemos ver en el fragmento a continuación:

[...] puede ser una obra de no sé qué, y crear un contra discurso en el sentido de ser otro discurso, que a menudo está separado del contenido de la exposición, o puede ser efectivamente un contra discurso en el marco de la exposición. Por lo tanto, a veces, dependiendo del encuentro o la propuesta de la visita, y de la relación con el público en las exposiciones, [las narrativas curatoriales] son totalmente subvertidas e incluso criticadas y un poco puestas en jaque por los educadores. (Educador B)

En esos encuentros, los educadores del MAR van preparando sus mediaciones, componiendo sus prácticas educativas, a medida que "[...] experimentan, inventan, fabulan prácticas entre el museo y el público, a veces con maestros y estudiantes de las escuelas; a veces con visitantes espontáneos" (MUNHOZ; COSTA; GUEDES, 2016, p.373). En estas prácticas, es posible percibir un intento de hacer que los estudiantes y otros públicos construyan sus propias narrativas sobre los procesos pedagógicos a través de la interacción con el arte (JOVÉ; FERRERO; SELFA, 2017), o, como afirma uno de los educadores:

[...] proponer que hagamos cosas juntos, y puede ser algo físico, a veces puede ser una cosa que implique el cuerpo mismo; que podamos convenir: "hagamos este itinerario juntos, construyamos esta visita". (Educador C)

Zambullido 3 - Porosidad/Porocuidad

Con el agua del mar aún adherida al cuerpo, la idea de porosidad retumba en el MAR, principalmente porque: “[...] El MAR se presenta como un museo poroso que se constituye en la relación con los maestros en el ejercicio de valorar las diferencias, y establecer zonas de contacto e intercambios entre ellas ”(MAR, 2016, p.11).

Para entender de qué se trata esta porosidad, es válido indicar que el MAR toma prestado este concepto del Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona (MACBA - *Museu d'Art Contemporani de Barcelona*), que, como el MAR, está pensado desde la perspectiva de la revitalización. Ambos museos nacieron en contexto de revitalización y de la realización de eventos masivos de carácter internacional. En relación con la revitalización y/o gentrificación, tanto en el barrio degradado del Raval, donde se encuentra el MACBA, como en la zona portuaria, específicamente en la Praça Mauá, donde se encuentra el MAR, existía una intención macropolítica de re-configuración y re-valorización urbanística de la ciudad y del contexto local a través de una atractiva oferta económica, cultural y de vivienda. No hay duda de que el entorno circundante de un museo causa tensiones y contradicciones, dichas situaciones son inherentes a los museos; y las cuales están enmarcadas desde la perspectiva llamada “[...] 'nueva museología' latinoamericana, que busca integrar a las comunidades como participantes e incluso propietarios de museos y no solo como espectadores pasivos” (YÚDICE, 2010, p.22). Desde este punto de vista, la participación comunitaria no se entiende como una visión paternalista, sino como una inversión en las potencialidades de dichas comunidades. Así, la estrategia es privilegiar las relaciones del MAR, con la ciudad de *Rio de Janeiro*, que integran a la comunidad; al punto que estos son actores activos que exigen una reconfiguración, mezcla y tamizado en las prácticas de los proyectos educativos y de contenido de la institución.

Figura 3 – Bandera Performance en el MAR¹⁸.



Fuente: *Frente 3 de Fevereiro* (2015)

¹⁸ Disponible en: <https://goo.gl/4KujDF>

No hay duda de que el entorno circundante de un museo causa tensiones y contradicciones (figura 3), como ya fue mencionado; pero, es en este contexto que el MAR actúa, tomando las contradicciones como parte de su incumbencia, de modo que "[...] El museo transfiere su interés del objeto para la comunidad, para que la comunidad sea el foco de interés del museo "(DECARLI, 2004, p.25). Entendemos que la situación de las instituciones culturales concebidas en medio de procesos de gentrificación es compleja; de esa forma, no es la intención de este texto discutir las diversas fases que involucran los llamados proyectos de reconfiguración urbanística. Siendo así, nuestro enfoque se concentra en el potencial de las prácticas educativas inventivas que se piensan en el Museo de Arte de Río.

