

**F**  
Periódico  
Permanente.

Nº 6  
fev 2016

# Experiências de mediação crítica e trabalho em rede nos museus: das políticas de acesso às políticas em rede

**Javier Rodrigo Montero**

*Tradução*

**Lucas Oliveira**

*Revisão técnica*

**Cayo Honorato  
e Diogo de Moraes**

Javier Rodrigo Montero é pesquisador e educador de arte. Coordena e leciona em cursos para professores, educadores e mediadores de arte em diversos museus e universidades na Europa. Desenvolve projetos e exposições colaborativas em diversas cidades e museus da Espanha. Autor de textos sobre trabalhos com comunidades, políticas culturais e educação. Atualmente, é membro da Asociación Artibarrri e coordenador do projeto pedagógico-cultural TRANSDUCTORES, em colaboração com Aulabierta ([www.transductores.net](http://www.transductores.net)). Colabora com o projeto educativo de centros de arte, entre eles, La Virreina em Barcelona e el MNCARS, em Madri. (N. do T.)

Artigo originalmente publicado na Revista *Museos*, nº 31, 2012, p. 76-87 – uma publicação da Subdireção Nacional de Museus do Chile. Segundo nota do autor, “Este texto é fruto de um convite ao congresso [Simpósio Internacional de Museologia] ‘Novas práticas, novas audiências: a 40 anos da Mesa de Santiago’, ocorrido nos dias 2 e 3 de outubro [de 2012]. É resultado do diálogo e da relação com outros textos, mas sobretudo com outras pessoas, equipes de educadoras e experiências com as quais tenho colaborado, aprendido e discutido nos últimos anos”. Para esta tradução, também consideramos um PDF disponibilizado pelo autor, que faz pequenos acréscimos ao texto original. (N. do T.)

*A educação é um conceito insolúvel. Chego à conclusão de que não haverá o dia em que se possa dizer: “agora finalmente já sei o que é, agora já a tenho”. É algo vivo e que está em processo de construção e revisão.* (Meritxell Bonás, professora do CEIP<sup>1</sup> Martinet)

*As ferramentas do amo nunca desmantelarão a casa do amo.* (Aundrey Lorde)

Este texto pretende situar o trabalho em museus desde a perspectiva da mediação crítica e do trabalho em rede. Para tanto, no primeiro momento desenharemos um mapa dos modos como a pedagogia crítica, os estudos museológicos e as formas emergentes de mediação e pesquisa em museus traçam outro imaginário possível sobre as políticas culturais em museus. Este mapa lançará diversos desa-

1 Sigla para “Centro de Educação Inicial e Primária”. (N. do T.)

fos e tensões atuais na mediação e pedagogia em museus a partir da noção de zonas de contato. Ao mesmo tempo, tenta configurar uma posição descolonizada do museu em um trabalho de políticas em rede com outras instituições ou agentes sociais. Na última parte, descreveremos brevemente algumas práticas e iniciativas que, de algum modo, têm gerado um novo campo de forças e relações nas políticas de museus e no trabalho em rede. Estas iniciativas supõem lançar complexidades e novos desafios ao campo dos museus e das políticas culturais, além de assumir o propósito de descolonizar o museu.

### **1. O museu como zona de contato: do centralismo da política cultural à rede de agentes sociais.**

O papel do museu como uma instituição cultural, com origem centroeuropeia e que tem como base a sociedade moderna, está e estará sempre em contínua tensão. O museu já não pode ser considerado simplesmente uma ágora ou uma praça, como um espaço de intercâmbio<sup>2</sup>. Estas duas metáforas conciliatórias nos falam de uma democracia de caráter dialógico europeu, baseada na concepção de esfera pública como um lugar de acordo, raciocínio e espaço entre iguais, tal como o espaço político definido por Habermas (1981). Em oposição, o museu como instituição social, como agente em uma trama ou tecido específico e como dispositivo discursivo, é um espaço de tensões, de conflitos, de relações de alteridade, de diálogos complexos, inacabados e cheios de contradições. Um espaço de inclusão e exclusão constante. Portanto, é uma instituição conflitiva *per se*, aberta a definições e antagonismos; exposta a expandir-se ou a repensar seus territórios e fronteiras, como praticamente todas as instituições fruto da modernidade europeia<sup>3</sup>.

Esta definição do museu se apresenta com maior complexidade se aceita o desafio de uma esfera pública múltipla, alternativa, sem definição prévia, poliforme e aberta; que questiona os fundamentos da democracia tal como fizeram muitas feministas e teóricas<sup>4</sup>. Sob esse ponto de vista, o museu já não é simplesmente um lugar de en-

- 2 Lembremos que a ágora era constituída por um sistema político que permitia a escravidão e a exclusão da mulher da vida democrática. Ademais, era parte de um império, o grego, com colônias; enquanto a praça sempre foi o cenário das revoluções, conflitos e expulsões constantes, e não simplesmente um espaço de convivência ou de consenso.
- 3 Assim, outras instituições como a escola, o hospital ou a prisão estão sujeitas à mesma condição crítica. Não somente desde sua gênese e criação como instituições disciplinares com discursos normativos (Foucault), mas também no momento em que se repensam as relações destas instituições com a modernidade europeia, como fenômeno de colonização, exploração e submissão de outros saberes, epistemologias e sujeitos. Esta aproximação teria como resultado um marco de museologia crítica descolonial, algo que apontaremos no final deste texto.
- 4 Por exemplo, Nancy Fraser, no texto “¿Estructuralismo o pragmática?: sobre la teoría del discurso y de la política feminista”, publicado em: FRASER, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición “postsocialista”*. Siglo de hombres Editores: Santa Fé de Bogotá, pp. 201-225.

contro, não é uma praça onde conversar e promover contatos com a arte e o patrimônio em igualdade de condições, com relações simétricas, sem que haja diferenças, identidades versáteis, diversas línguas, traduções e posições de poder que cruzem este espaço político. Desde quando somos todas e todos iguais? Assim, as diferenças nos apontam um novo desafio: aceitar o museu como um lugar de conflito (Padró, 2004), como uma arena, um espaço de discussão, de debate. Não fechado, mas aberto.

Esta aproximação implica repensar o museu como uma *zona de contato*, assim como postulou James Clifford (1999), com base nas ideias e concepções da antropóloga Maria Louise Pratt (1992)<sup>5</sup>. As zonas de contato são espaços de hibridação cultural, lugares intermédios<sup>6</sup>, que geram relações de resistência entre sujeitos que conjugam conceitos e posições díspares e, não obstante, alteram as relações de poder e os domínios hegemônicos de uma língua, cultura ou identidade sobre outras<sup>7</sup>. Pratt define as zonas de contato como espaços sociais, onde as culturas colidem e criam processos de transculturação; espaços onde os grupos rearticulam e geram novas formas de cultura a partir dos materiais e contatos estabelecidos com as culturas dominantes. Nestes espaços, se estabelece uma relação híbrida entre as culturas subjugada e dominante, para além da dicotomia entre opressor e oprimido. Assim, é importante destacar que os museus, enquanto zonas de contato, não podem ser pensados como um intercâmbio intercultural entre sujeitos, mas sobretudo como lugares de *transculturalidad* (McDonald, 2003); como espaços onde se negocia novas identidades, onde se coloca em tensão a construção dos sujeitos, bem como os mecanismos e epistemologias a partir dos quais se produz o conhecimento. O museu resulta de uma complexa construção social. É fruto de uma engenharia social, na qual suas significações, narrativas e enunciados estão abertos ao conflito, derivando de interações complexas. A posição do museu depende das interações econômicas, sociais, culturais, históricas, de gênero, urbanísticas, etc. Essa posição questiona não somente o museu em sua complexidade, mas, ao mesmo tempo, a cultura e identidade do sujeito ao qual se dirige o museu, quer dizer, os seus públicos. Interroga-se a respeito de como se configuram os sujeitos e identidades nesse espaço, não só quanto ao modo como se representam, mas também quanto ao modo como os grupos e indivíduos são dispostos e regulados nesse espaço. Esse ponto de vista tenta discernir quais são as posições e diretrizes do museu quando se dirige a nós (Ellsworth, 2005). A pergunta, portanto, não se estabelece sobre aquilo que o museu representaria, mas sobre as condições de poder e de fala sob as quais enun-

5 O texto de James Clifford se encontra traduzido para o português, neste mesmo número da Revista Periódico Permanente, com o título “Museus como zonas de contato”. (N. dos E.)

6 Aqui, utilizo deliberadamente o termo “intermédio” segundo a posição e escrita do teórico Hommi Bhabha em sua tradução para o espanhol (2002).

7 A autora descreve especificamente em sua pesquisa a substituição da noção colonial de fronteira pela de zona de contato, a partir do exemplo das populações andinas ou indígenas com núcleos metropolitanos coloniais na América Latina.

cia seus imaginários, e sobre que outras falas e identidades ficam de fora. Essa aproximação performativa repensaria o museu como um dispositivo a ativar, a colocar em questão, cujos significados devem estar em suspenso. Dito de outro modo, a ativação política do museu é uma performance contínua, onde se alteram os saberes, tempos, espaços e identidades (Garoian, 2001), ou ainda, onde surgem interstícios críticos e espaços de resistência (Rodrigo, 2004)<sup>8</sup>.

Essa reconfiguração do museu como um lugar aberto, de múltiplas identidades e contradições, não pressupõe nem criar nem enclausurar seu potencial. Na verdade, supõe o contrário. Implica trabalhar produtivamente através de suas contradições. Essa abordagem propõe precisamente entender o museu como um agente social a mais, dentro de um conjunto contínuo de interações, relações e discursos, não isentos de conflitos e contradições. O museu não seria um foco centralizador de cultura, tampouco um catalizador, mas sim um mediador a mais, dentro de uma rede de agentes sociais diversos, diferentes e, inclusive, antagonistas. Considerando o que propõe a teoria o Ator-Rede, do sociólogo Bruno Latour (2008), o museu se configura como um agente social a mais, um ator em um plano simétrico de relações e tensões com outros agentes, sem demarcar uma hierarquia ou relação pré-determinada. Se o social, tal como expõe o sociólogo, é um movimento singular de “reassociação” e “combinação”, onde não há “nenhum componente estabelecido que se possa utilizar como ponto de partida inquestionável” (2008: 49-50), então tampouco podemos esperar que o museu seja um estandarte único de cultura, como agente social privilegiado, distribuindo categorias e relações a partir de sua centralidade. Portanto, um trabalho de rede indagaria sobretudo o modo como as redes se criam, como se relacionam, traduzem e medeiam com outros atores; como se configuram, então, seus saberes. Esse passo supõe não nos deixarmos seduzir por um naturalismo social, mas sim adquirir uma distância crítica, um estranhamento realista com nossas práticas para lançar sombras sobre a realidade (Marrero, 2008).

Dessa perspectiva, o trabalho político do museu reside em estar atento a um múltiplo leque de atores e processos de mediação; na recombinação constante do social a partir de suas interações, não para configurar uma narrativa heroica ou situá-lo como agente único de mudança, mas sim para desvelar suas complexidades, alterar seus significados e relacioná-lo com outros agentes sociais. Sob esse prisma, é necessário pensar a posição do museu em relação às redes de agentes sociais, à cidadania e às diversas instituições, práticas e ações que interagem com o museu. Consequentemente, as políticas culturais que aqui expomos não estão marcadas pelo paradigma da acessibilidade. Não utilizam termos como proximidade, trabalho social ou participação; conceitos que necessitam de uma hierarquia, de um espaço central em relação a outros agentes, que estariam situados na periferia, excluídos, como se devessem ser abarcados por mecanismos de normatização e regulação – inclusão social, como

8 Tratarei deste aspecto no capítulo seguinte, ao repensar os desafios de uma pedagogias a partir dessa abordagem.

se costuma definir<sup>9</sup>. Novamente, encontramos aqui a metáfora do museu como sol, e os agentes ou comunidades como planetas, ou inclusive como satélites que rodeiam, se articulam e devem ascender ao museu. Essa costuma ser uma posição centrípeta ou central das políticas culturais, que se articula no sentido de oferecer acesso a um centro. Suas enunciações típicas produzem, nesse contexto, discursos que expressam ideias como: introdução a um patrimônio, alfabetização sobre o museu, ilustração do público. Sempre sob padrões de “superação” de uma distância social, para que outros agentes sociais adentrem o museu. Todas elas são concepções paternalistas, que excluem a capacidade de ação e cultura de outros agentes sociais. Simultaneamente, reinscrevem o museu como único lugar de conhecimento cultural que deve se impor sobre um território. De resto, o museu se posiciona como uma vitrine: se engrandece como estandarte urbanístico de um neocolonialismo cultural, agora centrado na metrópole e nas suas periferias.

Frente a esse cenário descrito, propomos uma alternativa. Se seguimos a proposta das políticas em rede, tomando as considerações utilizadas anteriormente da teoria do Ator-Rede, situamo-nos em um ponto de partida contrário ao estabelecido pelas políticas centralistas e de acesso. Aqui trataríamos de reconhecer a capacidade política de ação de cada agente social e das redes que se produzem. Desse modo, se repensariam os modos em que as políticas funcionam e se articulam em nós de atores<sup>10</sup>. Essa política não se concentraria, portanto, na produção cultural a partir de um centro irradiador e mediador da cultura por meio de diversos artefatos ou narrativas culturais (exposições, eventos, seminários, ateliês, etc.), mas sim geraria formas de democracia participativa e distribuída, onde se poderiam produzir múltiplas mediações, não tanto em um sentido dentro-fora, mas sim a partir de um complexo diálogo multidirecional, desbordante, entre discursos, agentes e saberes, em negociações culturais. Dentro dessa negociação, ao mesmo tempo, colocar-se-iam em dúvida os mecanismos de poder que oferecem esses artefatos e narrativas. Essa aproximação questionaria diretamente por que determinados processos de governo não facilitam que outros agentes participem da construção dos artefatos discursivos do museu (exposições ou seminários), ao serem rotulados como não especialistas, ignorantes ou subalternos. Assim, a mediação não consiste em estender pontes para que determinados grupos ou agentes sociais, as comunidades, por exemplo, entrem no museu e possam vencer o fosso que rodeia esta fortificação cultural (a ideia tão europeia de superar a distância entre arte e sociedade). Mais do que isso, tratar-se-ia de gerar múltiplos canais

9 Um exemplo típico do paradigma paternalista de inclusão social são os programas educacionais de diversidade cultural e exotização da cultura indígena. Uma crítica destas políticas e da sua repercussão social no Reino Unido, desenvolvidas pelo “*New Laborism*”, pode ser encontrada no livro de Ruth Levitas (1998).

10 Uma descrição mais detalhada desse tipo de política, a partir de um marco conceitual, pode ser encontrada no texto: “*El trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para la producción cultural*”. (Rodrigo, 2008)

de conversa, negociação e tradução entre agentes sociais como nós: construir praças intermédias, cavar passagens, praças-pontes, andaimes para adentrar o museu por outro lado, para gerar rotas de escape, para introduzir-lhe outras linguagens, etc. Ou seja, lugares de interstício, arquiteturas informais e espaços intermédios. Zonas de contato nas quais se possa gerar relações a partir de posições concretas, que desmontem os modos hegemônicos de produção cultural e possibilitem outras articulações entre os agentes sociais.