El MAR creó una estrategia que denominó "Vecinos del mar", un programa centrado en las relaciones con los residentes de la región portuaria. Tal vivencia con los vecinos del MAR intenta ser lo más horizontal posible, ya que los residentes de la región portuaria experimentan el museo, no solo como meros consumidores, sino también como defensores de las acciones y actividades educativas llevadas a cabo en el MAR, fortaleciendo los vínculos entre museo y territorio (MAR, 2016). Los vecinos se reúnen el primer sábado de cada mes para tomar el desayuno, discutir temas comunes, visitar exposiciones, reflexionar sobre las acciones de intervención, hacer conversaciones en la galería, entre otras actividades; en un espacio-tiempo donde los vecinos afectan y se ven afectados por los encuentros, producen intercambios, experiencias y aprendizajes. Este espacio también sirve como plataforma para destacar algunos artistas locales.

Una pequeña demostración de lo antes mencionado, fue la intervención de los Vecinos del Mar en la obra Tarsila y las Mujeres modernas. En la exposición Tarsila y Las Mujeres Modernas, centrada en la representación de las mujeres en la historia del arte, el programa educativo del MAR promueve un programa de seminarios sobre género y temas relacionados. En esta exposición había nombres de algunas mujeres importantes en las paredes. Una de las acciones de los Vecinos del MAR fue incluir con papelitos autoadhesivos el nombre de varias mujeres "invisibles", desconocidas y no tan famosas cuanto las que aparecían en la exposición; de esta forma, otras mujeres también podían escribir su nombre. Varios autoadhesivos estaban junto a nombres de mujeres artistas famosas y artistas literarios como Lygia Clark, Clarice Lispector, entre otras. Al lado de estos nombres fueron incluidos otros nombres como: María, Angela, Estefani..., mujeres "comunes". Con respecto a esta intervención, el equipo del MAR discute:

[...] es una crítica importante a la idea de la invisibilidad, y el lugar de curaduría era decir: esta es una acción, pero no quiten y mantengamos estos papelitos en la exposición hasta el final [...] la exposición comenzó a parecer tosca debido a estos papelitos, empero eso muestra el choque de lo tosco que es la resistencia al lugar de la lucha. (Administrativo A)

Entendemos, pues, el museo como lugar de encuentro e intermediación de múltiples actores, lo que daría lugar a formas sin precedentes de experimentar un museo (YÚDICE, 2010). Podríamos pensar que en el encuentro de MAR con Río de Janeiro, se forma un poroso producto del contacto con el agua salada suspendida en el aire de la ciudad dando paso a una *porocidad*. Por lo tanto, el desafío de la porosidad/*porocidad* hace que el MAR rocíe su humedad sobre los

códigos preestablecidos en la institución museo, extendiendo sus límites, generando zonas fértiles y complejas en las que es posible negociar, tensionar, colaborar, tejer experiencias con/en la ciudad. Sin embargo, la porosidad/*porociudad* tal y como ocurre en el MAR ocurre en medio de tensiones macro, porque no todo lo que sucede en el museo poroso está libre de negociaciones con los poderes públicos, o con instituciones que recurren al *marketing & branding* (YÚDICE, 2010).

Finalmente, la porosidad/*porociudad* del MAR es una invitación a experimentar "[...] una institución que cuestiona los conceptos, procesos y programas del museo: arte, artista, patrimonio, colección, conservación, educación, acceso, público, experiencia" (YÚDICE, 2010, p.23). Empero, ¿es realmente posible que las gotas de MAR rocíen los microporos de la ciudad de Río de Janeiro? ¿Pueden las gotitas llevadas por el viento de estrategias micropolíticas, alcanzar las estructuras más rígidas del entorno próximo y el de la ciudad?