## 2. Outra mediação possível: as pedagogias em museus como espaços políticos e amigas críticas do museu

Uma vez descrita a mudança de perspectiva em relação ao museu como espaço de rede e a partir do conceito de zona de contato, agora nos defrontamos com algumas consequências e desafios que se lançam ao trabalho de mediação. Partimos, sobretudo, do âmbito das pedagogias críticas feministas e das experiências recentes de educação em museus de tradição crítica, almejando entender outras políticas pedagógicas possíveis. Para dar este passo, situamos previamente um marco diferente de outra história política da educação em museus.

Se, assim como temos argumentado, o museu é um espaço de conflito, um marco aberto de debate, a pedagogia em museus como disciplina e área de conhecimento não pode isentar-se de se produzir nos mesmos termos de dissonância e, inclusive, de gerar outras pedagogias. Afinal, a educação em museus é uma disciplina recente, mas com uma genealogia e conflitos próprios que, de algum modo, estão reinscrevendo outras histórias e formas de pensar os museus. Como decorrência disso, assistimos a construção de uma genealogia da educação como prática crítica e política em museus. Um exemplo claro no Reino Unido é o texto escrito por Felicity Allen, antiga coordenadora de educação da Tate Britain, em 2008. Essa autora mapeia as coalisões entre feminismos, movimentos sociais e educação popular, a partir das quais foi gerada uma posição crítica da educação em centros de arte (comumente definida como “*gallery education*”). Assim, este texto desvela outra genealogia possível, que encontra um cruzamento produtivo nas primeiras posições e iniciativas da educação em centros de arte, ligadas ao ativismo e feminismo das educadoras/artistas; que repolitiza essa prática ao repensar suas consequências lógicas na produção cultural e nas políticas museológicas, para além de simplesmente enaltecer a demanda por educação em museus no Reino Unido<sup>11</sup>. Outro exemplo, dentro da linha de outras políticas e esferas públicas da produção cultural no Estado espanhol, é a pesquisa coletiva de *Desacuerdos 6* (2011). Nesse caso, o conceito de “vi-

11 Essa tendência é muito ressaltada pelo governo trabalhista anterior e referendada pelo governo atual, sob o paradigma hegemônico do “*creative learning*” e de programas como *Creative Partnerships*. Uma crítica a essas complexidades em relação à arte e educação foi descrita no capítulo “*Segundo Campo: Ponga un artista en su vida: La hegemonía del diálogo y la creatividad en las pedagogías estetizadas*”. Em: RODRIGO MONTERO, Javier. *Educational Tendencies y líneas de tensión entre las políticas culturales e las educativas*. Biblioteca y productions, Barcelona, 2010, p. 07-16.

rada educacional” é colocado em jogo de forma complexa, ao se indagar os legados e conflitos da educação moderna, da transição e suas brechas, assim como das políticas atuais de arte, educação, formação de artistas e museus. Nessa publicação, destacamos, entre outras contribuições, o texto de Aida Sánchez de Serdio e Eneritz López (2011), sobre o legado e as políticas dos DEACS (Departamentos de Educação e Ação Cultural). Nessa pesquisa, as autoras nos traçam uma genealogia de encontros entre profissionais de diferentes posições sobre educação e alternativas atuais. Essas posições nos mostram o trabalho prático e investigativo que muitos departamentos educativos de museus têm desenvolvido nos últimos anos, para além das novas tendências curatoriais sobre a chamada “virada educacional”. Como último exemplo, talvez o mais relevante, por sua posição geopolítica e pelo impacto qualitativo e internacional, destacamos a série de dois tomos, editados pelo Institute for Art Education da Universidade de Zurique, a partir do trabalho da equipe educativa da Documenta anterior, a 12 (VVAA, 2009). Ressaltamos aqui, por um lado, o trabalho de propostas educativas e cidadãs desenvolvido mediante um conselho local, descrito ao longo do primeiro tomo, onde se travou um diálogo e negociações complexas com redes de agentes sociais a partir das quais foram criadas e mediadas colaborações com diversos artistas, assim como iniciativas de caráter autônomo. Por outro lado, nos interessa sobretudo sublinhar o trabalho de pesquisa-ação que se descreve no segundo tomo. Esse trabalho, a meio caminho entre pesquisa coletiva e prática de mediação crítica, foi desenvolvido por uma equipe de 20 mediadoras sobre suas próprias práticas e discursos<sup>12</sup>. Nessa pesquisa, são especialmente relevantes os marcos discursivos apontados pela pesquisadora Carmen Mörsch (2009) sobre a história da educação na Alemanha. Além disso, nesse texto<sup>13</sup> a autora nos descreve quatro discursos educativos em cruzamento e conflito, que se articulam e convivem como posições dentro da educação em museus. Em resumo: esses três exemplos aqui descritos supõem uma clara amostra de como pesquisar e gerar outra arquitetura sobre a mediação crítica em museus<sup>14</sup>.

Como temos visto até aqui, é importante sublinhar que uma genealogia repolitizada da pedagogia em museus situa essa disciplina como espaço de tensão e conflito com a mesma instituição cultural. Assim se revelam tensões, discursos e outras narrativas com e contra a instituição. Essas tensões são produtivas, na medida em que têm gerado outras possibilidades de pedagogias alternativas e de relações com outros agentes sociais. Agora ponderaremos que papel

12 Um resumo dessas propostas e trabalho, em castelhano, pode ser encontrado no texto “*La otra documenta: contrapartidas pedagógicas*”. (RODRIGO, 2008)

13 Esse texto se encontra traduzido para o português, neste mesmo número da Revista Periódico Permanente, com o título “Numa encruzilhada de quatro discursos”. (N. dos E.)

14 Existem outros textos como GRAHAM & YASI, 2007; RODRIGO, 2010; AMENGUAL, 2012; os fundamentos da museologia crítica da pesquisadora Carla Padró (2003), ou a tese de doutorado de Eneritz López (2009), que também traçam outras histórias e possibilidades políticas, entre outros textos.

e quais posições ocuparia a educação nos museus se a concebemos como uma *amiga crítica*<sup>15</sup> (Mörsch, 2009), quer dizer, uma mediação crítica na qual são gerados conhecimentos e novas práticas culturais a partir do museu.

Em primeiro lugar, a mediação crítica trabalharia em diálogo com e contra os discursos do museu, não para desprestigiá-los, mas sim para desconstruí-los. Sua ação política gera outros pontos de vista, que desvelam os dispositivos, aparelhos e relações de poder que cruzam as instituições culturais. Quer dizer, contradiscursos. Essa tendência, denominada por Eva Sturm “educação artística como desconstrução” (2002), levaria à criação de múltiplas possibilidades de vozes e espaços de tradução, em um tipo de “rizovocalidade” (Sturm, 2007). Ela não defende, privilegia ou demarca um único discurso, mas sim busca múltiplas possibilidades de vozes e relações no museu. Sua ação desdobra outras vozes, que se bifurcam como rizomas e assinalam outros modos de conhecimento. Carmen Mörsch (2009: 10) situa essa prática como um *discurso desconstrutivo*, na medida em que se afasta de um discurso meramente reprodutivo ou autoritário de educação em museus. Ela bebe da fonte da crítica institucional ao entender os processos civilizatórios e disciplinares gerados pelo museu. Desenvolve análises nas quais as exposições são entendidas como “mecanismos que produzem distinções/exclusões e constroem verdades” (Mörsch, *idem*). Esse tipo de prática se situa dentro de um legado intervencionista e pós-estruturalista de educação artística (Mörsch, 2008; Sturm, 2007). Assim, mostra-nos as contradições e pontos cegos no museu como material pedagógico, ao mesmo tempo em que gera táticas de intervenção e novos conhecimentos sobre as arquiteturas discursivas do museu.

Em segundo lugar, seria importante compreender a educação como *investigação coletiva*, baseando-nos em processos de longo prazo, mediante conversações culturais complexas. Isso é possível se situamos a prática educativa no quadro do trabalho de comunidades de aprendizagem<sup>16</sup>, já que articula a pedagogia como um motor do paradigma de pesquisa-ação participativa (Rodrigo, 2010) ou militante (Malo, 2004). Nesse caso, a educação não se articula simplesmente em programas de ateliê ou atividades pontuais, mas sim concebe a si mesma como um processo a longo prazo de pesquisa compartilhada. Implica diversos agentes e saberes, onde o conhecimento e os limites disciplinares do museu são colocados em jogo, abrindo diálogos, debates e novos conhecimentos. Desse modo, não somente se reafirma o conhecimento pré-estabelecido pelo discurso curatorial. Essa tarefa política se realiza em um plano duplo e inter-relacionado: por um lado, nos limites internos do museu, ao gerar projetos híbridos a meia distância da curadoria, do trabalho colaborativo e do educativo. Forçam-se, por aí, coalisões entre departamentos e profissões do mu-

15 A metáfora da “amiga crítica”, no sentido acadêmico, de pessoa que revisa, acompanha e questiona um texto de forma construtiva, para sugerir modificações e possibilidades de melhora.

16 Descrevi essa dimensão com maior detalhamento no texto “*Pedagogía crítica y educación en museos: marcos para una educación artística desde las comunidades*”. (Rodrigo, 2007)

seu, assim como se extrapolam os limites e disciplinas profissionais. Por outro lado, a pesquisa compartilhada produz intercâmbios entre o museu e outros agentes, ao criar relações complexas e novos saberes que transformam o modo de trabalho e as subjetividades das instituições envolvidas. Esse tipo de modelo de trabalho é o que Carmen Mörsch situa como *discurso transformativo* (2009: 10-11). Ele gera um trabalho com o contexto no qual se questionam as instituições culturais em relação a problemáticas da sociedade do conhecimento, das hierarquias de saberes e dos modos com os quais a cultura, a sociedade e a economia se entrelaçam criticamente. Nesse sentido, esse tipo de abordagem promove *desdobramentos reversivos* (Villasante, 2006), eis que supõem espaços que não só se desdobram rumo a outra instituição ou agentes com os quais trabalhamos, como também, em último lugar, fruto do trabalho intermédio, geram outros modos de operar no mesmo museu. Provocam assim uma pedagogia institucional ou em rede, já que as instituições aprendem a criar novos saberes e modos de relação. Isso é uma aprendizagem decorrente da política, e não somente uma interação com os grupos envolvidos. Aqui, cabe matizar que a educação também produz, apresenta e faz circular narrativas críticas sobre seus próprios processos. Nesse sentido, tenta representar várias vozes, discursos e registros, seja através de projetos comissionados, publicações ou outro tipo de materialização.

Em terceiro lugar, finalmente, a educação como mediação crítica também reconhece as lutas sociais e os conflitos da divisão do trabalho, assim como as condições nas quais a educação nos museus é gerada. Comprometida com o trabalho desconstrutivo e transformativo, a mediação como amiga crítica também põe em tensão esferas e epistemologias que se reproduzem estruturalmente no museu e em outros âmbitos da produção cultural. Essa aproximação interrogaria também o tempo de tarefas e as condições feminizadas e precarizadas nas quais se produz a educação nos museus, como um espaço político de investigação e ação (López & Alcaide, 2011). Isso supõe entender também que a educação é um lugar de pesquisa e mudança estrutural das condições políticas do trabalho, que revisa a exploração de diversos subalternos no sistema cultural (Graham, 2010). Felizmente, essa amiga crítica assinala as possibilidades de outro tipo de aliança para gerar instituições mais justas e igualitárias, que reconheçam a feminização do trabalho em certas tarefas reprodutivas, tal como descreve Carmen Mörsch (2011). Seguindo essa linha de argumentação descrita pela autora, um dos campos de tensão e desafios da educação nos museus se concentraria em desconstruir a dimensão produtiva e reprodutiva gerada no trabalho cultural. Normalmente, assimila-se a dimensão produtiva a tarefas de inovação, vanguarda, pesquisa cultural e produção de discursos (a produção cultural de curadores ou artistas). Enquanto isso, a dimensão reprodutiva resta como algo pejorativo, ao ser referida a tarefas de cuidado, de dimensões domésticas, de reiteração, repetição ou epistemologias brandas. Todas elas são comumente associadas a educadoras e ao trabalho feminino ou afetivo, institucionalmente demarcados como “degradados” (Sánchez de Serdio e Y López, 2011). Essa dimensão reprodutiva configuraria um núcleo central do trabalho em museus, como um tipo de infrapolítica ou trabalho intangível que conformam

as políticas de afeto. Esse é um aspecto sumamente importante no trabalho em rede, que, contudo, supõe um trabalho político de fundo, mal remunerado e invisível, com pouco *glamour* (Sternfeld, 2010).

Considerando os três pontos assinalados anteriormente, propomos uma educação nos museus que seja pós-colonial, como descrito por Castro Varela e Nikita (2009). Essa educação analisa e compreende o museu como uma instituição atravessada por relações de poder, com uma constante subordinação, mantendo em tensão o significado cultural e as vozes e narrativas que o museu apresenta. Aproxima-se da instituição museu de forma problemática, como centro colonial e patriarcal do conhecimento cultural. O museu é concebido como uma instituição conflitiva marcada por histórias de colonização e hegemonia cultural. Essa abordagem cria zonas de contato e diversas resistências, descolonizando o museu, a noção centro-europeia de patrimônio e cultura, assim como os imaginários e narrativas que daí se projetam. Paralelamente, trata-se de problematizar as subjetividades que conformam essas instituições, produzindo tensões internas ligadas à produção da alteridade e à validação/regulação dos sujeitos. Simultaneamente, essa proposta se articularia mediante uma educação “*queer*”, eis que desmantela as categorias e identidades que atravessam o museu (públicos, artistas, curadores, diretores, educadoras, etc.). Uma política *queer* altera a regulação heteronormativa e as dicotomias da concepção dos públicos, das subjetividades do museu, e, sobretudo, os tempos e relações entre produção e reprodução. Ou seja, repensa a instituição museu também por meio de outras políticas afetivas e de outras pedagogias de contato (Vidiella, 2012).

### **3. Iniciativas e propostas de trabalho em rede: cenários de outras pedagogias.**

Passaremos agora a narrar brevemente exemplos de diversos projetos do Estado Espanhol, a partir dos eixos sobre os quais se poderia articular de forma complexa as práticas de uma pedagogia pós-colonial e *queer*, isto é, da educação como mediação crítica, como investigação coletiva e como política afetiva que extrapola os tempos normatizados da produção cultural.

Um dos primeiros cenários que descreveremos teve lugar entre os anos de 2005 e 2008, em quatro edições diferentes, sob o nome de *ArtUOM*. Foi um projeto colaborativo entre a Universitat Oberta per a Major – ou UOM (uma universidade popular de aprendizagem contínua da Universidad de las Isles Balears) – e a Fundació Pilar i Joan Miró (FPJM) de Palma de Mallorca. O projeto foi coordenado pela equipe educativa da FPJM e por mim [Javier Rodrigo] em suas três primeiras edições. A meio caminho entre um projeto comunitário, um processo de pesquisa coletiva e um trabalho curatorial, essa iniciativa se focava, a cada ano, em uma problemática ou temática negociada com a FPJM. *ArtUOM* se desenvolvia como um ateliê prático em convênio com a UOM, de modo que dois grupos, de uns 15 alunos cada, trabalhavam durante quatro ou cinco meses na FPJM. Os grupos investigavam temas e problemáticas do museu que terminariam tomando alguma forma, sempre sob a sigla de *ArtUOM*, como projeto coletivo. Nas duas primeiras edições (2005, 2006), foram geradas

duas exposições, nas quais a equipe teve que repensar e propor uma exposição coletiva e pedagógica. Na terceira edição (2007), criou-se uma publicação polifônica editada por um grupo de trabalho (Rodrigo y Martorell, 2007), e, no último ano (2008), produziu-se um trabalho com vídeo comunitário com outro colaborador<sup>17</sup>.