4. Consideraciones finales... Al sabor del viento y de las olas del MAR

Subrayamos el potencial para el desarrollo de acciones destinadas a integrar el arte y la educación en el Museo de Arte de Río, en la Escuela de Mirar, cuyo trabajo está vinculado a una red de actividades y prácticas educativas destinadas a la articulación entre temas pertinentes a los campos educativos y educativos; siendo tal intento corroborado por la posición porosa de la institución.

Destacamos las prácticas que se van tejiendo, sincrónicamente, por los educadores de la Escuela de Mirar a través de movimientos micro en medio de movimientos macro. Los educadores del museo construyen territorios creativos en medio de una porosidad/*porociudad* que se extiende más allá de las paredes del museo y se prolifera por toda la ciudad de Río de Janeiro. Es posible notar que el educador del MAR busca explorar otras formas de mediación, diferentes de la mera transmisión de conocimiento, como podemos ver en el fragmento a continuación:

[...] Es muy raro encontrar proyectos educativos que, además de la mediación y las actividades educativas dentro de la exposición; también tengan otro brazo de acción. Es raro ver que los programas educativos actúen curatorialmente; por lo general, siempre forman parte de un proceso curatorial. Ellos mismos [equipo educativo] no actúan curatorialmente y aquí [en el MAR] ellos [los educadores] proceden de esa forma porque curan seminarios, programas, cursos, actividades, inclusive exposiciones. (Administrativo A)

Al pensar en las prácticas que convierten el MAR en un espacio poroso, productor de procesos de mediación y aprendizaje, se entiende que estas prácticas educativas permeadas por el arte y la poesía, producen nuevas experiencias de enseñar y aprender. En estas prácticas educativas, los educadores del MAR buscan establecer "[...] conexiones, sustentar algunos conflictos y alentar al público a apropiarse y resignificar los museos y sus acervos" (MARTINS, 2018, p.84). Al mismo tiempo, se aprehende una renuncia a

la mera repetición de un discurso curatorial o del artista; tal renuncia se presenta como resistencia a convertirse en eco del discurso institucionalizado.

Posiblemente, los museos, como espacios atravesados por el arte, pueden ser un lugar de creación de problemas, dinamización del acto de pensar, por medio de prácticas de mediación/educación que posibilitan otros y nuevos aprendizajes mediante la fuerza de los signos. Todo esto, en medio de las tensiones y contradicciones que ocurren en el contexto del museo y de la ciudad, propiamente dicha.

Finalmente, uno de los temas que retumba es el de las tensiones que se forjan en la relación Educación y Arte, ya que la apuesta por una Educación/Mediación en museos es reconocida en el campo curatorial como una práctica autónoma de producción de conocimiento (MÖRSCH, 2009). En el mismo sentido se resalta otra tensión profesor/educador que se evidencia en el discurso del director del museo, Herkenhoff: “el maestro no es lo que no sabe, es lo que puede. Si usted dice que una curaduría es un conocimiento superior, usted dice que el maestro que trabaja arduamente con los niños y niñas no sabe. Por supuesto que él sabe, inclusive dar la dimensión de incomunicabilidad” (CANÓNICO; CYPRIANO, 2013). Desbloquear las relaciones de tensión que pueden presentarse entre el profesor y el educador del museo parece ser un reflejo de la tensión entre el arte y la educación.

[...] Me imagino que lo mejor que puede pasar en la visita guiada es que tanto los estudiantes como los profesores estén integrados; no sirve de nada que solo los estudiantes se integren, porque eso sería únicamente una piedrita que arrojas en el lago; y esperas que luego reverbere aquí en el museo; pero también que reverbere más tarde en el salón de clases o en la escuela. Entonces, necesita al maestro, es un proceso que se realiza en conjunto, no solo debe trabajar con los estudiantes, el maestro debe integrarse aquí; porque la visita no es solo con los estudiantes, por supuesto, los estudiantes son importantes y fundamentales [...]. (educador D).

En la misma línea de razonamiento,

[...] el maestro no va a saber más, yo no voy a saber más que él, cada uno tiene su propio saber, y es un proceso de deconstrucción, de parte y parte; y esto repercutirá más adelante en las visitas con los estudiantes, y creo que esta relación con el profesor es fundamental para que la visita con los alumnos también sea potente [...]. (educador C)

Tal vez sea necesario explorar posibilidades para la co-construcción de un territorio conjunto entre maestros y educadores de museos, que se pueda transitar, cuestionar, reinventar, tantas veces como sea posible, ya que “[...] aprender más allá de las aulas lleva a cada [maestro y] maestro en formación a cerciorarse de las pocas veces que los alumnos de la escuela salen a aprender de su entorno y a preguntarse qué hacen cuando salen de las aulas” (JOVÉ; FERRERO; SELFA, 2017, p.7). “[...] Para tanto, diríamos que utilizar los museos y los centros de arte con relación al currículum, es una posibilidad de expandir las posibilidades curriculares, y así se liga la vida, la historia, el conocimiento”

(GONZÁLEZ; SEGURA, 2016, p.199), para "[...] practicar una educación, no solo para el arte, sino para la vida" (BOING, 2016, p. 20).

Referencias

BOING, Maria Clara B. **A educação praticada no/com o MAR: o que nos dizem gestos e narrativas dos educadores do museu?** 2015. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

CANÔNICO, Marco Aurélio; CYPRIANO, Fabio. Leia a íntegra da entrevista com Paulo Herkenhoff, diretor do Museu de Arte do Rio. **Ilustrada, Folha de São Paulo**. São Paulo, 28 fevereiro 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/XVvk3oo>>. Acesso em: 5 de maio de 2018.

CASTRO, Maria do Mar V.; NIKITA, Dhawan. Breaking the Rules: Education and Post-Colonialism. **Diaphanes**, Zürich, v. 12, p. 317-332, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/AHFfZc>>. Acesso em: 15 de jul de 2017.

CEVALLOS, Alejandro; MACAROFF, Anahi. **Contradecirse una misma**, Museos y mediación educativa crítica. Quito: Alcaldía de Quito. 2013, 213 p. Disponível em: <<https://goo.gl/fTvHfY>>. Acesso em: 10 de out de 2016.

CORAZZA, Sandra. Didática da tradução, transcrição do currículo (uma escrita da diferença). **Pro-Posições**. v. 26, n. 1. Campinas, SP. 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/JCSKJ7>>. Acesso em: 22 set 2017.

COUTINHO, Rejane Galvão. O educador pesquisador e mediador: questões e vieses. **PÓS**. Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 46-55, maio, 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/k4sHn4>>. Acesso em: 25 fev 2017.

DECARLI, Georgina. **Un museo sostenible: Museo y comunidad en la preservación activa de su patrimonio**. Costa Rica: UNESCO, 2004, 168 p.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988, 284 p.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2. ed. Tradução de Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, 173 p.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUNCAN, Carol. **Civilizing rituals: inside public art museums**. New York: Routledge, 1995, 178 p.

GALEANO, Eduardo. **El libro de los abrazos**. Buenos Aires: Catálogos, 2006, 216 p.

GALLO, Silvio. As múltiplas dimensões do aprender... In: Congresso de Educação Básica - COEB: aprendizagem e currículo. **Anais do...** Florianópolis: COEB, 2012. Disponível em: <<https://goo.gl/NTN2Zw>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

GONZÁLEZ, María D. S.; SEGURA, Francesc R. Entrevista realizada a Glòria Jové Monclús. In: GONZÁLEZ, María D. S.; ARÉVALO, Almudena B (Org). **Rizoma trans: Ser, cambio educativo, las sociedades necesitan una ciudadanía global**. Valencia: Florencia Universitària. 2016, 128 p.

HONORATO, C. A formação de mediadores e um currículo da mediação. In: 22º Encontro Nacional da ANPAP. **Anais do...** Belém, 2013. Disponível em: <https://goo.gl/oaanr3>. Acesso em 01 de jul de 2016.

JOVÉ, Glòria MONCLÚS; FERRERO, Mireia Oliva; SELFA, Moisés Sastre. A la derriba: una propuesta de enseñanza y aprendizaje a través del arte contemporáneo. **ASRI: Arte y sociedad. Revista de investigación**. Málaga/ESP, n. 12, p. 15-25, 2017. Disponível em: < <https://goo.gl/es7Vpm>>. Acesso em: 15 de agos de 2018.

LAFORTUNE, Jean Marie. Da mediação à mediação: o jogo duplo do poder cultural em animação. Diego de Kerkove (trad). **Periódico Permanente**. São Paulo, nº6, Fevereiro, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/A7MYGS>>. Acesso em: 16 de mar 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. **Vírus estético**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1992, 125 p.

MARTINS, Mirian Celeste et al. Mediações culturais e contaminações estéticas. **Revista GEARTE**. Porto Alegre, v. 1, n. 3, p.248-264, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/7f7vVj>>. Acesso em: 25 fev 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação cultural: [entre]laçamentos de territórios da arte e cultura e curadorias educativas. **Revista Matéria-Prima**. Lisboa, v. 4, p. 30-39, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/prTMBF>>. Acesso em: 25 fev 2017.

MARTINS, Mirian Celeste. Verbete Mediação. In: Instituto Brasileiro de Museus. **Caderno da Política Nacional de Educação Museal**. Brasília, DF: IBRAM, 2018, 132 p.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000.

MÖRSCH, Carmen (Org.). At a Crossroads of Four Discourses, documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In: _____. Between Criticam Practice and Visitor Services Results of a Research Project. Zürich, v. 2. **Diaphanes**, 2009, p.9-31. Disponível em: <<https://goo.gl/UrJESm>>. Acesso: em 10 de ago 2017.

MUNHOZ, Angélica V.; COSTA, Cristiano Bedin da; GUEDES, Betina. Notas sobre uma Residência Pedagógica no Museu de Arte do Rio. **Revista Gearte**. Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 367-381, set/dez, 2016.

MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR). Conversa de Galeria– Zona de Poesia Árida. **Youtube**, 3 fev. 2015a. Disponível em <<https://goo.gl/EwKL2E>>. Acesso em: 17 mar. 17.

MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR). Conversa de Galeria – Zona de Poesia Árida - Primeira Rádio Debate. **Youtube**, 5 fev. 2015b. Disponível em <<https://goo.gl/m5TtA>>. Acesso em: 17 mar. 17.

MUSEU DE ARTE DO RIO (MAR). **Escola do Olhar: práticas educativas do Museu de Arte do Rio 2013-2015**; Melo, Janaina (Org). Rio de Janeiro: Instituto Odeon, 2016, 103 p.

PORTO MARAVILHA. A revolução Cultural. **Revista Porto Maravilha**. nº 22, dezembro. Rio de Janeiro, p.6-7, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/3ZkP7J>>. Acessado em: 17 de abr. 2017.

SEBRAE-RJ, Observatório. **O porto maravilha e os desafios da reintegração econômica da região na dinâmica da cidade**. Rio de Janeiro, Boletim semestral, n.3, jul. 2013. Disponível em: <<https://goo.gl/mE4StG>>. Acessado em: 27 de ago. 2017.

YÚDICE, George. Museu molecular e desenvolvimento cultural. In: NASCIMENTO JUNIOR, José do (Org.). **Economia de museus**. Brasília: MINC/IBRAM, 2010, p.21-54.

ZORDAN, Paola. Criação na perspectiva da diferença. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**. UFSM, n. 5, 2010, p. 01-12. Disponível em: <<https://bit.ly/2NiAIV6>>. Acessado em: 17 de dez. 2018.

Enviado em: 06/novembro/2018

Aprovado em: 24/junho/2019

Ahead of print em: 31/outubro/2019