Para entender o trabalho polifônico e de desconstrução desse projeto, me focarei no projeto específico do ano de 2006, no qual o trabalho de *ArtUOM* gerou a exposição denominada *Cercant i Recercant la FPJM* – um jogo de palavras que significa “buscando e investigando/rebuscando na FPJM”. O trabalho de campo focava-se na atuação com dois grupos diferentes, mediante três sessões de três horas de trabalho semanais nas quais investigamos as diversas dimensões da FPJM e seus espaços arquitetônicos. Produzimos materiais sobre os diversos departamentos, os espaços de ateliês expositivos, o ateliê de artista de Miró, projetado com o arquiteto J. Luis Sert, ou a antiga casa de veraneio, que agora é o espaço expositivo Son Boter. A partir desse trabalho, foram levados a cabo quatro projetos de intervenção nos espaços do museu que, na forma de peças de interpretação e diálogos múltiplos, pesquisavam e materializavam seus resultados por meio de processos de arte pública e participativa. Considerando os espaços escolhidos, foram criados quatro projetos: [1] “Espaços de arte e arquitetura”, uma iniciativa trabalhada no espaço da Sala Estrella, que foi fixada na parede de entrada do edifício Moneo. Essa intervenção interpretava o museu como um espaço cultural e de cruzamento entre as culturas e suas relações diversas com outros espaços culturais de Mallorca. O trabalho [2] “Somos todos a FPJM” era como uma colagem com as letras da FPJM numa escala gigante e ficava no corredor de entrada do mesmo edifício, instalado sobre uma cristaleira. Essa peça gerava, por um lado, uma interpretação irônica e lúdica sobre as diversas profissões do museu, com imagens inspiradas na estética dos anos 1960. Por outro lado, descrevia todos os espaços e departamentos de trabalho da FPJM. Por sua vez, o trabalho [3] “Arquivos da vida cotidiana” propunha, no espaço do Ateliê Sert, um olhar sobre o arquivo e o processo de colecionista popular cultivado por Miró. Situado no pátio interno do ateliê, [Arquivos da vida cotidiana] constituiu um arquivo coletivo atual de outros objetos da cultura popular, compilados pelos alunos da UOM. Finalmente, o projeto [4] “Son Boter através dos tempos” apresentava uma instalação em frente a casa do começo do século XX, na parte superior do espaço da FPJM. Essa instalação mostrava a cultura, hábitos, profissões e arquiteturas da época, ao mesmo tempo em que mostrava partes do interior do edifício, fechadas para o público geral. No dia da exposição, o mesmo grupo me deu uma visita guiada, na qual se propôs um *tour* com músicos locais tradicionais (Es xeremies) e um *happening* final, intitulado “Comemos a FPJM”. Essa ação de caráter culinário representava os quatro edifícios da FPJM com diversos materiais comestíveis, como se fosse um “*buffet* comunitário”. Todo esse trabalho foi criado em constante diálogo e negociação entre o

17 Nesse caso, Carlos Sánchez, técnico de vídeo, sob a coordenação da equipe educativa, desenvolveu três curtas metragem dentro do projeto de 2008 denominado “*A dinsí al coltant de ‘FPJM’*” (*Adentro e ao redor da FPJM*).

grupo de alunos, a equipe educativa e a direção da FPJM. Fora isso, contava-se com a ajuda de outros departamentos do museu (acervo, comunicação e setor gráfico) na produção e na pesquisa. Esse trabalho coletivo pôde ser pesquisado e mostrado por meio de um catálogo polifônico na edição do ano seguinte. Assim, criou-se um processo de trabalho pedagógico sobre a publicação e a narrativa de projetos de arte públicos, comunitários e pedagógicos, de maneira que o modo de escrita, o formato e a autoria coletiva do catálogo foram o mais acessível e próximo do universo e do imaginário do grupo *ArtUOM*<sup>18</sup>.

Podemos descrever um exemplo de trabalho de pesquisa coletiva e prática transformativa a longo prazo por meio do projeto e programa estável de museus e escolas denominado *Cartografem-nos*. Essa iniciativa tem sido desenvolvida desde 2006-07 até hoje [2012], impulsionada pela equipe educativa do museu Es Baluard de Palma de Mallorca. Desde o início, criou-se uma estrutura colaborativa com escolas primárias na qual a equipe educativa do museu, junto com a comunidade docente de cada centro [Centro de Educação Inicial e Primária – CEIP], projeta e desenvolve um projeto pedagógico. Para isso, a equipe cria um espaço de intercâmbio e designa uma metodologia para o projeto colaborativo, a partir de um curso homologado de formação contínua sobre arte contemporânea e educação. O projeto é sempre criado em três etapas, mais ou menos flexíveis e complexas, dependendo de cada centro [CEIP]. Há uma primeira pesquisa e levantamento de questões dos grupos escolares sobre seu território, as pessoas e saberes que ali interagem, assim como as histórias e problemáticas sociais que cruzam os bairros onde está cada escola. Aqui, cada aluno recolhe, ao modo de um etnógrafo crítico, os materiais visuais, entrevistas, documentos ou os objetos relativos a sua questão. Na sequência, cria-se uma visita ao museu com todos os grupos escolares envolvidos, na qual se analisam noções conflitivas sobre o patrimônio, a representação de Mallorca como um paraíso turístico, e o museu dentro do território e do projeto urbanístico da cidade. Por exemplo, cria-se um RPG [*role-playing game*] que simula um programa de rádio entre os grupos escolares. Cada grupo debate a viabilidade de construir um centro comercial em seu bairro, partindo de posicionamentos opostos. Ao final dessa visita, expõe-se os materiais compilados. Os grupos escolares debatem e selecionam, entre todos, o tema e a problemática que vão trabalhar em seu centro. Em um segundo momento, é levado a cabo um projeto educativo entre arte, espaço público e pesquisa social, de claro componente intervencionista. Desse modo, os grupos trabalham em média dois meses, de forma autônoma e com a ajuda das educadoras do museu. Na última fase desse processo, recolhe-se o trabalho para gerar uma exposição dupla: em primeiro lugar, no bairro, em um espaço comunitário ou em um centro afim, onde os estudantes e pessoas com as quais se trabalhou mostram e medeiam o projeto; em segundo lugar, na sala polivalente de eventos do museu, relatando nesse caso o processo com documentos e materiais gerados pela equipe educativa. Esse projeto

18 Uma descrição desse tipo de trabalho como tradução cultural e política da escrita e pesquisa etnográfica pode ser encontrada no texto “*ArtUOM 05/07: Participación y traducción cultural*”. (Rodrigo Montero, 2007)

foi reconhecido pelo plano educativo da cidade, o *Palma Innova*, que recebia o apoio da prefeitura anterior e possibilitava que escolas o adaptassem a um projeto educativo próprio. Ao final de 2010, veio à tona uma publicação<sup>19</sup> de todo o processo depois de quatro anos, incluindo as experiências da equipe educativa e de algumas professoras implicadas no projeto. Esse tipo de experiência a longo prazo, com espaços de planejamento conjunto e aprendizagem dialógica entre professores, educadores e agentes comunitários, permite uma transformação lenta e duradoura, ao mesmo tempo em que situa a profissão pedagógica nos museus como um trabalho em rede, para além de um mero complemento ou acessório das exposições. Assim se evitam as posições paternalistas sobre as escolas, já que se negocia e planeja conjuntamente com o professor todo o trabalho, reconhecendo seus saberes. Experiências similares podem ser encontradas em projetos como a 2ª e a 3ª edição de *ZonaIntrusa* (cursos de 2008-09 e 2009-10, respectivamente), criados por Oriol Fontdevilla e La Fundació; *Transart Laboratori* (2009-10) de Sinapsis em colaboração com o espaço expositivo de Can Felipa, dois centros escolares e o apoio da Área de Educação do distrito de Poble Nou. Aqui, em outra esfera, pontuamos também o projeto *Arte de Desplazamiento*<sup>20</sup> [Arte do deslocamento], iniciado em 2008 pela educadora Amparo Muñoz do MUSAC [Museu de Arte Contemporânea de Castilla e León], em colaboração com o grupo de *parkour* e a associação 3RUN León (Casilla e León).

Por fim, descreveremos outros exemplos relacionados ao trabalho de produção-reprodução das práticas pedagógicas, com base nos desdobramentos dos tempos e políticas de trabalho. Um primeiro exemplo seria a iniciativa desenvolvida por Transductores<sup>21</sup> durante o ano de 2011, na Sala Amarika de Vitoria/Gasteiz, sob a coordenação do projeto *Amarika*, uma iniciativa cidadã em cultura, com orçamento participativo, liderada por uma assembleia popular<sup>22</sup>. A experiência de trabalho durou três meses, entre março e maio, e foi denominada *TRAN LAB: Laboratorio Pedagógico*. Foi planejada conjuntamente com Txelu Balboa, de ColaBoraBora, e Ainhoa Garagalza, mediadora local do projeto e ativista sociocultural, participante da *Plataforma Amanda e Munduko Arrozak*. Esse projeto buscou criar um contexto de articulação entre Transductores e seu arquivo, em relação com diversas redes locais e ativistas da cidadania. Essa iniciativa organizou um laboratório de cidadania em rede, com o objetivo de gerar suas próprias relações e formas de mediação, nas quais ao mesmo tempo se produzisse, em processo, um trabalho expositivo e de autogestão do espaço e dos materiais disponíveis no arquivo. Para isso, em vez de criar uma exposição comum, projetou-se e construiu-

19 Ver a publicação coordenada por Aina Bauza (2010).

20 Ver: <<http://3runleon.wordpress.com/3run-leon/>>, acesso em 11/02/2016.

21 Coordenado por Javier Rodrigo Montero e Antonio Collados Alcaide, Transductores é “uma plataforma interdisciplinar que realiza projetos de investigação e mediação com três eixos principais de interesse: as pedagogias coletivas, as práticas artísticas colaborativas e os modos de intervenção na esfera pública”. Vem mais em: <<http://transductores.net/que-es-transductores-2/>>, acesso em 11/02/2016. (N. dos E.)

22 Ver: <[www.amarika.org](http://www.amarika.org)>, acesso em 11/02/2016.

se, em especial, um grupo motor composto por quatorze iniciativas locais da cidade de caráter diverso (educadores sociais, propostas agroambientais, de cidadania digital, de arte e espaço público, saúde comunitária, entre outros). A criação do grupo foi um trabalho invisível, feito pela da equipe de coordenação local por quase três meses, mediante convites objetivos e um projeto adaptado e negociado segundo os diversos interesses encontrados. Com isso, o grupo motor se reuniu, debateu e constituiu um processo em rede mediante um *Laboratório Pedagógico*, isto é, um experimento de aprendizagem colaborativa e de micro-assessorias, assim como uma proposta de programação própria, que durou uma semana inteira. O objetivo não era tanto mostrar boas práticas, mas sim dialogar de forma complexa com os materiais e estudos de caso mostrados na exposição, com o objetivo específico de gerar materiais, dinâmicas e mapas analíticos de cada projeto local de forma coletiva, entre todas as entidades e iniciativas participantes. Desse modo, toda a documentação gerada ia sendo mostrada e cruzada com os materiais expostos, graças à exposição baseada em tábuas e lousas, que, como estruturas modulares, permitiram uma exposição em contínua mutação<sup>23</sup>. No final desse laboratório, criou-se uma programação cultural participativa, composta por ações de autoeducação entre os diversos grupos e eventos públicos, que aquele mesmo grupo motor gestou de forma democrática e transparente<sup>24</sup>. Esse trabalho de autogestão durou quase um mês e meio, tempo em que cada entidade gerou ações e usos diversos do espaço segundo seus recursos e interesses, culminando em jornadas sobre cidadania em rede no dia 14 de maio. Essa jornada terminou transformando completamente o espaço, deixando somente os materiais gerados ali. Após o término da exposição, todos os materiais produzidos (tábuas e lousas) foram distribuídos entre as redes locais, e alguns grupos seguiram colaborando de modo autônomo. Outra experiência similar de trabalho em rede pode ser encontrada no projeto *Obert per Reflexió*, um laboratório experimental de trabalho colaborativo desenvolvido pelo *LABmediació* do Centro de Arte Tarragona (CA Tarragona), com o objetivo de reforçar o trabalho com o ecossistema desse território<sup>25</sup>. Essa atividade supunha a primeira ação do CA Tarragona. Ela desenvolveu durante quase dois meses um trabalho de elaboração compartilhada de projetos e plataformas com quase 40 entidades diversas de cidadania, a partir de três eixos de trabalho: comunicação e difusão, iniciativas locais de cultura e educação. O trabalho se desenvolveu com três grupos interdisciplinares, divididos segundo aqueles eixos, dando lugar a propos-

23 A descrição de todo o processo, assim como os materiais visuais, podem ser encontrados na página do projeto: <<http://transductores.net/properties/memoria-trans-lab-amarika/>>, acesso em 11/02/2016.

24 Para isso, criou-se um calendário coletivo, gerido pelos componentes do grupo motor na ferramenta “calendários” do Google: <<http://www.transductores.net/?q=es/content/translabcalendar>>, acesso em 11/02/2016. (Ver abril e maio de 2011)

25 O endereço eletrônico constante no PDF em que se baseou esta tradução (<<http://catarragona.net/projecte/ca/obert-per-reflexivo>>) não disponibilizava qualquer conteúdo na data de sua edição. (N. dos E.)

tas de relação do trabalho em rede com o centro [CA Tarragona] e a dois microprojetos que ainda estão em desenvolvimento. Primeiro, “L’antena”, uma plataforma de difusão de trabalho e comunicação em rede de agentes locais de cultura, com a finalidade de projetar e gerar outros modos de produção cultural no tecido urbano de Tarragona. Depois, um “ateliê de co-criação”, para projetar iniciativas de mediação com agentes de educação da cidade, denominado *Em relació*<sup>26</sup>. Projetado por LABmediació e Mart Ricard, em colaboração com a Fundació Casal l’Amic, tinha por objetivo criar formas de mediar a exposição “Wet Feet”, de Bouchra Khali.

#### **4. Conclusões e questões: sobre a descolonização do museu e outros desafios**

Queremos fechar este texto pontuando resumidamente algumas das complexidades apresentadas por essas práticas e seus desafios dentro do marco descolonial de trabalho em museus e mediação. Parece-nos importante concluir apontando algumas das tensões que emergem das práticas e linhas de trabalho discutidas nestas páginas.

Uma primeira tensão latente tem a ver com os termos com os quais avaliamos esses projetos, inclusive com o modo como extrapolam políticas baseadas em qualificações de êxito, fracasso, alta participação ou mesmo políticas de empoderamento. Cabe pontuar que nesse tipo de projeto, nos quais se planeja em rede e no qual se colocam agentes, saberes e ritmos diversos – até mesmo antagônicos –, as condições de efetividade não podem ser medidas nunca em termos de êxito, de participação quantitativa ou de seguimentos numerosos. Ele sempre cria uma tensão entre o qualitativo e o quantitativo, que responde a agendas muito distintas de trabalho, solicitando o trabalho de políticas invisíveis e afetivas. Nesse ínterim, processos como esses não estão isentos de relações de poder, contradições e práticas discursivas, de modo que devemos evitar narrá-los e descrevê-los com a linguagem universalista e dos modos neoliberais que se enunciam sob relatos apologéticos, de boas práticas ou como paradigmas ideais. Às vezes, discursos enunciados por termos como “*good practice*”, “hibridização”, “*empowerment*” ou “*the commons*” são resultado do mercado acadêmico geopolítico anglo-saxão, e os usamos de antemão, sem nos darmos conta da colonização implicada na linguagem e sem repensarmos sua tradução e complexidade situada em cada caso. Assim, o risco de planejar a partir da complexidade do social escapa à planificação tecnocrática da gestão cultural, gerando muitas complexidades. A bateria de iniciativas aqui relatadas compõe uma trama de experiências nas quais as micropolíticas e os afetos cruzam os trabalhos; onde, muitas vezes, os marcos do trabalho são criados e projetados em processo, de modo que o imprevisível e o inapropriado surgem como material constante de trabalho, muitas vezes impossível de traduzir, capturar ou mensurar em termos de gestão e difusão.

Outra tensão que vale a pena apontar surge da divisão do trabalho e das condições de retribuição e redistribuição dos capitais dos pro-

jetos colaborativos. É importante sublinhar que este tipo de trabalho é sustentável quando há condições políticas, profissionais e pedagógicas para desenvolver estruturas a longo prazo, equipes estáveis de profissionais e condições de trabalho e institucionais que sustentem e ajudem a gerar esses laços e redes sociais. Às vezes, é necessário negociar e ter em conta os objetivos próprios e os do grupo. É importante repensar com clareza os benefícios e colaborações factíveis que se pode alcançar, repensando também as temporalidades da mediação, ao mesmo tempo em que pensamos as contradições da participação não remunerada, as condições sociais e simbólicas de reconhecimento do trabalho, os modos e hierarquias do trabalho que estão sendo reinscritos em tantas práticas. Nem sempre as agendas e temporalidades dos museus podem ser facilmente conciliadas com a das escolas e outras redes de trabalho. Inclusive, às vezes, as agendas culturais são rejeitadas ou encontram resistência.

Uma última tensão a pontuar é sobre a linguagem e os modos de se relacionar em que essas práticas são criadas, já que sempre se constituem mediante dispositivos de poder e modos hegemônicos, nos quais se legitimam certos saberes em detrimento de outros. O desafio estaria em encontrar formas alternativas de subverter esses dispositivos, levando-nos a buscar outros espaços e linguagens de encontro que não reflitam em sua estrutura o capital cultural do discurso de certos agentes (teóricos, curadores ou pesquisadores que demarcam a validade da linguagem e seus enunciados). É necessário, pois, descolonizar os saberes e espaços a partir dos quais falamos e trabalhamos, reconhecendo outros modos de nos encontramos e de trabalhar coletivamente. Como vimos, o tipo de experiência aqui descrito, definitivamente, não deixa de ser um microuniverso complexo, que pouco a pouco se revela e cria em sua ação outras formas de gerar, mediar e produzir conhecimentos e cultura. A precariedade das equipes, a imposição da produção de ateliês e de eventos para as exposições, assim como a hiperprodutividade cultural do mercado de centros artísticos, deixam um espaço mínimo ou praticamente afogam as equipes e recursos dessas iniciativas. Muitas delas são geradas a partir da precariedade laboral, emocional e profissional, dando lugar a situações de desgaste ou desconforto institucional. Apesar disso, são espaços de resistência alternativos, que conseguem parar a maquinaria neoliberal do sistema cultural.

Como vemos, essas tensões aqui levantadas nos situam frente a um desafio muito claro, sobre a possibilidade de descolonizar o museu em seus modos, ritmos, epistemologias e discursos nos quais se criam saberes e políticas. É necessário o reconhecimento de outras epistemologias, temporalidades e espaços de coletividade a partir dos quais se pode gerar cultura. Esses são questionamentos centrais para uma museologia descolonial. Essa aproximação buscaria analisar o poder da perspectiva colonial, seus saberes universalizantes e seus diversos modos de representar e narrar. Ou seja, ela nos leva à pergunta sobre a colonialidade do saber, do ser e, sobretudo, do ver<sup>27</sup>.

27 Nesse sentido, recomendamos ver o grupo de trabalho da Troncal, um grupo de práticas geopolíticas e simbólicas, especialmente o seminário sobre “a colonialidade do ver”, coordenado por Joaquim Barrientos. Sobre outros

Um olhar descolonizador se focaria nas contradições produtivas da criação de zonas de contato, desconstruindo de forma pragmática as identidades e verdades hegemônicas que se enunciam a partir dos museus, gerando outras formas de mediação e pesquisa em rede. Essa mediação descolonial, portanto, tenta suspender e interromper os discursos, para mostrar suas contingências e pretensões de objetividade universal, sob uma nova “epistemologia descolonial feminista-*queer*” (Rodríguez: 2010), criadora de outras formas de conhecimento e transculturalidade.

Sob esses parâmetros, seria interessante deixar de lado as políticas paternalistas de acesso e vitimização, a hiperprodutividade do mercado global da cultura e dos museus, assim como sua pretensão universalista/ilustrada sobre o conhecimento cultural e o patrimônio – parâmetros que articulam o neoliberalismo global com um neocolonialismo cultural local em muitos dos projetos de vanguarda museológica. Uma mediação crítica propõe outro tipo de cidadania em rede, tendo o museu como um nó a mais, deixando em suspenso essa articulação e trabalhando com suas contradições internas. Ela tenta deixar de lado as metáforas colonizadoras de fronteira, território ou divisão entre o social e o cultural. Assume os riscos das epistemologias brandas, não universais e contraditoriamente frutíferas. Essas são necessidades latentes para se repensar a museologia do futuro. Descolonizar o museu pressupõe pararmos para repensar coletivamente outros modos de negociação e de trabalho em redes complexas; outros lugares onde o produtivo e o reprodutivo entrem em uma tensão complexa e frutífera; onde se reconheçam outros saberes e tempos não colonizadores e onde se criem equipes estáveis e condições profissionais para assumir essa tarefa.

Para terminar, gostaríamos de concluir abrindo um debate com duas perguntas problematizadoras, no sentido de propor um desafio vinculado à complexidade do pensamento altermundista latinoamericano. É a pergunta que tenho me colocado tantas vezes em diversas ocasiões nas quais pude visitar museus e espaços culturais na América Latina, tendo assim a oportunidade de sair de países anglo-saxões. É uma questão que tem se repetido para mim, como um murmúrio de fundo, e que de algum modo também me coloco a partir da península ibérica, no cone sul da Europa:

*Podemos traçar uma política que emerja como uma contramirada e um contradiscurso em relação aos paradigmas globalizadores do patrimônio e da cultura, de caráter centroeuropeu ou anglossaxão, como os da UNESCO ou do ICOM?*

*É possível gerar uma museologia e pedagogia outra, de caráter latinoamericano, descolonizadora e híbrida, com suas próprias referências, conflitos, relações, conhecimentos e contradições? ▼*

debates acerca da colonialidade do saber e do ser, nos remetemos a outras opções de leitura dentro do escopo do pensamento sobre a descolonização e suas tensões, entre outros: Riviera (2010) ou a compilação de Castro Gómez e Grosfoguel (2007).

## Referências bibliográficas

- Allen, Felicity (2008) 'Situating Gallery Education', Tate Encounters [E]dition 2: Spectatorship, Subjectivity and the National Collection of British Art (ed. David Dibosa), February 2008. Available at <<http://www.tate.org.uk/research/tateresearch/majorprojects/tate-encounters/edition-2>>
- Amengual Quevedo, Irene (2012), Saberes y aprendizajes en la construcción de la identidad y la subjetividad de una educadora de museos: el caso del proyecto «Cartografiem-nos» por el museo de Esbaluard. Universidad de Bellas Artes, Barcelona. Barcelona (Tesis no publicada).
- Bauzá, Aina (Coord.) (2010), Cartografiem-nos. Projecte educatiu per a infantil i primària, Es Baluard, Palma de Mallorca.
- Bhabha, Homi (2002) El lugar de la cultura. Buenos Aires: Manantial.
- Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (2007). El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre/Universidad Central.
- Castro Varela, Maria do Mar y Nikita, Dhawan (2009). «Breaking the Rules. Education and Post – Colonialism». En VVAA (2009), Documenta 12 education. Between Critical practice and Visitor Services. Results of a Research Project. Zurich/ Berlin: diaphanes, 2009, pp. 317-332.
- Clifford, James (1999), Los Museos como Zonas de Contacto. Clifford, James (1999) Itinerarios Transculturales. Gesida:Barcelona. Pp: 233-271.
- Ellsworth, Elizabeth (2005). Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad. Madrid – España: Ediciones Akal S.A.
- Garoian, Charles R. (Spring 2001). Performing the museum. Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, Vol. 42, No. 3, pp. 234-248.
- Graham, Janna y Yasin, Shadya, M (2007), Reframing Participation in the Museum: A Syncopated Discussion. En Griselda Pollock and Joyce Zemans (ed.), Museums after Modernism: Strategies of Engagement, Oxford and New York: Oxford University Press, 2007, pp.72-157.
- Graham, Janna (2010), Spanners in the spectacle: radical research at the front line. sFuse Magazine; April 1, 2010. <<http://www.readperiodicals.com/201004/2010214291.html>>
- Habermas, Jürgen (1981). Historia y Crítica de la Opinión Pública: La Transformación de la Vida Pública. Barcelona: Gustavo Gili.
- Latour, Bruno (2008) Reensamblar lo social: una introducción a la teoría del actor-red. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Levitas, Ruth (1998), The Inclusive Society? Social Exclusion and New Labour, Basingstoke: Macmillan.
- López, Eneritz (2009), ¿Profesionales de la educación en el museo?: Estudio sobre la formación y la profesionalización de los educadores de museos españoles. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.

- López, E. y Alcaide, E. (2011). A solas con una educadora de museos: Una conversación sobre su trabajo, situación y visión de la educación artística contemporánea, en Revista digital do Laboratório de Artes Visuais, Ramal (Brasil).
- Macdonald, Sharon (2003), Museums, national and postnational and transcultural identities. En Museum and Society. 1(1)1-16. Leicester University. Leicester. <http://www2.le.ac.uk/departments/museumstudies/museumsociety/documents/volumes/mands1.pdf>
- Marrero, Isaac (2008). Luces y sombras. El compromiso en la etnografía. Revista Colombiana de Antropología. 2008, 44 (Enero-Junio).
- Mörsch, Carmen (2007). Estrategias y tácticas: prácticas en la frontera entre Arte y Educación. En Rodrigo, Javier (2007), Prácticas dialógicas. Intersecciones entre Pedagogía crítica y Museología. Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard. Palma de Mallorca.
- Mörsch, Carmen (2009). At a crossroads of Four Discourses: Documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Decostruction, and Transformation.
- Mörsch, Carmen, et al. (eds.) Documenta 12. Education. Between Critical Practice and Visitor Services. Results of a research project. Berlín/Zúrich: Diaphanes. p.9-31.
- Mörsch, Carmen (2011), Alliances for Unlearning: On Gallery Education and Institutions of Critique. Londres: Afterall 26 (Spring), pp. 4-13.
- Padró, Carla (2003), "Museología crítica como forma de re – flexionar sobre los museos como zonas de conflicto e inter – cambio", en J. P. Lorente, Tomás Alamazán, y D. Vicente, (eds) Museología crítica y arte contemporáneo, Zaragoza., pp. 57-60.
- Pratt, Maria Louise (1992), Imperial Eyes: Studies in Travel Writing and Transculturation. London: Routledge.
- Riviera, Silvia (2010), Ch'ixinakax utxiwa. Una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Tinta Limón Ediciones: Buenos Aires.<http://chixinakax.wordpress.com>
- Sternfeld, Nora (2010), "Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from Its Political Traditions?"; E-flux journal, issue 14, March 2010. <http://www.e-flux.com/journal/view/125>
- Rodrigo, Javier (2007a) "Pedagogía crítica y educación en museos. Marcos para una educación artística desde las comunidades". En Patio Herreriano (2007), Estrategias críticas para una práctica educativa en el arte contemporáneo. Museo Patio Herreriano / Caja España Obra Social. Valladolid. Pp 106-117.
- Rodrigo, Javier (2007b), "ArtUOM 05/07; Participación y traducción cultural" de Javier. En AA.VV. II Congrés d'Educació de les Arts Visuals "Creativitat en temps de canvis", Barcelona, 8, 9 i 10 de novembre de 2007, COLBACAT/Editorial Octaedro, Barcelona, (CD-ROM). <https://www.box.com/s/ca09d05de04c4a4826c4>
- Rodrigo, Javier (2008a), "El trabajo en red y las pedagogías colectivas: retos para la producción cultural". En ACVIC (2010), Acciones reversibles: arte, educación y territorio. ACVIC y Eumo Editorial: Vic.

Rodrigo, Javier (2008b), La otra Documenta 12: contrapartidas pedagógicas. En Papers de Art, num 94. Primer Semestre 2008.1. <http://aulabierta.info/node/956>

Rodrigo (2010), "Las pedagogías colectivas como trabajo en red: itinerarios posibles". En Collados, Antonio y Rodrigo, Javier (Coord). Transductores Pedagogías colectivas y políticas espaciales. Centro de Arte José Guerrero, Diputación de Granada. Universidad Internacional de Arte y Pensamiento, UNIA. Pp 66-87.

Rodrigo, Montero y Martorell Kathia (2007) ArtUOM 2005/2007. Fudanció Pilar i Joan Miró. Palma de Mallorca. <https://www.box.com/s/bca1d2a4a291eeb1b1c1>

Rodríguez, Encarnación Gutiérrez (2010), «Decolonizing Postcolonial Rhetoric», Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches, Franham/ Burlington, Ashgate. Pp: 49-70. <http://www.migrazine.at/artikel/decolonizing-postcolonial-rhetoric-english>

Sánchez de Serdio, Aida y López, Eneritz (2011), "Políticas educativas en los museos de arte españoles. Los departamentos de educación y acción cultural". En VV.AA. (2011) Desacuerdos 6. Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, MACBA y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, pp. 205-221.

Sturm, Eva (2002), "Art-Mediation/-Education/-Communication as Deconstruction". En VV.AA. Kunstcoop in der NGBK. NGBK, Berlín. Pp. 182-189.

Sturm, Eva (2007), "Empezando desde el arte ". En Rodrigo, Javier (ed) Prácticas dialógicas: Intersecciones entre pedagogía crítica y museología crítica. Es Baluard, Museu d'Art Contemporani a Mallorca Es Baluard. Palma de Mallorca.

Vidiella, Judit (2012) "Espacios y políticas culturales de la emoción. Pedagogías de contacto y prácticas de experimentación feministas " En Collados, Antonio y Rodrigo, Javier (Coord.). Transductores: Pedagogías en red y prácticas instituyentes. Centro José Guerrero-Diputación de Granada. Granada. Pp: 62-84.

Villasante, Tomás (2006), Desbordes creativos. Estilos y estrategias para la transformación social. Catarata. Madrid.

VV.AA. (2010). Documenta 12 education#1: Engaging Audiences, Opening Institutions. Methods and Strategies in Gallery Education at Documenta 12. Berlin and Zürich: Diaphanes.

VV.AA. (2010). Documenta 12 education#2: Between Critical Practice and Visitor Service, Berlin and Zürich: Diaphanes.

VV.AA. (2011).Desacuerdos 6. Arteleku-Diputación Foral de Gipuzkoa, Centro José Guerrero-Diputación de Granada, MACBA y Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía.