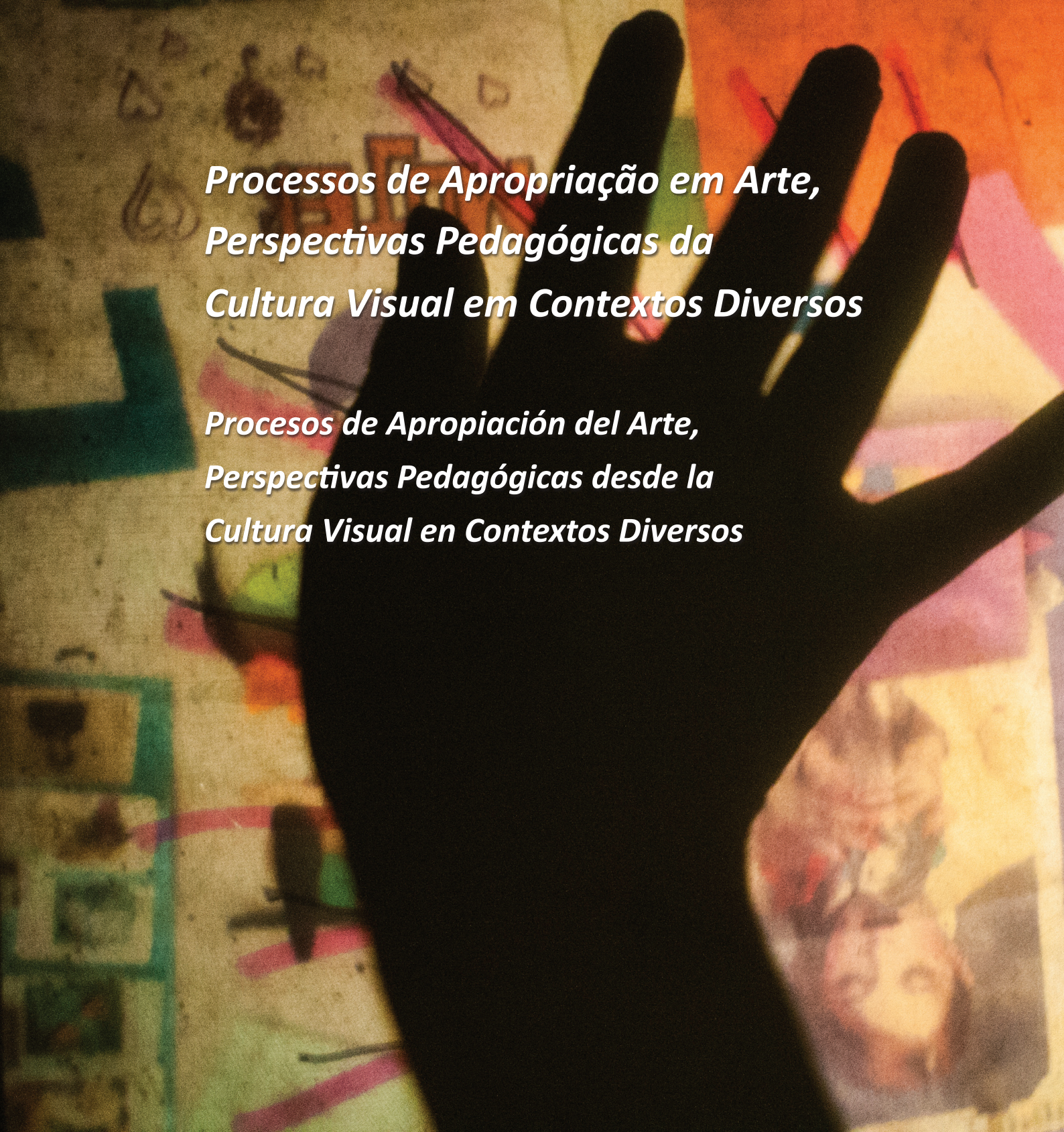


inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | Bianual | ISSN 1647-0508

#5

NOVEMBRO
2013



*Processos de Apropriação em Arte,
Perspectivas Pedagógicas da
Cultura Visual em Contextos Diversos*

*Procesos de Apropiación del Arte,
Perspectivas Pedagógicas desde la
Cultura Visual en Contextos Diversos*

FICHA TÉCNICA

PROPRIEDADE E PRODUÇÃO EDITORIAL

Rede Ibero-Americana de Educação Artística
<http://educacionartistica.org/riaea/>

COMITÉ EDITORIAL

Aldo Passarinho | Instituto Politécnico de Beja / Lab:ACM, Portugal
Ana Velhinho | Instituto Politécnico de Beja / Lab:ACM, Portugal
Jurema Sampaio | Universidade de São Paulo, Brasil
Olga Olaya Parra | AMBAR Corporación, Colombia
Ricardo Reis | Universidade de Barcelona/ i2ADS, Portugal

EDIÇÃO

APECV – Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual
Rua Padre António Vieira, 76.
4300-030 Porto, Portugal
Email: invisibilidades@apecv.pt

ENDEREÇOS ELETRÓNICOS

Submissão de artigos: <http://invisibilidades.apecv.pt>
Visualizar e descarregar os números publicados: <http://issuu.com/invisibilidades>

ISSN

1647-0508
DOI 10.24981.16470508.5

PERIODICIDADE

Bianual

DATA DE PUBLICAÇÃO

Novembro de 2013

MEMBROS DO CONSELHO CIENTÍFICO

Aida Sanchez de Serdio, Universidad de Barcelona, España
Ana Luiza Ruschel Nunes, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, Universidade de São Paulo, Brasil
Ana María Barbero Franco, Professora. Artista. Investigadora, España
António Pereira, Escola Secundária de Peniche, Portugal
Ascensión Moreno González, Universidad de Barcelona, España
Belidson Dias, Universidade de Brasília, Brasil
Carmen Franco-Vázquez, Universidad de Santiago de Compostela, España
Catarina Martins, Universidade do Porto, Portugal
Cláudia Mariza Brandão, Universidade Federal de Pelotas, Brasil
Elisabete Oliveira, CIEBA-FBAUL, Portugal
Fábio Rodrigues da Costa, Universidade Regional do Cariri, Brasil
Fernando Hernández, Universidad de Barcelona, España
Fernando Miranda, Universidad de la Republica, Uruguay
Imanol Aguirre, Universidad Pública de Navarra, España
Isabel Granados Conejo, Fundación San Pablo Andalucía CEU, España
Isabel Maria Gonçalves, Universidade de Évora, Portugal
José Carlos Paiva, Universidade do Porto, Portugal
José Pedro Aznárez López, Universidad de Huelva, España
Juan Carlos Araño, Universidad de Sevilla, España
Leonardo Charréu, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Lia Raquel Oliveira, Universidade do Minho, Portugal
Lorena Sancho Querol, Universidade de Coimbra, Portugal

Lucia Gouvêa Pimentel, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Luciana Gruppelli Loponte, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil
Lucília Valente, Universidade de Évora, Portugal
Manuelina Duarte, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Maria Céu Melo, Universidade do Minho, Portugal
María Dolores Callejón Chinchilla, Universidad de Jaén, España
Maria Eduarda Ferreira Coquet, Universidade do Minho, Portugal
Maria Helena Leal Vieira, Universidade do Minho, Portugal
Maria Jesus Agra Pardiñas, Universidade de Santiago de Compostela, España
María Reyes González Vida, Universidad de Granada, España
Marilda Oliveira, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil
Mônica Medeiros Ribeiro, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paula Cristina Pina, Instituto Piaget, Portugal
Raimundo Martins, Universidade Federal de Goiás, Brasil
Ricard Huerta, Universidad de València, España
Ricardo Marín Viadel, Universidad de Granada, España
Roberta Puccetti, Universidade Estadual de Londrina, Brasil
Teresa Torres Eça, APECV/i2ADS, Portugal
Teresinha Sueli Franz, Centro de Artes da UDESC, Brasil

DESIGN E PAGINAÇÃO

Ana Velhinho
LAB.ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia do
Instituto Politécnico de Beja | www.lab-acm.org

EDIÇÃO ON-LINE

LAB.ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia do
Instituto Politécnico de Beja | www.lab-acm.org

REVISÃO DE TEXTO

Ricardo Reis
Autores

AUTORES NESTE NÚMERO

Amparo Alonso Sanz
Antónia Noites
Bibiana Soledad Sánchez Arenas
David Alpañez Serrano
Eduarda Coquet
Gonzalo Vicci
Lilia Miralles Llorens
Luciane Ruschel Nascimento Garcez
M^a Amparo Alonso Sanz
Marta Ornelas
Olga Lucia Olaya Parra
Remedios Navarro Mondéjar
Ricard Huerta
Ricardo Reis
Robson Xavier da Costa
Sandra Makowiecky
Stefano Beltrán Bonella
Úrsula Faya Alonso

inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA
EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

#5

NOVEMBRO
2013

04 | EDITORIAL

- 04 | *Procesos de Apropiación del Arte, Perspectivas Pedagógicas desde la Cultura Visual en Contextos Diversos*
Olga Lucia Olaya Parra

07 | ARTIGOS

- 08 | *Segredos do Museu Imaginário: a imagem como indício*
Robson Xavier da Costa
- 17 | *Patrimonio y Cultura Visual*
Gonzalo Vicci
- 29 | *Corpo e Memória em Vilma Villaverde*
Luciane Ruschel Nascimento Garcez / Sandra Makowiecky
- 39 | *Ensaio sobre a percepção do espaço na contemporaneidade*
Antónia Noites / Eduarda Coquet

51 | ENSAIO VISUAL

- 52 | *Fotoensayos del Día Internacional de los Museos*
M^a Amparo Alonso Sanz / Bibiana Soledad Sánchez Arenas /
David Alpañez Serrano / Lilia Miralles Llorens / Remedios Navarro
Mondéjar / Stefano Beltrán Bonella / Úrsula Faya Alonso

66 | ENTREVISTA

- 67 | *En el nombre del padre. Conversación con Antoni Tàpies.*
Ricard Huerta

80 | RELATOS DE EXPERIÊNCIAS

- 81 | *"A Minha Escola Adota um Museu": memórias da 1^a edição do concurso*
Marta Ornelas

90 | RESENHAS

- 91 | *Un homenaje al profesor Romà de la Calle*
Amparo Alonso Sanz
- 94 | *Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação: mapear um campo de estudo.*
Ricardo Reis

102 | CHAMADA DE TRABALHOS

Procesos de Apropiación del Arte, Perspectivas Pedagógicas desde la Cultura Visual en Contextos Diversos

Al recibir la invitación por parte del maestro Ricardo Reis, para realizar este editorial, sentí especial atracción por las temáticas abordadas y por los retos que ha supuesto en los relatos compartidos, los grandes avances de la investigación en artes y educación desde la cultura visual; países como Brasil, Uruguay, España, Portugal y Colombia, hacen presencia en esta revista Numero 5, con retos contundentes de los pasos que estamos dando en marcos de políticas públicas, prácticas artísticas y pedagógicas en museos. Por otra parte encontraremos un diálogo inédito con uno de los artistas plásticos del siglo XX que ha dejado un amplio legado después de su reciente partida. Todos y cada uno de los relatos y textos compartidos habitan - **invisibilidades # 5** - desde el ámbito institucional de la educación, o desde la creación o desde el ámbito propiamente pedagógico de la presencia del arte en la vida cotidiana.

Esta quinta edición renueva la mirada de las mediaciones y transacciones por parte de los docentes que reflexionan desde su propia práctica, sobre cuerpo/obra, memoria/espacio y territorio, creación y legados de toda una vida en el arte y reflexiones pedagógicas con visibles trasposiciones del circuito artístico al centro de la escuela.

Encontraremos diez textos distribuidos a lo largo de la revista en la que se hace presencia con cuatro artículos, un ensayo visual adscrito a la investigación en Artes y Educación; una entrevista exquisita, intimista y reveladora, por demás inédita con Antoni Tapies; la reseña del homenaje a toda una vida para Román de la Calle, y reseñas bibliográficas sobre los procesos y prácticas en museos con programas y proyectos que protagonizan la innovación en la mediación pedagógica en torno a patrimonio, artes, cultura visual y educación.

En este panorama por recorrer no quisiera excluir a Colombia, dada la gran movilización pedagógica y política que ha liderado, en especial durante la última década; para nuestra capital Bogotá, ha llegado la reflexión de la educación artística con la misma fuerza al campo cultural, que al ámbito educativo; hace escasos años nos preguntábamos como acercar las lógicas de la creación a las prácticas pedagógicas de aula, donde el arte ingresara en la escuela con estrategias y experiencias movilizadoras hacia diferentes “sentidos”¹. Nos preguntábamos cómo transitar por la experiencia y el acontecimiento de las posibilidades plurales del

1 Hablando de sentidos desde lo perceptual, o desde lo semiótico, o desde las sensaciones; concepto que nos convoca de manera plural en la educación artística, hacia una pedagogía de la diferencia, en la opción de la construcción de múltiples sentidos.



arte? y desde allí como acceder a sus circuitos en la ciudad para dar vida, apropiación y habitabilidades a los niños, niñas y jóvenes ciudadanos que repetidas veces limitaban el habitar, a su casa y a la escuela.

Es el caso de la imagen que comparto en la portada, donde la maestra artista plástica - Maya Corredor, lleva a niños del Colegio Distrital Antonio José Uribe, de la localidad de Santafé, a vivencias fuera de la escuela. Este es uno de los proyectos vigentes en la administración actual de la política pública del distrito (2012-2016), donde se acercan las organizaciones culturales a las instituciones educativas públicas como garantes de derechos culturales para el acceso – apreciación y creación- desde prácticas artísticas de calidad.

El programa se denomina *Jornada 40 horas*, en el reto de alcanzar una ampliación de la estructura temporal de la oferta de la escuela; dispone el peso adicional no por contrajornada o fuera del currículo, sino dentro del currículo escolar lo cual permite que se amplíe la jornada en tiempo y en oferta académica con mayor presencia del arte.

Es así como se aumenta además de la jornada habitual de dos horas de educación artística curricularizada desde la secretaría de educación, con la oferta de la secretaría de cultura, que por su parte involucra 15 horas adicionales de oferta académica con organizaciones culturales de base.

En la imagen la maestra lleva a la Galería Santafé a una exposición que se denominaba: “*Espejito del curubo*”²; proyecto de creación artística que involucra la exploración en

2 www.facebook.com/espejitodelcurubo?fref=ts -arte y ciencia- en la primera infancia- proyecto de creación e investigación pedagógica en el campo artístico y cultural de IDARTES.(Instituto Distrital de las Artes - adscrito a la Secretaría de Cultura)

aula con estudiantes de educación inicial, y que a su vez en el espacio de la galería de arte, permite la acción creadora con texturas, soportes y propuestas acordes con relatos infantiles.

El ensayo fotográfico, la imagen como texto y documento, afianza el universo de la circulación de las experiencias desde el ojo sensible del artista visual, haciendo foto-reportaje de los tránsitos pedagógicos por la creación, o por las galerías y museos, como construcción cultural. Gracias al recurso de la imagen se reconfiguran los lugares desde los cuales se construye la historia local, desde productos y registros materiales, que vivifican la memoria y generan vínculos que sitúan el acontecimiento histórico - en el presente- como



Imaginarios colectivos- imaginarios contruidos, destellos, certezas, rutas que reconfiguran socialmente la apropiación de los avatares simbólicos del arte.

materialización viva de la identidad y de la apropiación de códigos y objetos que se disponen para interactuar con la población objetivo, nuestros niños, niñas, y jóvenes.

En esta quinta edición, disfrutaremos la producción artística en cerámica de Vilma Villaverde, desde de algunas nociones presentes en su obra que son muy importantes para el arte contemporáneo, y que viene de maravilla con las imágenes de soporte, con una amplia reflexión sobre - cuerpo, retrato, memoria- lo cual vincula el análisis, sobre todo cuando se piensa en el **cuerpo/obra** en Merleau-Ponty.

Espacio- memoria y creación artística, ensayo que le recuerda a los lectores la importancia del desarrollo de la percepción del espacio, con base en una visión plural sobre aspectos que decididamente influyen directamente en la configuración de lugar de los sujetos postmodernos; preguntas sobre el espacio que lo rodea, ya sea pictórica, escultórica, arquitectónica o sonora, sin pretensiones, pero con referentes desde las artes vivas contemporáneas multidimensionales. Este ensayo nos permitirá cuestionar y comparar los conceptos de espacio en diferentes formas de expresión y en diferentes disciplinas.

Focalizar la mirada desde el **patrimonio** como conocimiento presente, se destaca en el artículo que propone una mirada sobre algunos aspectos desarrollados en el Proyecto “Patrimonio.edu”, en el marco del Plan Ceibal implementado en Uruguay. Conjugue temas relacionados con la cultura visual y el patrimonio. La idea central es fijar la atención en el concepto de lo patrimonial como algo vivo y en construcción permanente, en un formato que permite incorporar materiales diversos que dan cuenta de la vida cultural de las comunidades colectivamente y de sus integrantes individualmente, tomando como soporte las iniciativas, propuestas y miradas de las niñas y los niños que accedan al sitio web.

Cada vez toma mayor protagonismo la transformación de nuestros **imaginarios pedagógicos**, cuyos actores y agentes se potencializan desde miradas dialógicas, saberes no establecidos, construcciones colectivas, aprendizajes y lecciones aprendidas en convivencia, donde todos podemos jugar al rol del espectador, creador, o co-creador de experiencias desde el arte y para el arte confluyendo hacia escenarios vitales, transformadores de nuevas subjetividades.

La sobriedad de una entrevista íntima con **Antoni Tàpies** (1913-2012), con la factura de Ricard Huerta permite a todo lector, incursionar en modos de vida desde el arte; la autenticidad y entrega de la creación plástica, que trasciende al ámbito de la mirada universalizadora, pero con la sencillez de quien indaga por lo próximo, el vínculo, la emoción, la pasión, la vida cotidiana, basados en quien comunica algo más que la mirada indagadora, nos permite llegar a una mirada cómplice que viaja en la obra de uno de los creadores

del siglo XX que nos ha legado una gran huella por lecciones aun por seguir revisitando en su obra y vida, en pleno siglo XXI.

Sea esta la ocasión para provocar en los lectores una especial invitación para seguir esta revista, que como bien decía Fernando Miranda, es de referencia para nuestras redes activas y vitales.

Olga Lucia Olaya Parra
olgaluciaolaya@gmail.com
COLOMBIA

ARTIGOS



Segredos do Museu Imaginário: a imagem como indício

Secretos del Museo Imaginario: la imagen como pista

Secrets from the Imaginary Museum: image as clue

Robson Xavier da Costa

robsonxcosta@yahoo.com.br

Departamento de Artes Visuais da Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Tipo de artigo: Revisão

Este artigo foi apresentado na mesa-redonda “pesquisas em arteterapia e cultura popular: o segredo das imagens”, durante o XIV Ciclo de Estudos sobre o Imaginário – Congresso Internacional – imaginários e dinâmicas do segredo, de 18 a 21 de outubro de 2011, Recife, Pernambuco, Brasil. Optou-se por não incluir imagens ilustrativas neste texto, devido a facilidade de acesso às mesmas em qualquer site de busca na internet.

RESUMO

“O Museu Imaginário” foi definido por André Malraux (2011) como um conjunto de imagens que formam o repertório visual do ser humano, que o autor intitula de “álbuns”, compreende o *corpus* de reproduções fotográficas de obras contidas em inúmeros museus de todo o mundo, que foram disponibilizadas aos milhares a partir do advento da imprensa. Em 1947, ao elaborar esse conceito, o autor não podia vislumbrar a dimensão do quanto seria ampliado esse leque de produção e reprodução das imagens da arte a partir do final do século XX, processo profundamente acelerado com o advento da impressão em *offset* e com a democratização da imagem pela internet. Neste trabalho, objetivamos analisar a importância das reproduções de obras de arte para a construção do imaginário coletivo e a formulação da história das imagens, a partir da análise do processo de trabalho de Héctor Feliciano (2005) ao rastrear o caminho das obras confiscadas durante a 2ª grande guerra pela ocupação Nazi na Europa entre 1939 e 1944, no livro “o Museu Desaparecido” e o imaginário em torno da construção da casa da Fundação de Serralves no Porto, Portugal, no final da década de 1930 e início da década de 1940, descrita por André Tavares (2007) no livro “Os Fantasmas de Serralves”. Consideramos que as obras citadas transitam por um imaginário específico, ligado a imagem da arte e a complexa construção cultural em torno da instituição museu de arte no ocidente, contribuindo como indícios para a construção de uma história das imagens.

Palavras-chave: Museu de Arte; imagens; imaginário.

RESUMEN

“El museo imaginario” fue definido por André Malraux (2011) como un conjunto de imágenes que forma el repertorio visual del ser humano. Eso permite que el autor de “Álbumes” comprenda el conjunto de reproducciones fotográficas de las obras que está expuesto en muchos museos en todo el mundo. Esas imágenes están disponibles al público ya que fueron divulgadas por medio de la prensa. En 1947, después que ese concepto fue desarrollado, el autor no podía prever el alcance de la producción y de la reproducción de imágenes del arte de finales del siglo XX, un proceso profundamente complejo que se aceleró con la llegada de la prensa en *off set* y con la democratización de la imagen en la Internet. El objetivo de ese trabajo fue analizar la importancia de las reproducciones de las obras del arte para la construcción del imaginario colectivo y para la formulación de la historia de las imágenes. Esa perspectiva surgió a partir del análisis del proceso de trabajo de Héctor Feliciano (2005), para investigar el camino de las obras confiscadas, durante la Segunda Gran Guerra en Europa, por la ocupación nazi, entre 1939 y 1944, como describe el libro “El Museo Perdido”. Él también investigó la imagería que rodea la construcción de la casa de la Fundación Serralves en Oporto, Portugal, a finales de la década de 1930 y inicio de 1940, descritas por André Tavares (2007) en su libro “Los fantasmas de Serralves.” Consideramos que los trabajos citados pasan por un imaginario específico, que tiene conexión con la imagen del arte y con la compleja construcción cultural en torno de la institución del museo del arte occidental, lo que contribuye como evidencia para construir una historia de las imágenes.

Palabras Clave: Museo del Arte; las imágenes; imaginario.

ABSTRACT

“The Imaginary Museum” was defined by Andre Malraux (2011) as a set of images that form the visual repertoire of the human being, which the author entitles of “albums”, comprises the corpus of photographic reproductions of works included in numerous museums around the world, the thousands that were released with the advent of print . In 1947, when developing this concept, the author could not discern the size of the range would be expanded as production and reproduction of images of art from the late twentieth century, process deeply accelerated with the advent of the printing in offset and with the democratization of Internet image. Here we analyze the importance of reproductions of art works for the construction of the collective imagination and the formulation of the history of

images, from the analysis of the work process of Héctor Feliciano (2005) tracing the path of works confiscated during the 2nd World War in Europe by the Nazi occupation between 1939 and 1944, the book “The Missing Museum” and the imaginary surrounding the construction of the house of the Serralves Foundation in Porto, Portugal at the end of the 1930s and early 1940s, described by André Tavares (2007) in his book “the Ghosts of Serralves.” We consider that the works referred pass through a specific imaginary, connected to the image of the art and the complex cultural construction around the art museum institution in the occident, contributing, as evidence, to build a history of images.

Keywords: Museum of Art; images; imaginary.

1. INTRODUÇÃO

“O museu é um confronto de metamorfoses”

André Malreaux

Na década de 1940, André Malraux publicou o seu conhecido livro ‘o museu imaginário’, defendendo a tese que as novas possibilidades de reprodução da imagem da arte geraram uma profusão de ícones de alcance mundial, criando um banco de informações visuais sobre arte no imaginário humano individual e coletivo. Ao formular o conceito, o autor levou em conta, as variações no acesso as imagens de reproduções de obras de arte e as diferenças culturais de cada povo.

Esse conceito, oriundo da primeira metade do século XX, continua atual em pleno século XXI, permanece como componente presente no emaranhado do caos urbano contemporâneo. As formas de reprodução e divulgação das imagens, sejam elas da arte ou de qualquer outra esfera da informação, tem sido exploradas ao extremo com o advento do *off set* e da imagem digital, criando o que chamamos de ‘mundo das imagens’, visível em qualquer cidade contemporânea de médio ou grande porte.

Vinculado a questões miméticas do imaginário humano e associado à formação visual oriunda da invasão da TV no cotidiano, gerações de pessoas em todo o mundo foram formadas por meio da linguagem caleidoscópica do vídeo tape. Essa articulação visual exacerbada pelo, cinema ganhou ares de Titã com a chegada do computador doméstico e posteriormente com a invenção da internet.

Neste ensaio, buscamos encontrar os mecanismos que permitiram aos autores estudados - André Malraux (“O Museu Imaginário”, 2011); André Tavares (“Os Fantasmas de Serralves”, 2007) e Héctor Feliciano (“O Museu Desaparecido”, 2005) – revelar os segredos contidos no imaginário da arte. O primeiro ao estudar o impacto da reprodução das imagens da arte no mundo moderno, o segundo ao buscar nos documentos de época a história da construção da casa da Fundação de Serralves, no Porto – Portugal e o terceiro ao seguir as pistas para encontrar o

paradeiro das obras de arte confiscadas pelo Reich alemão durante a ocupação Nazista em Paris.

Nos propomos revisitar o conceito de museu imaginário comparando-o com as duas outras experiências de investigação sobre imagens da arte durante o período da segunda grande guerra, buscando encontrar os indícios dos caminhos percorridos pelos autores em busca da construção teórica diante da complexa trama que envolve essas experiências. Levamos em conta a diversidade de propósitos e as formas de acesso dos autores para atingir o seu fim, compreendendo que nos três casos está presente o que Guinzburg (1990) intitula de 'paradigma indiciário'.

2. ANDRÉ MARLEAUX E O MUSEU IMAGINÁRIO

No seu tempo, quando, por acção conjugada dos novos conhecimentos, da fotografia e da arte moderna, o Museu Imaginário desabrocha com a anexação dos primitivos, a "sociedade" também o deseja. (...) O mais poderoso adversário do novo museu, e da nova pintura, não é uma teoria ou uma escola: é esta ficção, à qual pertencem todas as obras admiradas. (...) O Museu Imaginário só virá a impor-se quando a arte moderna tiver destruído essa ficção. (Malraux, 2011, p. 26).

O Museu, enquanto instituição, tem desde o fim do século XVIII, tornado-se central para a ampliação do repertório imagético em todo o mundo. Desde os gabinetes de curiosidades dos séculos XVI e XVII, até os grandes museus modernos e contemporâneos, o leque de imagens da arte ampliou-se consideravelmente. Os museus passaram a absorver em seus acervos objetos e obras que em períodos anteriores não seriam considerados arte.

Um crucifixo românico não era de início, uma escultura; a *Madona* de Cimabue não era de início, um quadro; nem sequer a *Atena* de Fídias era de início, uma estátua. (...) o papel do museu na nossa relação com as obras de arte é tão considerável que temos dificuldade em pensar que ele não existe, nunca existiu, onde a civilização da Europa Moderna é ou foi ignorada; e que existe entre nós há menos de dois séculos. O século XIX viveu dos museus; ainda vivemos deles, e esquecemos que

impuseram ao espectador uma relação totalmente nova com a obra de arte (Malraux, 2011, p. 10).

Absorvendo os traços culturais de cada época, os museus foram transformando-se paulatinamente, modificando permanentemente sua forma e função, sem perder o objetivo principal de abrigar e promover a Arte. Mesmo rejeitados pelos artistas em determinados momentos históricos, os museus continuam como passagem obrigatória para qualquer um deles e como espaço de desejo para expor obras de arte, abrindo-se para todas as linguagens e experimentos modernos e contemporâneos. "Afinal, o museu é um dos locais que nos proporcionam a mais elevada ideia do homem. Mas os nossos conhecimentos são mais extensos do que os nossos museus". (Malraux, 2011, p. 11).

O final do século XIX e início do século XX, inaugurou novas possibilidades para a reprodução em série de imagens, a fotografia e o *off set* são as principais tecnologias que revolucionaram o universo da criação e distribuição de imagens, marcando rupturas entre o antes e depois da sua criação e desenvolvimento. Os meios de reprodução de imagens anteriores, como a xilogravura, a litogravura, a serigrafia e a tipografia, devido as limitações técnicas, não foram capazes de abarcar um universo tão generalizado e permaneceram como técnicas possíveis em pequena escala. "(...) até o século XIX, todas as obras de arte eram a imagem de algo que existia ou não existia, antes de serem obras de arte" (Malraux, 2011, p. 10).

O advento da criação de imagens múltiplas, capitaneado pelo desenvolvimento das técnicas de gravuras, na transição do período medieval para o Renascimento, marcou a época moderna. Nas artes visuais a possibilidade de distribuir a preços nórdicos reproduções de imagens de obras de arte, mesmo que com outra técnica ou qualidade, permitiu a democratização do acesso às imagens, antes só disponíveis nos grandes museus, diante dos originais das obras de arte.

Hoje, um estudante dispõe da reprodução a cores da maior parte das obras magistrais, descobre muitas pinturas secundárias, as artes arcaicas, a escultura indiana, chinesa, japonesa e pré-

colombiana das épocas mais antigas, uma parte da arte bizantina, os frescos românicos, as artes selvagens e populares. Em 1850, quantas estátuas estavam reproduzidas? (...) hoje dispomos de mais obras significativas, capazes de colmatar as falhas da memória, do que as que um grande museu é capaz de conter. (...) Na verdade criou-se um museu imaginário, que vai aprofundar ao máximo o incompleto confronto imposto pelos verdadeiros museus: respondendo ao apelo por estes lançado, as artes plásticas inventaram a sua imprensa. (Malraux, 2011, p. 13).

O complexo conjunto das reproduções das imagens de obras de arte, de todos os períodos históricos, disponibilizado a partir do século XX, tornou possível a divulgação da história da arte em todo o mundo. Até a inclusão dos micro-computadores nas escolas brasileiras, o acesso às imagens de obras de arte de qualidade, para professores e alunos, era muito restrito, resumiam-se a fotografias feitas nos próprios museus, cartões postais ou imagens impressas em livros. No Brasil era comum nas universidades que as aulas de história da arte fossem ministradas utilizando o recurso da reprodução de fotografias por meio de slides, esse recurso embora facilitasse o trabalho do professor, apresentava inúmeras limitações.

As aulas de “história da arte” em muitas universidades poderiam ser intituladas como aulas de “história do slide”. Durante alguns anos, foi comum que obras de tamanhos radicalmente diferentes fossem apresentadas em um único padrão, formatado pela moldura do slide. Muitas vezes um detalhe de uma obra era exibido como um trabalho completo. Além disso, em sua maioria o material era composto de fotografias para diapositivos feitas a partir de reproduções impressas das obras de arte, o que ocasionava regularmente a perda da qualidade gráfica das imagens, essas, perdiam regularmente, cor e textura. O desenvolvimento da reprodução também age de forma mais sutil. “Num álbum, num livro de arte, os objetos são maioritariamente reproduzidos no mesmo formato; (...) As obras *perdem a escala*”. (Malraux, 2011, p. 94).

O próprio material do diapositivo, devido a sua fragilidade, era constantemente acometido de fungos, chegando

a perder a coloração. Acontecia também do slide ser apresentado de ponta cabeça. Criou-se em gerações de estudantes de arte no Brasil um repertório imagético associado a “ficção das imagens”, o conhecimento visual de reproduções de obras de arte.

A reprodução não rivaliza com a obra-prima presente: evoca-a. (...) *Leva-nos a contemplar as obras-primas que nos são acessíveis, não a esquecê-las*; e, sendo acessíveis, que conheceríamos nós sem a reprodução? (...) ora a história da arte nos últimos cem anos, desde que escapa aos especialistas, é a história do que é fotografável (Malraux, 2011, p. 121).

Apesar dos inconvenientes quanto ao uso do slide nas aulas de história da arte, esse era o melhor processo que a tecnologia podia proporcionar para o estudante, substituído depois, pelo uso da transparência no retroprojektor, pela imagem móvel do vídeo, pelo DVD e finalmente pela possibilidade da imagem digital exibida com projetores cada vez mais sofisticados. A própria dimensão do ensino de história da arte acompanhou a evolução dos meios tecnológicos disponíveis. “Na verdade, ao mesmo tempo em que a fotografia dava a conhecer uma profusão de obras-primas aos artistas, estes mudavam de atitude em relação à própria noção de obra-prima” (Malraux, 2011, p. 86).

É um fato peremptório que contemporaneamente torna-se impossível fugir do poder da imagem. Presentes em todas as esferas do conhecimento, as imagens, vendem, encantam, causam furor, ódio, mexem com os mais escondidos sentimentos humanos, somos pais e filhos das imagens. O ser humano carrega consigo uma carga alargada de conhecimentos, e uma parte significativa deles é composta por imagens de memória, cada um com sua singularidade, carregando em si mesmo seu próprio “museu imaginário”.

O Museu Imaginário não lhes restitui o templo, o palácio, a igreja, o jardim que perderam; mas liberta-as da necrópole. Porque as isola; sobretudo, importa insistir, pela maneira como as ilumina. (...) A tal ponto que o museu começa a assemelhar-se ao Museu Imaginário: as estátuas cada vez menos agrupadas, cada vez mais bem iluminadas. (...)

neste caso, o isolamento das estátuas, o diálogo que lhes é imposto pela iluminação, a presença da escultura mundial, alimentarão um mundo da arte sem precedentes, em que cada novo ano nos confirma não se tratar apenas de um mundo de reproduções. (Malraux, 2011, p. 120).

Imerso num mundo repleto de reproduções de imagens, o ser humano pós-moderno, é parte integrante delas. A vida humana contemporânea passou a ser editada tal qual um texto no Word, ou uma imagem no photoshop. É o momento e o triunfo do simulacro, do pastiche e da citação. Um ser humano editado, que busca constantemente juntar suas versões multifacetadas em um todo. O sujeito contemporâneo vive e sobrevive da imagem, é a glória do modelo. “(...) mas o modelo torna-se o meio da imagem, muito mais do que a imagem é a reprodução do modelo” (Malraux, 2011, p. 96).

3. OS FANTASMAS DA CASA DE SERRALVES

Ao pensar sobre a complexidade da reprodução de imagens, associamos essa questão à arquitetura, a projeção e a construção de uma casa Art Decô na cidade do Porto, Portugal, entre as décadas de 1920 e 1940. Esse projeto que hoje compõe o complexo arquitetônico da Fundação de Serralves, formado pela casa, pelos jardins e pelo Museu de Arte Contemporânea.

Essa obra teve início a partir da construção da vivenda e da implantação dos jardins entre os anos de 1925 e 1944, consolidando-se no formato atual quando Carlos Alberto Cabral, o II Conde de Vizela, recebeu como herança a quinta e iniciou o que seria uma obra que foi elaborada e executada por décadas.

O conjunto arquitetônico de Serralves é fruto do desejo e trabalho do industrial Carlos Alberto Cabral (1895-1968), intitulado ‘II Conde de Vizela’, o projeto da Casa de Serralves foi gerido pelo trabalho do arquiteto português Marques da Silva (1869-1947), a partir do projeto proposto por três arquitetos franceses Jacques-Émile Ruhlmann (1879-1933) participação finalizada após seu falecimento e continuada por seu discípulo Alfred Porteneuve (1896-1949); Jacques

Gréber (1882-1962) e Charles Siclis (1889-1942) e posteriormente o projeto do Museu de Arte Contemporânea do arquiteto português Álvaro Siza Vieira (1933-).

Hoje os jardins de Serralves mantêm na sua essência as características resultantes das transformações introduzidas por Carlos Alberto Cabral (...) a transformação mais significativa a que foi sujeito nos últimos anos consistiu na construção do Museu de Arte Contemporânea, que ocupou o vale onde, em determinado momento, se localizavam as hortas e o pomar (após) a compra da casa e jardins pelo Estado, em 1986, todo o conjunto foi objecto de várias transformações pontuais que, na sua maioria, foram invertidas com os diferentes trabalhos de restauro (Tavares, 2007, p. 245).

Abordaremos a questão da casa a partir do livro “os fantasmas de Serralves” de autoria do arquiteto André Tavares, este autor buscou reconstruir a história da construção da casa por meio de documentos e imagens do período. Nosso desafio é compreender como o conceito de “museu imaginário” se aplica a essa questão, partindo do princípio que a casa de Serralves após a aquisição do conjunto pela freguesia do Porto, foi transformada no primeiro espaço do Museu de Serralves e que após a inauguração do Museu projetado por Álvaro Siza, transformou-se em um espaço para eventos temporários, portanto, existe em seu contexto histórico um espaço imaginário dessa memória.

Apesar da diversidade, muitas vezes contraditória, e da falta de lógica de várias relações dentro de Serralves, a visita provoca um fascínio que decorre, em grande parte, da coerência do conjunto: paradoxalmente (...) Outro elemento fascinante é a dimensão do “objecto Serralves” – hoje uma peça fundamental na estrutura ecológica da cidade – cujo tamanho ultrapassa as condicionantes de parcelamento em que a evolução da estrutura fundiária foi caracterizando a morfologia do Porto. (...) A fluidez controlada a partir do conflito entre a composição axial e o somatório das peças prolonga-se do interior para o exterior, onde o desenho do jardim assume características equivalentes ao desenho da casa, nomeadamente através de espaços híbridos (...) (Tavares, 2007, p. 228 e 24).

Serralves é parte integrante da história urbana do Porto, como também da Arte Contemporânea em Portugal, cartão postal da cidade e destino turístico obrigatório para apreciadores de arte. O conjunto arquitetônico de Serralves é um marco para a arquitetura da cidade e está presente no imaginário urbano, lugar de referência para a história moderna e contemporânea do Porto.

Ao longo dos capítulos do livro o autor procura reconstruir a história esquecida do projeto da casa, por meio da troca de correspondências entre Carlos Alberto Cabral e os arquitetos franceses, reconstruindo os caminhos percorridos entre as ideias e concepções para a elaboração do projeto e a execução da obra no Porto. Importando formas da arquitetura parisiense para compor uma obra como fruto da concepção de vários arquitetos, que nem sempre, conheciam o trabalho dos colegas sobre a mesma obra em que partilhavam planos, todo o trabalho foi gerenciado pelo arquiteto local e aprovado pelo crivo do proprietário. Carlos Alberto Cabral criou uma casa especial ao ponto de tornar-se posteriormente um Museu de Arte Contemporânea.

O topônimo do lugar conquistou o espaço dos jardins e da quinta, absorveu a casa e prolongou-se no Museu de Arte Contemporânea que, por sua vez, permite hoje o usufruto público do conjunto. Sabe-se que nem sempre foi assim (...) a casa é o elemento central desse conjunto (...) tem uma expressão sóbria e grave que é contínua entre a forma do exterior e as características do interior (Tavares, 2007, p. 23).

Na casa de Serralves é notório o impacto da relação entre o edifício e o jardim, demonstrando uma interação constante entre o dentro e o fora, a partir das vidraças que levam ao prolongamento dos jardins para o centro da casa e escancaram a casa para os jardins. Sua relação ambígua entre arte e arquitetura, presente desde a concepção dos arquitetos, demarcava desde o princípio a vocação do espaço para a composição de um Museu, concretizado em 1999.

“(...) a racionalidade do conjunto e sua singularidade provocam uma estranheza que confirma estarmos perante um objecto divergente da prática corrente

(...) O jardim era concebido como uma extensão da casa e a articulação entre uma e outro deveria ser, a todos os níveis, perfeita (...) o objetivo é evitar as rupturas e garantir a continuidade espacial, do interior para o exterior, do jardim à cidade, da cidade ao território e vice-versa. É um verdadeiro manifesto de bom senso e de uma moderação de ambição desmesurada (...)” (Tavares, 2007, p. 25; 93 e 96).

Jóia da arquitetura moderna do Porto, a casa de Serralves contém em si mesma a evocação de um ambiente propício a reflexão e contemplação, ao mesmo tempo, que volta-se para a rua relacionando-se com a cidade pelas fendas dos portões. Seu imaginário abriga fantasmas de um tempo burguês privado, que foi substituído por um tempo social coletivo. Em seu seio os saraus continuam, e mais do que nunca permanece viva como porto seguro para a arte contemporânea. “Seguramente Carlos Alberto Cabral, II Conde de Vizela, possuía uma consciência e convicção singulares sobre a importância cultural desta sua obra (...) a par de ilimitada satisfação e orgulho”. (Tavares, 2007, p. 293).

4. IMAGENS COMO INDÍCIOS: O MUSEU DESAPARECIDO

Outro contexto em que percebo a aplicação do conceito do “museu imaginário” de Malreaux é no livro “o museu desaparecido” de Héctor Feliciano, onde o autor procura reconstruir minuciosamente os indícios das confiscações oficiais de coleções de arte particulares durante a ocupação nazista na segunda guerra em Paris.

O autor retrata com fidelidade toda a trajetória dos saques e busca o paradeiro das obras, estas, destinavam-se a coleções públicas da Alemanha nazista e particulares do próprio Hitler e dos seus confrades do alto comando Nazi. A maioria das obras confiscadas pertencia a famílias tradicionais judias, como: as coleções – do marchand de arte parisiense Paul Rosenberg, da centenária família de banqueiros Rothschild, da dinastia de negociantes Bernheim-jeune, dos banqueiros David-Weill, da família Scholoss, do colecionador Alphonse Kann e do financiero Fritz Gutmann (...) (Feliciano, 2005, p. 15).

O objetivo do autor era seguir minuciosamente o rastro do percurso internacional das obras roubadas para reconstruir o “museu desaparecido”, já que a maioria dessas obras permanecem ainda hoje com paradeiro indefinido. Segundo o autor, “graças à cumplicidade – consciente ou inconsciente – ou à simples negligência de conhecidos marchands de arte, casas de leilões, conservadores de museus, historiadores da arte e especialistas internacionais” a maioria das obras continua desaparecida. “A reduzida informação existente encontrava-se dispersa pelos arquivos civis, militares e dos serviços de informação de vários países, como imprestáveis pedaços autônomos e sem sentido de um quebra-cabeças gigantesco”. (Feliciano, 2005, p. 16 e 24).

Para atingir seu objetivo o autor consultou documentos confidenciais franceses - DGER (*Direction Générale des Études et Recherches ou Direção-Geral de Estudos e Investigação*) e o Arquivo Nacional de Washington, fotografias e registros históricos de coleções particulares, principalmente das famílias herdeiras, como “testemunho visual” da origem das obras, utilizando o que identificamos como método indiciário.

O rastro deixado pelos próprios documentos existentes – quem são os seus autores; quais são os seus destinatários; quem possuía o quê e quando – é de uma importância primordial para este tipo de investigação, mas o cotidiano vaivém entrecruzado e constante entre esses mesmos documentos, as obras e as pessoas é também central. (Feliciano, 2005, p. 25).

Ao longo do processo de investigação, diante da dificuldade de fontes fidedignas, todo dado novo foi objeto do crivo do pesquisador. “(...) era necessário por em dúvida qualquer elemento novo e reconstruir o conjunto dos factos a partir do zero. Frequentemente precisei de anos de trabalho antes de poder decidir se uma ideia, um pressentimento ou uma intuição eram acertos ou erros (...)”. (Feliciano, 2005, p. 27).

A ocupação nazista em Paris iniciada em 1940 representou uma conquista material e simbólica significativa para Hitler, não só uma demonstração de poder político e bélico, mas também a possibilidade de uma apropriação cultural sem

precedentes. Nesse momento da história, Paris era a capital cultural do mundo ocidental.

O roubo de arte alcançou proporções tão vastas que, em agosto de 1944, quando os alemães retiraram de Paris no termo de quatro anos de ocupação – desde junho de 1940 -, a França se tornara o país mais saqueado de toda a Europa Ocidental. (...) No total, mais de cem mil obras de arte, meio milhão de peças de mobiliário e mais de um milhão de livros e manuscritos teriam sido roubados pelos nazis na França (Feliciano, 2005, p. 18).

O quartel general do confisco de obras de arte Nazi na Paris ocupada foi o Museu Jeu de Paume, utilizado como centro para recepção, catalogação, registro e distribuição das peças roubadas. Essas eram despachadas para a Alemanha por trem ou trocadas no mercado negro.

O confisco cruel das obras no momento da ocupação nazista demonstra a contradição entre a apreciação da beleza por homens sedentos de poder e glória, aparentemente sensíveis as imagens da arte e a crueldade imposta aos judeus pelo extermínio em massa.

(...) Hitler e Goering eram, ao mesmo tempo que verdadeiros apaixonados pela arte, colecionadores, os ideólogos e instigadores das selvagens chacinas da Segunda Guerra Mundial e de um implacável genocídio que utilizou tenaz e inflexivelmente os métodos mais avançados da era industrial. (Feliciano, 2005, p. 21).

Apesar de todo o caos provocado pela guerra, os nazistas montaram aparatos específicos para guardar e comercializar as obras roubadas; estas, com toda certeza, foram melhor tratadas como presas de guerra, do que os seres humanos (principalmente judeus, homossexuais e mulheres) nos campos de concentração. Ao organizar a trajetória passada das coleções desaparecidas o autor encontrou pistas que o levaram aos museus franceses, coleções privadas, marchands europeus, japoneses e norte americanos. Segundo o autor “(...) no Louvre e noutros museus nacionais franceses, onde mais de duas mil obras de arte por reclamar –saqueadas ou vendidas aos nazis durante a ocupação – esperavam ainda os seus proprietários” (Feliciano, 2005, p. 28).

Sua minuciosa pesquisa foi responsável pela descoberta e devolução de importantes obras as famílias herdeiras, despertando nos museus e curadores a necessidade da exigência da “procedência” das obras em acervo ou a serem adquiridas, documentação obrigatória para o mercado de arte atual.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As duas experiências anteriormente descritas de construção de uma história das imagens da arquitetura e das artes visuais demonstram o complexo processo de articulação entre teoria e prática na pesquisa histórica, o trabalho minucioso do historiador e a necessidade da articulação de indícios para compor um *corpus* documental necessário para a validação de fontes visuais na e para a história.

Héctor Feliciano articula com extrema competência documentos diversos, orais, escritos e visuais para remontar uma história que poderia ter ficado no ostracismo, recuperando para a memória coletiva um conjunto de imagens e de obras verdadeiras que de outra forma teriam ficado no esquecimento, ou seja, remonta o “museu imaginário” do “museu desaparecido”.

André Tavares, de forma semelhante, constrói uma história indiciária a partir de documentos, coletados a partir de coleções privadas e de fotografias de época, contribuindo para a história de um dos patrimônios arquitetônicos modernos da cidade do Porto. Trabalhos como o dos dois autores citados, podem e devem ser tidos como caminhos possíveis para o desenvolvimento da história indiciária das imagens, ajudando a compor, o que podemos considerar um “museu imaginário da arquitetura e da arte”.

O uso, já consolidado, das imagens como fontes de pesquisa, amplia o flanco do campo conceitual da história visual, favorecendo a validação da imagem como documento histórico, passível, como qualquer outro, de ser aplicado em situações diversas em múltiplas áreas do conhecimento, considerando que em pleno século XXI é impossível fugir do poder que as imagens exercem sobre os seres humanos em todas as instancias da vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FELICIANO, H. (2005). O museu desaparecido: as obras de arte confiscadas pelas forças nazis. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

GINZBURG, C. (1990). Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In GINZBURG, C. Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras.

MALRAUX, A. (2011). O museu imaginário. Lisboa: Edições 70.

TAVARES, A. (2007). Os fantasmas de Serralves. Porto: Dafne Editora e Fundação Serralves.

Patrimonio y Cultura Visual

Património e Cultura Visual

Heritage and Visual Culture

Gonzalo Vicci

gvicci@enba.edu.uy

Instituto "Escuela Nacional de Bellas Artes". Universidad de la República. Uruguay

Tipo de artículo: Original

Artículo presentado en el 3° Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, desarrollado en la Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás entre los días 09, 10 e 11 de junio de 2010.

RESUMEN

En este trabajo se propone una mirada sobre algunos aspectos desarrollados en el Proyecto "Patrimonio.edu", en el marco del Plan Ceibal implementado en Uruguay, conjugando temas relacionados con la cultura visual y el patrimonio. La idea central es fijar la atención en el concepto de lo patrimonial como algo vivo y en construcción permanente, en un formato que permite incorporar materiales diversos que dan cuenta de la vida cultural de las comunidades colectivamente y de sus integrantes individualmente, tomando como soporte las iniciativas, propuestas y miradas de las niñas y los niños que accedan al sitio.

Palabras clave: cultura visual; patrimonio; identidad.

RESUMO

Neste trabalho propomos um olhar sobre alguns aspetos desenvolvidos no projeto "Patrimonio.edu", integrado no Plano Ceibal implementado no Uruguai, combinando questões relacionadas com a cultura visual e com o património. A ideia central é chamar a atenção para o conceito de património como algo vivo e em permanente construção, num formato que permite incorporar diferentes materiais que dão conta da vida cultural das comunidades e dos seus membros coletiva e individualmente, tomando como suporte as iniciativas, as propostas e as opiniões dos rapazes e raparigas que acedem ao *site*.

Palavras-chave: cultura visual; herança; identidade

ABSTRACT:

In this paper we propose a look at some aspects developed in the project “Patrimonio.edu”, under the Plan Ceibal implemented in Uruguay, combining issues related to visual culture and heritage. The central idea is to focus attention on the concept of heritage as something living and permanent construction, in a format that can incorporate different materials that account for the cultural life of the communities its members collectively and individually, taking to support the initiatives, proposals and views of girls and children who access the site.

Keywords: visual culture; heritage; identity.

En este trabajo se presenta una experiencia desarrollada en el marco de la implementación y desarrollo del Plan Ceibal, política pública que ha impulsado el Estado Uruguayo desde 2007¹, con motivo del llamado a presentación de proyectos didácticos (2010) a través del Proyecto Rayuela². El objetivo del llamado estaba centrado en la búsqueda de proyectos con contenidos específicos para los equipos (ceibalitas), distribuidos entre aproximadamente 400.000 niños y niñas que integran el sistema formal de enseñanza primaria del país. En este marco, un equipo integrado por Ignacio Corradi, Pablo Corradi, Andrés Farinasso, Fernando Miranda y quien suscribe, diseñamos la implementación del sitio web www.patrimonio.edu.uy. El mismo tiene foco en el concepto de lo patrimonial como algo vivo y en construcción permanente, en un formato que permite incorporar materiales diversos que dan cuenta de la vida cultural de las comunidades colectivamente y de sus integrantes individualmente, tomando como soporte las iniciativas, propuestas y miradas de las niñas y los niños que accedan al sitio.

Dado que habitualmente las propuestas relacionadas con lo patrimonial se sustentan en visiones vinculadas fundamentalmente con lo arquitectónico o histórico -desplazando las experiencias cotidianas a un segundo plano e incluso sin considerarlas especialmente-, propusimos otra mirada. La propuesta parte de la base que lo patrimonial es una construcción personal y colectiva al mismo tiempo, que se produce en los lineamientos fijados desde las instituciones (gobierno, educación, etc.) pero fundamentalmente en los hechos cotidianos de los que cada ciudadano es protagonista.

De esta forma se generan usos, accesos diversos y producción de bienes o artefactos culturales que consagramos como patrimoniales. Y es así también que el espacio escolar adquiere particular relevancia en los procesos de construcción y circulación de lo patrimonial.

Proponemos, también, colocarnos en relación directa con las referencias e imágenes visuales cotidianas, trabajando en torno a la noción de comunidad escolar. El eje es el centro educativo, pero pretendemos incorporar a la familia, al barrio y a los entornos sociales más próximos, a fin de

recoger aquellas actividades que los colectivos reconocen como propias y valiosas, dándoles lugar relevante en la currícula escolar.

Patrimonio.edu está dirigido a niños y niñas de 4°, 5° y 6° año de Educación Primaria y consiste en una web dinámica e interactiva, que utiliza y unifica los conceptos de ‘wiki’ y ‘blog’, generando un gestor de documentos –*posteos*³– vinculados al patrimonio cultural. Dichos *posteos* pueden contener imágenes digitales, videos, música y documentos escritos y son provistos por los alumnos.

FORMAS Y ESPACIOS DE LO PATRIMONIAL EN LA CONTEMPORANEIDAD

Las últimas décadas dan cuenta de vertiginosos cambios en los medios de comunicación, las tecnologías para la distribución de información, las posibilidades de producción y manipulación de imágenes de diversas características. Y esta transformación, ineludiblemente, ha modificado las condiciones de vida de las personas de manera significativa respecto de épocas anteriores.

Este es un proyecto dirigido a usuarios de Internet, por lo que es particularmente relevante tanto la condición de la imagen como sus posibilidades de interpretación y creación de sentido, tanto como las tecnologías que le dan soporte, o por las que son creadas y difundidas.

Por eso, es importante señalar, al decir de Nicholas Mirzoeff que “...la cultura visual no depende de las imágenes en sí mismas, sino de la tendencia moderna a plasmar en imágenes o visualizar la existencia. (...) La cultura visual es nueva precisamente por centrarse en lo visual como un lugar en el que se crean y discuten significados. (...) Si esto es así, supone un importante desafío a la noción del mundo como un texto escrito que dominaba con gran fuerza el debate intelectual...”. (Mirzoeff, 2003).

En educación este fenómeno es relativamente fácil de constatar si observamos el lugar subordinado de las imágenes en los textos o manuales escolares de la mayor parte del siglo XX, o el papel subsidiario de la imagen respecto al lugar otorgado a lo escrito.

3 Españolaización de “to post” (enviar, publicar, mandar). Acción de enviar un mensaje a un grupo de noticias (o “newsgroup”). Los mensajes incluidos en el servidor son llamados “post” (mensaje, artículo).

1 <http://www.ceibal.org.uy/>

2 <http://proyectorayuela.org.uy/institucional/>

Así, introducir la discusión y comprensión de los procesos vinculados a la Cultura Visual no puede obviarse desde lo educativo, especialmente si consideramos las posibilidades de las nuevas formas de enseñanza y aprendizaje —entre ellas las que posibilita el plan Ceibal—, las novedosas condiciones de ejercicio de la docencia en este marco y la característica evidentemente visual de los materiales y soportes tecnológicos que hacen a la educación actual.

El esfuerzo de la educación es, entonces, además de tecnológico, principalmente comprensivo y crítico respecto de los nuevos entornos de lo visual, a fin de observar las realizaciones de sentido e identidad que la condición de lo visual ofrece a los participantes del acto educativo.

Vale insistir con los aportes que Nicholas Mirzoeff ha realizado respecto a este fenómeno al señalar que *“Observar la nueva visualidad de la cultura no es lo mismo que entenderla. En verdad, el espacio entre la riqueza de la experiencia visual en la cultura contemporánea y la capacidad de analizar esta observación marcan la oportunidad y la necesidad de la cultura visual como campo de estudios. La cultura visual concierne a los eventos visuales en los cuales la información, el significado y el placer es obtenido por el consumidor en la interfase con la tecnología visual. Por tecnología visual, quiero decir cualquier forma de aparato diseñado tanto para ser mirado como para ampliar la visión natural, desde la pintura al óleo a la televisión y la Internet...”*. (Mirzoeff, 1998: 3).

De esta forma, la noción de educación y su relación con la Cultura Visual en términos del interés por el patrimonio ha de considerar un conjunto de posibilidades y repertorios para que todos los involucrados en la construcción de lo educativo como acto social puedan desarrollar prácticas creativas que no diferencien privilegios.

La condición de lo patrimonial, la entendemos como una construcción cultural a la vez sedimentada y vital, establecida y modificable, pero necesariamente colocada en el nivel de la experiencia común que las personas construyen a diario. La comprensión y crítica de la Cultura Visual puede caracterizarse, siguiendo los planteos de Irit Rogoff (1998), de dos maneras. Por un lado, *“en un nivel naturalmente*

enfocamos la centralidad de la visión y el mundo visual en la producción de significados; establecimiento y permanencia de valores estéticos; estereotipos de género; y relaciones de poder dentro de la cultura”.⁴

Es decir, que las imágenes muestran y proveen maneras y lugares de posicionarse en términos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos, que de ninguna manera han de considerarse en un criterio de neutralidad. Y además, somos nosotros quienes nos relacionamos de distintas formas con esas imágenes y los que, a su vez, realizamos nuestra propia interpretación y asignación de sentido.

Por otro lado, un segundo nivel ha de verificarse donde *“reconocemos la apertura del campo de la visión como el espacio en el cual los significados son constituidos, además del conjunto total de análisis e interpretaciones de lo auditivo, lo espacial, y las dinámicas psíquicas de la expectación”*. (Rogoff, 1998: 14).

Esta incidencia no ha de ser exclusivamente considerada como unidimensional, sino que reside en ella la condición de generar prácticas relacionadas con la imagen (producción, circulación, distribución, uso, transformación, etc.) que transforma la posibilidad de lo visual en un espacio de análisis, comprensión, crítica, y relaciones constructivas y proyectuales, especialmente en el ámbito de la educación. En tales términos, para considerar la condición de lo patrimonial en el marco de la educación artística y la cultura visual, debemos revisar nuestros propios prejuicios en torno a aquellos objetos, producciones y artefactos que consideramos artísticos y patrimoniales de manera que: *“Si llevamos la definición de arte más allá del terreno formal de las galerías de arte y los museos e incluimos prácticas tales como el carnaval, la fotografía, los medios de comunicación por ordenador, es evidente que la división neta entre ‘la cultura popular progresiva’ y ‘el gran arte represivo’ no tiene sentido. El papel que desempeñan todas las variedades culturales es demasiado complejo y demasiado importante para quedar reducido a esos términos”*. (Mirzoeff, 2003: 33). Con relación al punto, y considerando las influencias teóricas

4 Puede verse una versión en inglés en Rogoff, Irit *Studying visual culture* (1998) en Mirzoeff, Nicholas (Ed.) *The visual culture reader* Nueva York: Routledge Pág. 14

de José Luis Brea, podemos llegar a sostener que la nueva condición de lo artístico pasa por el hecho, fundamental entre otros, de que la obra de arte se desarma en su noción de autenticidad, de originalidad, puesto que lo que está en duda es la propia condición que remite al productor o al espectador a la unicidad del aquí y el ahora.

Se revela así la nueva condición de la obra de arte, y eventualmente de las obras consideradas invariablemente patrimoniales, en la pérdida de su “aura”. El aura que rodeaba y facilitaba la relación del espectador con la obra tiene que ver con el reconocimiento de un único e invariable momento que definía un aquí y un ahora de contemplación y goce, en espacios y tiempos definidos para ello.

En la contemporaneidad no se pierde la obra, naturalmente, sino la consideración de la existencia de un insustituible y exclusivo momento en que un espectador, no importa sus condiciones particulares, se enfrentaba en un tiempo y en un espacio a la imagen artística (en un museo, en un taller,...) o a la imagen patrimonial (en un edificio, en un espacio definido institucionalmente...).

Esta conformación de tal “aura”, se diluye a partir de la posibilidad de la circulación masiva de las imágenes, de su reproducción, de su copiado, de su distribución, de su circulación electrónica, de su almacenamiento digital para ser recuperada en momentos diversos.

Ya Walter Benjamin señaló este proceso originalmente vinculado a la *obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*, sin imaginar las actuales condiciones tecnológicas pero pensando, a principios del siglo XX, en las posibilidades que daba la naciente Fotografía. Así, Benjamin identificará claramente que: *“Las circunstancias en que se ponga una obra de arte al ser reproducida técnicamente quizá dejen intacta su consistencia, pero en cualquier caso hará perder valor a su aquí y a su ahora”*. (Benjamín, 2004:96)

Entonces, el lugar de producción de sentido y significación, de apreciación de lo estético y de apropiación de un legado, tanto en el arte como en el patrimonio, se reubica en diversidad de lugares materiales y simbólicos y por diferentes medios, a partir de la posibilidad de circulación, entre otras, de las imágenes visuales.

La imagen artística o patrimonial no puede pensarse exclusivamente en el edificio, el museo, la galería, la

catedral, o el taller, sino que se dispersa en múltiples formas –impresa, digital, cinematográfica, etc.– y llega a diferentes públicos en tiempos que ya no coinciden con el tiempo exclusivamente expositivo o contemplativo en una institución.

José Luis Brea sostiene que: *“Hasta la fecha, la economía del arte se sostiene en última instancia en un ‘acto de comercio’, de intercambio con lucro que afecta a la propiedad del objeto que se transfiere. Sin embargo, y tanto más cuanto más se acentúe el carácter inmaterial de su modo de producción, las prácticas de producción de visualidad tenderán cada vez más a difundirse bajo economías de distribución, en las que no hay cambio en cuanto a la propiedad del objeto...”*. (Brea, 2003:17).

Al definir lo patrimonial entonces, debemos manejar que *“No es posible escoger un conjunto de bienes, objetos y ceremonias ‘auténticos’ separándolos de los usos sociales que históricamente los han ido modificando, como el desarrollo urbano, las industrias comunicacionales, la inserción e redes de comercialización y representaciones mediáticas”*. (García Canclini, 2010:73).

De esta manera, ya no podemos dejar de pensar desde la educación en general -y en particular en la educación a través de las artes visuales- cuando tratamos con registros de imágenes y sonidos, que las posibilidades de formación, transmisión y apropiación de la cultura y la construcción crítica de ciudadanía pueda realizarse sin correspondencia con las nuevas realidades, no en un sentido de adaptación, sino de alternativa y diversidad.

Por esto mismo, José Luis Brea dirá que: *“No existen obras de arte. Existen un trabajo y unas prácticas que podemos denominar artísticas. Tienen que ver con la producción significativa, afectiva y cultural y juegan papeles específicos en relación a los sujetos de la experiencia. Pero no tienen que ver con la producción de objetos particulares, sino únicamente con la impulsión pública de ciertos efectos circulatorios: efectos de significado, efectos simbólicos, efectos intensivos, afectivos...”*. (Brea, 2003:120).

En efecto, la importancia de la cultura visual como parte de una construcción posible de análisis de nuestra contemporaneidad, tiene un interés privilegiado en torno a las prácticas y formas de lo social, de la subjetivación, de la

construcción de significados y representación, vinculado a la apropiación patrimonial colectiva.

Reflexionar en relación a cual es la retórica de lo visual, su discurso, sus identidades, afiliaciones, sensibilidades y los gustos que lo visual genera con relación al patrimonio, invita a pensar que: *“No sólo las prácticas discursivas poseen en efecto una poderosa eficacia materializante (...) sino también la totalidad de las de representación, las de producción, consumo y distribución de imaginario. Así, se hace urgente abordar en nuestros días de modo decidido la crítica de la retoricidad de lo visual”*. (Brea, 2003:148).

La alternativa de la construcción de sentidos diversos acerca de lo patrimonial puede llegar a ser un objetivo compartido del territorio de cruce entre lo educativo, lo artístico y la cultura visual, así como un importante desafío para el desarrollo curricular con relación a la educación a través de las artes visuales.

El efecto democrático de este abordaje implica alejarse de posiciones que estratifican lo social asignando desigualdades para construir posibilidades de diversidad que construyan la identidad articulando lo particular con lo colectivo, lo comunitario con lo social.

Por esto, es relevante compartir que frente la Cultura Visual *“...no hay receptores ni lectores, sino constructores e intérpretes, en la medida que la apropiación no es pasiva ni dependiente, sino interactiva y acorde con las experiencias que cada individuo ha ido experimentado...”*. (Hernández, 2000:144).

Desde esta perspectiva de educación, la relevancia del abordaje del patrimonio cultural como centro de una propuesta pedagógica tiene que ver, justamente, con la posibilidad de la construcción compartida -desde la propia inclusión- de representaciones y significados propios donde aquello que selectivamente se nos ha legado se entrelace con nuestra experiencia cotidiana.

Recordemos aquí, que la UNESCO, en la *“Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial”* define a éste no exclusivamente en referencia a su condición de tangible”.⁵

5 Por esta definición se entenderá *“...los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas –junto con los instrumentos, objetos, artefactos y espacios culturales que les son inherentes– que las comunidades, los grupos y en algunos casos los individuos reconozcan como parte integrante de su patrimonio cultural. Este patrimonio cultural inmaterial,*

La propia UNESCO otorga a la educación un lugar fundamental respecto a la salvaguardia de ese patrimonio cultural en términos de su *“...valorización, transmisión – básicamente a través de la enseñanza formal y no formal”- y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos.”*⁶ Y aún profundizando esta orientación en sus consecuencias formativas y vitales, es oportuno relevar el aporte de Agirre en términos de que: *“Vivir con el patrimonio no puede ni debe ser vivir sólo con los significados de los que nos precedieron. (...) Más bien habría que admitir que una de las claves para el cambio en las relaciones de las personas con el patrimonio es no condenarlas a vivir con él como se vive con algo ajeno a la experiencia vital e inmediata”*. (Agirre, 2008:102).

Por esto, lo educativo o, si se quiere, el valor pedagógico de lo patrimonial, no está contenido y albergado en las imágenes, los objetos, los relatos, o cualquier otra forma que cobre este adjetivo, sino en la posibilidad de su transformación desde la intención de la enseñanza y de la construcción del aprendizaje.

En este sentido coincidimos con la mirada de García Canclini respecto a los mecanismos de apropiación cultural y en este caso referida al patrimonio: *“Si bien en ocasiones el patrimonio cultural sirve para unificar a una nación, las desigualdades en su formación y su apropiación exigen estudiarlo también como espacio de disputa material y simbólica entre los sectores que la componen. Se consagran como superiores barrios, objetos y saberes generados por los grupos hegemónicos, porque estos grupos cuentan con la información y la formación necesarias para comprenderlos y apreciarlos, y por tanto para controlarlos mejor”*. (García Canclini, 2010:71).

La educación tiene un importante desafío en la necesidad de construir alternativas que posibiliten el diálogo con el patrimonio cultural desde una mirada que enfatice el lugar del sujeto y su experiencia en la propia construcción del objeto de aprendizaje.

que se transmite de generación en generación, es recreado constantemente por las comunidades y grupos en función de su entorno, su interacción con la naturaleza y su historia, infundiéndoles un sentimiento de identidad y continuidad y contribuyendo así a promover el respecto de la diversidad cultural y la creatividad humana.” UNESCO Convención para la salvaguardia del Patrimonio Cultural Inmaterial Pág. 2. Véase este documento en su versión completa en <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540s.pdf>

6 Ibid.

Esto ha de destacarse en la intención de: *“Promover el conocimiento equilibrado para la comprensión y la producción de la cultura visual con el fin de incrementar las facultades para la experiencia estética –productiva o receptiva- y formar individuos competentes en el entorno cultural en que les toque vivir.”* (Agirre, 2002: 173)

Y este desafío es doblemente importante cuando se trata de pensar estas posibilidades desde alternativas de información y comunicación que son en sí mismas objeto de reflexión y pensamiento en torno a las nuevas mediaciones docentes, como por ejemplo las que permite la aplicación de la enseñanza con computadoras (tal el caso del plan Ceibal)

Por eso es que compartimos la idea de que: *“Puestos a redibujar nuestro campo de trabajo en educación artística, no deberíamos pasar por alto esta situación. Los estudios sobre lo visual no deben perder de vista la realidad multimediática que nos rodea y, por eso, es necesario comenzar a pensar un campo de estudio delimitado por lo que se puede denominar cultura estética, sea o no propiamente artística”.* (Agirre, 2002:170).

La importancia que reúne la posibilidad de ensayar y relacionar las nuevas formas educativas respecto de la educación a través de las artes visuales, y la construcción pedagógica de lo patrimonial como centro de la propuesta, es estratégica en el desarrollo de la generalización del acceso y uso de las nuevas tecnologías.

En este sentido, reúne la condición múltiple de poner de relevancia el entorno visual, crear nuevas formas de mediación educativa y realizar una construcción disciplinar amplia e inclusiva del objeto de estudio. Su desarrollo permite establecer novedosas bases de trabajo pedagógico en los entornos institucionales de lo educativo, pero también alcanzar importantes niveles de interacción comunitaria de variadas dimensiones.

PATRIMONIO, CULTURA VISUAL Y ESCUELA.

Para pensar lo patrimonial desde una dimensión colectiva, es imprescindible estar atentos a los usos y prácticas que realizamos de los bienes que consideramos patrimoniales y que generan unas formas de identificarnos y reconocernos

como parte de un colectivo.

No podemos pensar que este escenario –el del patrimonio– no nos pertenece como ciudadanos; por el contrario, resulta indispensable generar debates que potencien la idea de que somos patrimonio construido, habilitando la mirada a una dimensión de lo social, lo económico y lo identitario.

Las experiencias que se puedan desarrollar en este sentido pueden tener como objetivo problematizar y reconstruir las ideas de patrimonio, conjugando los programas escolares con propuestas surgidas desde los propios alumnos.

Nuestro país ha implantado desde el año 1995 el “Día del Patrimonio”, con el objetivo de *“...de celebrar el Día del Patrimonio surge con el objetivo de difundir y consolidar el Patrimonio Cultural de cada país, así como también de crear una conciencia de solidaridad internacional en la protección del Patrimonio Cultural Mundial”.* (www.patrimoniouruguay.net).

Este marco de reflexión resulta propicio para proponer abordajes en torno a las formas de reconocer y volver a significar el patrimonio instituido o celebrado.

Desde la educación artística, los nuevos enfoques reflexionan en torno a la necesidad de dar cabida a los pequeños relatos en lugar de los grandes discursos que disimulan o uniformizan la diversidad.

Al mismo tiempo, proponen generar espacios que desarrollen el análisis y la comprensión de los fenómenos y objetos que nos rodean, planteando la necesidad de cuestionar y facilitar las lecturas múltiples como herramienta de construcción del conocimiento: *“Un currículo posmoderno no borraría el pasado moderno sino que más bien lo vincularía a una pluralidad de interpretaciones, dando juego al interés actual de las influencias multiculturales sobre Occidente”.* (Efland, A., Freedman, K.; Sthur, P., 2003:188).

En este marco, poder concretar acciones en donde el eje lo constituyan las experiencias de los alumnos, puede facilitar un abordaje diferente de lo patrimonial. Generar instancias de mediación desde la escuela, puede permitir un intercambio simbólico removedor.

En este sentido, Agirre sostiene: *“... una mediación crítica con el acervo heredado es una herramienta poderosísima cuando no busca reificar viejos tópicos identitarios y cuando se usa democráticamente para el debate y la re-significación*

de la comunidad a la que pertenece. Una mediación educativa de este tipo, centrada en la problematización y en la experiencia con la herencia, se convierte en una vía de acceso al patrimonio colectivo realmente democrática...". (Agirre, 2008:114).

Estas propuestas sustentan la idea de "aula expandida" proponiendo actividades que vinculen los programas educativos con el entorno comunitario, con las realidades de niños y niñas en su cotidianeidad.

Trabajar en torno a temas como el barrio, sus formas de apropiación ciudadana, los vínculos entre vecinos, el uso de los espacios públicos, los problemas comunes y la construcción de soluciones, permiten conjugar la experiencia cotidiana con los contenidos específicos de diversas disciplinas y el abordaje de lo patrimonial desde otra perspectiva. De alguna forma acercarse al patrimonio instalado e instituido como una realidad viva y modificable en el sentido de dotar de significado.

Diversos tópicos como: los derechos ciudadanos, las posibilidades de circulación cultural, las ideas en torno del patrimonio, historia e identidad, el abordaje de hechos históricos, el estudio de órganos de gobierno departamental planteando investigaciones realizadas por los estudiantes, la integración de los padres en los equipos de trabajo, el estudio de los materiales específicos de construcción de maquetas o de elaboración plástica y el abordaje de diferentes técnicas asociadas a los mismos, son trabajados en esta propuesta y constituyen posibles abordajes específicos para el desarrollo de diversos temas relacionados con la educación.

Al mismo tiempo, al desplegar estos temas surgen inevitablemente aspectos relacionados con la dimensión política y social del patrimonio, de sus instituciones, de su enseñanza, de su difusión y transmisión, de su construcción y de los debates -más o menos implícitos- que conllevan determinadas ideas en torno a lo patrimonial: ¿Cómo plantearnos el abordaje de estas discusiones? ¿Cómo proponemos en la escuela vincular el patrimonio "programado" con el vivido en nuestra cotidianidad? ¿De qué manera podemos posicionarnos frente a esos patrimonios instalados? ¿Cómo dialogamos?

Resulta imprescindible plantear estas discusiones y reforzar la idea de un patrimonio colectivo, conectado con la

comunidad en donde se inscribe, con los usos que realizan los individuos de esos bienes patrimoniales.

El patrimonio colectivo puede ser -a veces equivocadamente- determinado por un sector o institución que no admite discusión o consulta. De aquí la reflexión pendiente sobre el lugar donde se negocian los patrimonios individuales; o las formas en que los niños y niñas de una escuela o de un barrio se vinculan con un patrimonio colectivo.

Entender lo colectivo como un acto relacional podrá ayudar, también a nosotros mismos, en un enfoque que permita intercambiar patrimonios para la construcción de uno común.

Coincidimos con que: *"Todos tenemos un patrimonio personal, un cúmulo de vivencias que han ido marcando nuestra vida y que guardamos en forma de objetos, de recuerdos o de sus representaciones: cuadros, fotografías, discos... Un pequeño acervo que cuando se comparte en sus significados con el grupo humano de la familia configura el patrimonio familiar".* (Ibid, pág. 100).

Ese compartir es lo que constituye la idea de colectivo, en la medida que el colectivo se identifica con ese conjunto de actividades objetos, edificios o bienes patrimoniales, es que conformamos el patrimonio específico de un barrio o comunidad.

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA

El proyecto plantea como objetivo general contribuir a la educación en torno al patrimonio, como conjunto de bienes de significación cultural, considerando las condiciones visuales y tecnológicas de la época contemporánea.

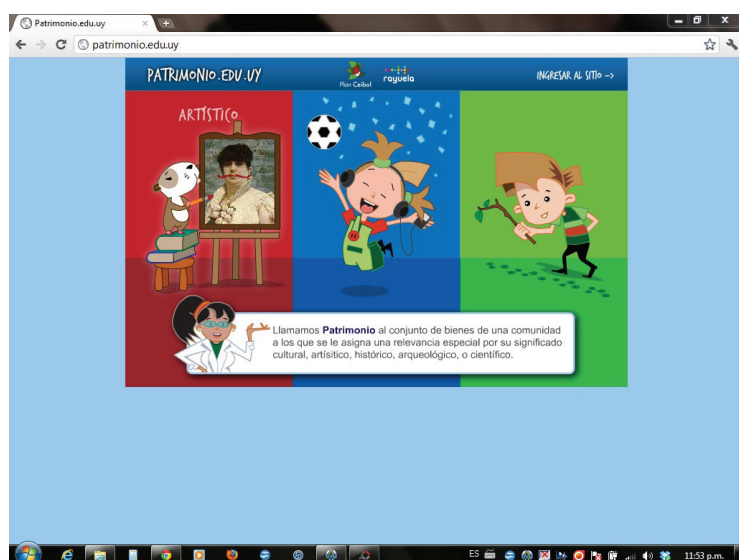
Asimismo, se propone:

- posibilitar que cada uno de los niños y niñas así como los adultos referentes, puedan trabajar en la construcción de sus ideas en torno al patrimonio.
- Identificar aquellos usos y actividades humanas vinculadas al patrimonio, tanto como las maneras en que este se comunica y acrecienta.
- Favorecer el desarrollo de elaboraciones argumentales y temáticas acerca de la

significación de las imágenes visuales en la contemporaneidad, en el plano individual y colectivo, y con relación al patrimonio cultural.

METODOLOGÍA DE TRABAJO PARA LA WEB

De acuerdo a los objetivos definidos, la web contiene una guía docente que se propone como orientación para ser utilizado como herramienta didáctica en el aula. Asimismo, se integra un listado de instituciones vinculados a lo patrimonial con sus respectivos sitios en internet, con el objetivo de ser integradas al proyecto como colaboradores calificados en cuanto a los contenidos y alcances de los temas abordados.



El planteo de trabajo se plantea propone un abordaje en tres ejes o áreas:

- patrimonio artístico
- patrimonio social
- patrimonio eco-ambiental

Tomamos como punto de partida la definición de patrimonio que lo define como el conjunto de bienes de una comunidad a los que se les asigna una relevancia especial por su significado cultural, artístico, histórico, arqueológico o científico.

También es importante que la construcción compartida de este patrimonio que otras generaciones nos han legado se

relacione con nuestra experiencia cotidiana y se constituya así en algo vivo.

Además, el patrimonio cultural, según definición de la UNESCO, también puede ser intangible. Es decir que, si bien no lo podemos “tocar”, tiene que ver con “*los usos, representaciones, expresiones, conocimientos y técnicas que las comunidades, los grupos y, en algunos casos, los individuos*” reconocen como parte de su patrimonio.

En este sentido, y a modo de ejemplo, se indica algunas posibles líneas de abordaje para cada una de ellas, sobre la idea de que puedan articularse las diversas conceptualizaciones que en relación al patrimonio cada uno de nosotros construye.

Es decir, poder relacionar aquellos elementos reconocidos o instituidos como bienes patrimoniales con las experiencias, objetos e imágenes con las que cotidianamente nos relacionamos.

Para esto, una posible línea de trabajo es proponer a los niños seleccionar esos objetos o situaciones teniendo como premisa básica relacionar lo que ellos hacen en su día a día con lo que hacían generaciones anteriores y cómo consideran que serán en el futuro.

A modo de ejemplos de lo que definiríamos como patrimonio social: Podemos tomar la cocina y las prácticas culinarias que se desarrollan en cada casa y proponer un diálogo con los adultos en donde puedan vincular formas anteriores de cocinar

con las actuales. O trabajar sobre el juego y los juguetes y conocer cómo lo hacían sus padres, abuelos, u otros adultos. Pensando en patrimonio eco-ambiental, se puede proponer una mirada acerca de entornos y lugares que conocemos (el arroyo, la playa, el bosque, el parque, la plaza de mi barrio) y trabajar históricamente sobre cómo eran en épocas anteriores.

En lo referido al patrimonio artístico, identificar monumentos e indagar acerca de las personalidades o hechos que evocan y relacionarlos con hechos o personas contemporáneos (¿a quiénes o a qué cosas o hechos importantes harías un monumento y por qué?) trabajar en relación al artista, su contexto y los materiales utilizados, relacionarlos con los

usos y costumbres del barrio o la clase, con otros materiales que se utilizan habitualmente en distintas actividades.

Esta enumeración se expresa a modo de ejemplo, en el entendido de que las posibilidades se multiplican en tanto cada barrio, comunidad o escuela brinda posibilidades variadas que pueden ser tomadas para generar estas dinámicas. La clave de este espacio será entonces que los niños puedan identificar, a punto de partida de su propia iniciativa o de la propuesta de los maestros, aquellos elementos que consideren relevantes de incorporar y trabajar sobre ellos.

LAS IMÁGENES VISUALES Y EL PATRIMONIO SOCIAL

Aquí se puede incorporar imágenes y sonidos de actividades que las personas realizan en los lugares en que viven y se relacionan cotidianamente, y que se refieran, por ejemplo, a:

Profesiones u oficios (herramientas, útiles, instrumentos...) *Ejemplos: ¿Qué hacemos cuando se nos rompe un zapato? ¿y cuando se descose un pantalón? ¿y cuando la tijera no corta? ¿Qué hacían antes nuestros padres o abuelos? Algunos oficios: peluquero, afilador, zapatero, costurera, pintor de letras o carteles, pizzero, alambrador.*

Prácticas de cocina y comida

Ejemplos: ¿Qué comemos en mi casa? ¿Qué cocina mi abuela? ¿Cuál es tu comida preferida? Buscar las recetas de la familia, de la abuela, las cosas que me enseñan o sé cocinar o a las que me gustaría que me enseñara.

Deportes

(una bandera, la vuelta ciclista, figuritas,...)

Ejemplos: ¿Qué deporte me gusta practicar? ¿Qué clubes deportivos hay en mi ciudad, barrio o entorno? ¿Qué triunfos deportivos recuerdo en mi barrio o en mi equipo de baby fútbol? ¿Cuánto conocemos del equipo de mi ciudad o mi pueblo? ¿Qué guardo o recuerdo de las actividades deportivas: una foto del pasaje de la vuelta ciclista, un álbum de figuritas, una medalla, un trofeo, un autógrafo, una camiseta.

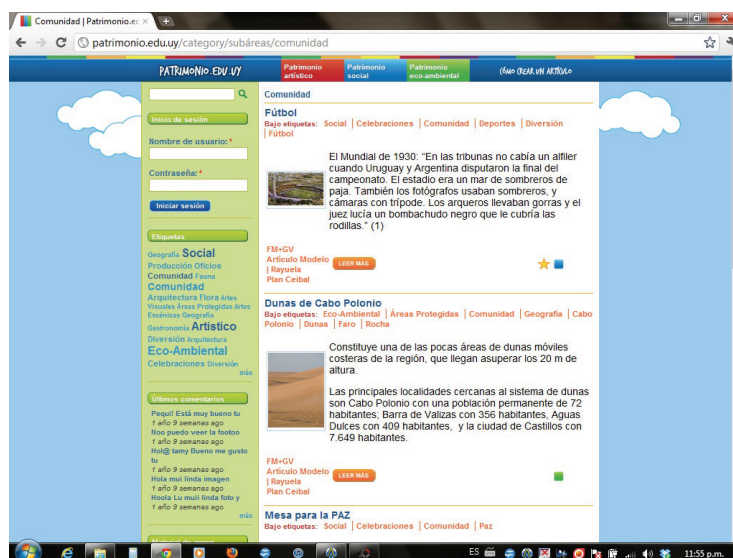
Situaciones comunitarias en distintos sitios (una escuela, un almacén, una feria, un encuentro cultural, donde la gente se encuentra y realiza actividades cotidianas)

Ejemplos: ¿Qué formas de relaciones sociales que se dan en

la calle, la plaza, la feria, el club social, el bar de mi barrio, la escuela, los lugares de trabajo?

Reuniones colectivas (celebraciones religiosas, fiestas, movilizaciones populares...)

Ejemplos: ¿A qué celebraciones me gusta ir? ¿Qué festejamos con mi familia y el barrio o mi pueblo? Algunas fiestas: La Patria Gaucha, el Carnaval, Iemanjá, San Cono, la Fiesta de la Vendimia, Fiesta del Olimar, Minas y Abril, Fiesta de la Leche.



LAS IMÁGENES VISUALES Y EL PATRIMONIO ECO-AMBIENTAL

Aquí se pueden incorporar imágenes y sonidos de actividades que las personas realizan en espacios que conforman los ambientes naturales que son cuidados, modificados y creados por la acción humana:

Espacios de diversión o paseo (parques, plazas, la costa, la playa...)

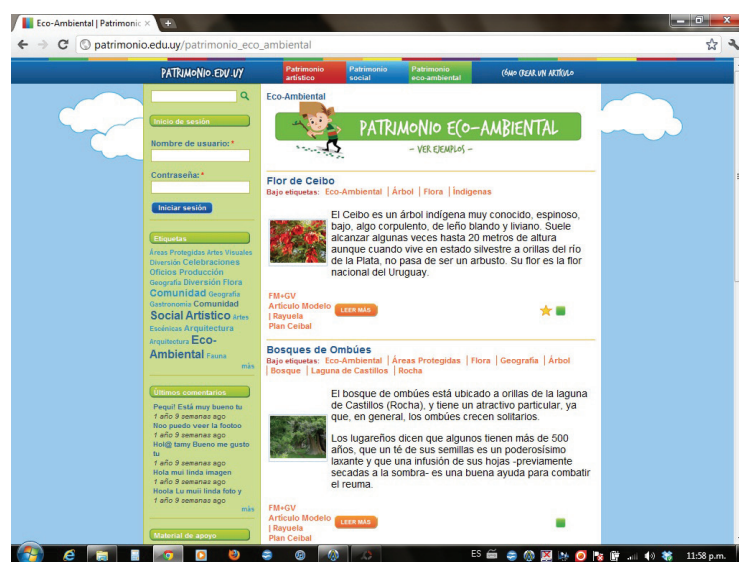
Ejemplos: ¿dónde me gusta jugar? ¿con quien? ¿Dónde jugaban mis abuelos? Algunos lugares: el camping, la rambla, el parque, la plaza, el arroyo, la playa, un bosque.

Lugares geográficos y áreas protegidas (una reserva, un bosque, dunas...)

Ejemplos: ¿Qué es un Área Protegida? ¿Por qué existen? ¿Qué Lugar de mi pueblo o Departamento debería protegerse? Algunos lugares: la Reserva del Cerro Pan de

Azúcar, los Bañados de Rocha, el Bosque de Ombúes, Cabo Polonio, el Río Uruguay, el Cerro de Montevideo, el Arequita, el Río Queguay, el Río Olimar,

Zonas productivas (cultivos, espacios de cría, puertos...) *Ejemplos: ¿hay alguna fábrica cerca de mi casa? ¿cuál es la producción más importante de mi departamento? ¿Vivo cerca de algún puerto o conozco alguno? Algunas propuestas: la caña de azúcar, las cosechas de frutas o verduras, los puertos de mar (Montevideo, La Paloma) o río (Nueva Palmira, Paysandú, etc.)*



LAS IMÁGENES VISUALES Y EL PATRIMONIO ARTÍSTICO

Aquí se pueden incorporar imágenes y sonidos de actividades que las personas realizan para producir creaciones que se reconozcan de valor o importancia artística relacionada con:

Edificios importantes (por su arquitectura, su historia, su finalidad).

Ejemplos: ¿Que edificio has visitado que te impactara y por qué? ¿cuál te gustaría visitar? Algunos edificios: el Palacio Legislativo, el Ventorillo de la Buena Vista en Villa Serrana, las bóvedas de ladrillo de Eladio Dieste, el Palacio Salvo, la muralla Colonia del Sacramento.

Imágenes en el plano (pinturas, fotografías, dibujos, murales, grabados,...)

Ejemplos: ¿Qué imagen tienes en tu casa que te gusta mucho y consideras artística? ¿Por qué te gusta? ¿Conocés algún artista?

Estructuras tridimensionales (monumentos, esculturas, cerámicas,...)

Ejemplos: ¿Quiénes son mis héroes? ¿quienes fueron héroes para mis padres? ¿A quién le harías un monumento? Monumento a la Carreta, Monumento al Gaucho, Museo del Azulejo, Monumento a la Perpetuidad (Paysandú), Meseta de Artigas, Monumento al Maestro, Murales de San Gregorio de Polanco, Monumento a Perpetuidad en Paysandú.

Obras y representaciones de las artes escénicas (danza, teatro, títeres,...)

Ejemplos: ¿Qué obra de teatro, danza o títeres viste? ¿Quién era su autor? ¿Dónde la viste? ¿Con quién? ¿Que leo, que leían mis padres? Trabajar con textos de autores uruguayos en <http://www.dramaturgiauruguay.gub.uy> que pueden ser tomados con diversos enfoques. Archivos y centros de documentación relacionados con las temáticas también pueden ser lugares de consulta a través de sus webs. Centro de Investigación, Documentación y Difusión de las Artes Escénicas del Teatro Solís (CIDDAE) Teatro Solís:

<http://www.teatrosolis.org.uy>

y el Museo y Centro de Documentación de AGADU:

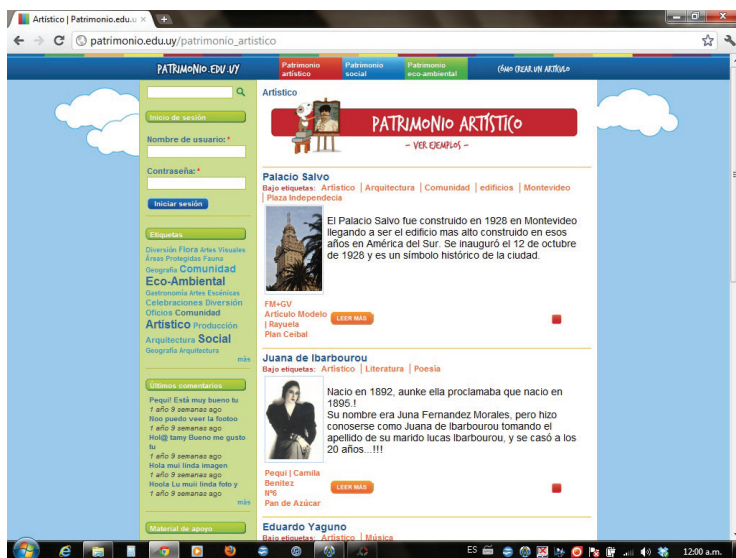
<http://www.agadu.com.uy/museo/index.htm>

Obras y representaciones de la música (un concierto, una orquesta, un instrumento,...)

Ejemplos: La música que escucho, la que escuchamos con mi familia, la que escuchaban mis padres y abuelos, así como las que ellos mismos escuchan hoy. En tu casa ¿alguien toca un instrumento? ¿Cuál te gustaría tocar a vos? Sitios web de interés: Orquesta Filarmónica de Montevideo <http://www.filarmonica.org.uy/> Al mismo tiempo se puede recurrir a sitios de autores uruguayos en la web.

ALGUNAS REFLEXIONES

Esta propuesta constituye una herramienta de trabajo que necesariamente debe ser utilizada, cuestionada, revisada y completada con los aportes de los destinatarios. La posibilidad de construir nuevos patrimonios dimensionando desde lo individual los patrimonios colectivos será, seguramente, un



trabajo a desarrollar desde este sitio. Articular las tramas curriculares definidas institucionalmente, las trayectorias y aprendizajes particulares del profesorado, las experiencias de vida de los alumnos y los discursos institucionales respecto a lo patrimonial; constituye un desafío metodológico que trasciende la aplicación de una herramienta, como lo es este portal.

Para continuar reflexionando en relación a estos temas, tenemos el desafío de exigirnos una actitud abierta y crítica respecto a la forma en que cada uno de estos actores genera, circulan y consumen imágenes en nuestra contemporaneidad, así como los discursos que en relación a las mismas son construidos y cristalizados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGIRRE, I. (2002). Valorar la experiencia para tantear el futuro de la educación artística. In Huerta, Ricard (Ed.) *Los valores del arte en la enseñanza* Valencia: PUV;

AGIRRE, I. (2008). Nuevas ideas de arte y cultura para nuevas perspectivas en la difusión del patrimonio. In AA.VV. *El acceso al patrimonio cultural. Retos y debates*. Pamplona: UPNA/Cátedra Jorge Oteiza;

BENJAMIN, W. (2004). *Sobre la Fotografía*. Valencia: Pre-Textos;

BREA, J. L. (2003a). *El tercer umbral. Estatuto de las prácticas artísticas en la era del capitalismo cultural*. Murcia: CENDEAC (versión digital);

BREA, J. L. (2003b). *Fábricas de Identidad (retóricas del autorretrato)* (versión digital en <http://www.joseluisbrea.net>);

EFLAND, A., FREEDMAN, K. y STHUR, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona: Paidós;

GARCÍA CANCLINI, N. (2010). *La sociedad sin relato. Antropología y estética de la inminencia serie conocimiento*. Buenos Aires y Madrid: Katz Editores;

HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Educación y Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro;

MIRZOEFF, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós;

MIRZOEFF, N. (1998). What is visual culture? In Mirzoeff, Nicholas (Ed.) *The visual culture reader*. Nueva York: Routledge;

MIRANDA, F. y VICCI, G. (2011). *Pensar el arte y la cultura visual en las aulas*. Montevideo: Santillana;

VICCI, G.; MIRANDA, F., MARROIG, S. (2011). *Cité Solís*. Montevideo: Universidad de la República.

Corpo e Memória em Vilma Villaverde

Cuerpo y la Memoria en Vilma Villaverde

Body and Memory in Vilma Villaverde

Luciane Ruschel Nascimento Garcez

lucianegarcez@gmail.com

Universidade da Região de Joinville, Brasil

Université Aix-Marseille, França

Sandra Makowiecky

Sandra.makowiecky@gmail.com

Universidade do Estado de Santa Catarina, UDESC, Brasil

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Este artigo pretende pensar parte da produção artística em cerâmica de Vilma Villaverde, partindo de algumas noções presentes em seu trabalho: corpo, retrato, memória, ligando a análise, sobretudo, ao pensamento sobre corpo/obra em Merleau-Ponty. O processo de Vilma inicia com um autorretrato, uma imagem que dá início a um percurso investigativo da figura do corpo humano, em um percurso de lembranças. Na proposta desta temática vê-se em Vilma Villaverde o corpo-imagem, em diálogo com esculturas, identidades e hibridismos, além de corpo como significante, com suas subjetividades e inscrição de memória.

Palavras-chave: Vilma Villaverde; corpo; memória; cerâmica.

RESUMEN

En este artículo se pretende pensar parte de la producción artística en cerámica de Vilma Villaverde, desde de algunas nociones presentes en su obra: el cuerpo, retrato, memoria, vinculando el análisis, sobre todo cuando se piensa en el cuerpo/obra en Merleau-Ponty. El proceso de Vilma se inicia con un autorretrato, una imagen que empieza un curso de la investigación de la figura del cuerpo humano en un viaje de recuerdos. En la propuesta de este tema se ve la imagen del cuerpo en Vilma Villaverde, en diálogo con esculturas, las identidades y la hibridez y el cuerpo como un significante con sus subjetividades y la memoria de registro.

Palabras clave: Vilma Villaverde; memoria corporal; cerámica.

ABSTRACT

This paper intends to think part of Vilma Villaverde's artistic production in ceramics, from some notions present in her work: body, portrait, memory, connecting analysis, most of all, to the thought about body/work in Merleau-Ponty. The process of Vilma starts with an auto-portrait, an image that begins with an investigative path of the human figure, in a path of memories. In the proposal of the thematic it is possible to see in Vilma Villaverde the body-image, in dialogue with sculptures, identities and hybridisms, beyond the body as significant, with its subjectivities and memory inscription.

Keywords: Vilma Villaverde; body; memory; ceramics.

1. A GÊNESE: SOBRE O RETRATO, CORPO E REGISTRO

Este artigo pretende pensar parte da produção artística de Vilma Villaverde, em cerâmica, partindo de algumas noções presentes em seu trabalho: corpo, retrato, memória, ligando a análise, sobretudo, ao pensamento sobre corpo/obra, em Merleau-Ponty, através de artigo do livro *Arte, dor - Inquietudes entre estética e psicanálise*, de João A. Frayze-Pereira, no capítulo *O corpo como obra de arte: a unidade do múltiplo*. Não é demais lembrar que o processo de Vilma inicia com um autorretrato, uma imagem que dá início a um percurso investigativo da figura do corpo humano, em um percurso de lembranças. Mas também pensa o retrato como uma falta, um vazio a ser preenchido, algo que está além do simbólico. O retrato do artista que se vê de repente frente a uma memória, uma fotografia, e sente a necessidade de reviver o momento, figurando na matéria sua própria imagem junto à sua madrinha (figura 1), figura importante no seu trabalho inicial com retratos e outros personagens (figuras 2 e 3). Vê-se em Vilma Villaverde o corpo-imagem, em diálogo com esculturas, identidades e hibridismos, além de corpo como significante, com suas subjetividades e inscrição de memória.



Figura 1 – Vilma Villaverde. *Moños*. Escultura cerâmica. (1984-85).
Fonte: Imagem cedida pela artista de seu acervo pessoal



Figura 2 – Vilma Villaverde. *La Carpeta*. Escultura cerâmica. (n/d).
Fonte: Imagem cedida pela artista de seu acervo pessoal



Figura 3 – Vilma Villaverde. *El Paseo*. Escultura cerâmica. (n/d).
Fonte: Imagem cedida pela artista de seu acervo pessoal

O corpo surge como suporte desta memória, a obra de arte representa o espaço onde o registro do tempo pode ser guardado, evocando um passado da artista que só a fotografia não dá conta de figurar, precisa mais, precisa do *fazer manual* que nos contempla com a artista e sua madrinha em um momento especial para Villaverde. Nas palavras da própria artista, era preciso colocar a imagem “no espaço, no tridimensional” (Villaverde, 2010, s/p) ¹.

Vilma Villaverde é uma artista argentina que iniciou seu trabalho em escultura e cerâmica em 1970; durante 15 anos trabalhou na pedra e na argila, e, apesar de sentir grande liberdade no trabalho com a pedra, acabou por escolher a cerâmica, passou de um processo de fazer vasilhas de argila à figura humana, percurso que persegue ainda hoje. Vilma Villaverde é considerada a “Dama da Cerâmica” na América do Sul, não sem motivos. Para ela, os detalhes na forma são necessários para obter os traços da personagem, a artista trabalhou retratos de familiares durante muito tempo, com exceção dos trabalhos mais contemporâneos, os outros têm características de retratos - e deve-se dizer de autorretratos, posto que cada imagem traz a referência da artista, cada retrato é um autorretrato disfarçado do artista. Mas esta é uma opinião de quem olha a obra de arte de fora, pois para a artista ela representa em suas figuras o oposto dela mesma: “em minhas figuras estão presentes a exuberância e a ginástica, duas coisas que não me representam”. Este é um aspecto inerente à crítica de arte, pois aquele que analisa a obra por vezes vê mais do que aquele que fez, com diz a própria Vilma: “muitos analisaram minha obra e suas opiniões muitas vezes superaram o que eu havia pensado” (Villaverde, 2012, s/p) ².

2. SOBRE O PROCESSO POÉTICO DE VILMA VILLAVERDE

Segundo a própria artista, seu processo com retratos teve seu início partindo de uma fotografia antiga, em que a imagem mostrava Vilma ainda criança ao lado de

sua madrinha. A artista conta que a escultura com sua madrinha, transformada em experiência artística, acabou por impulsionar uma série de trabalhos que partem de fotografias de família e formam um arsenal imagético de corpos, rostos, gestos, histórias; memórias materializadas na mais primordial das matérias plásticas, a argila. Vale ressaltar que as figuras de Vilma são, em sua maioria, em tamanho natural ou maiores, o que causa uma profunda impressão no espectador a sensação de estar diante destas imagens. Em uma entrevista realizada com Vilma por e-mail ela comenta como inicia este processo de materializar memórias através da imagem da madrinha na referida fotografia. Nas palavras da artista acerca de seu processo com a figura humana e o retrato:

Eu tinha essa imagem na minha casa e a via todos os dias, um dia eu pensei o que aconteceria se eu levasse esta foto ao espaço, e claro, do ponto de vista criativo (sempre se acha que as coisas devem vir de dentro e não se permite a si mesmo fazer uma cópia). Então para meu alívio eu disse: vou fazer como um exercício, não para apresentar em salões, só para mim e como “exercício”, para ver se eu poderia mover o encanto da foto para o espaço. Quando saiu do forno me pareceu muito feia, ficou jogada no chão do meu atelier um bom tempo, até que um dia meu professor Leo Tavella veio à oficina e disse-me que ele gostava, que era algo diferente, com os pigmentos “um pouco pobres”, que ele gostava do todo: a modelagem e a cor. Seguindo o conselho de Leo Tavella continuei trabalhando com fotografias e surgiu uma galeria de familiares e amigos em cerâmica muito interessante. (Villaverde, 2010, s/p) ³

Esta se tornou uma escultura cerâmica, de dimensões próximas do real (85 x 45 x 35 cm). A artista diz que não queria uma “cópia”, que a arte deveria vir de percepções e sensações internas (ou deveria vir de dentro, como expressou verbalmente). Mas o retrato não seria isto? Uma tentativa de “imitar” o real, partindo de um afeto, representando o “eu” enquanto sujeito, identidade, e não simples feições?

1 Villaverde, Vilma. Sem assunto. [mensagem pessoal, entrevista via e-mail] Mensagem recebida por lucianegarcez@gmail.com em 25 de agosto de 2010.

2 Villaverde, Vilma. Sem assunto. [mensagem pessoal, entrevista via e-mail] Mensagem recebida por lucianegarcez@gmail.com em 24 de março de 2012.

3 Villaverde, Vilma. Sem assunto. [mensagem pessoal, entrevista via e-mail] Mensagem recebida por lucianegarcez@gmail.com em 25 de agosto de 2010.

A imagem enquanto retrato congrega mundos, torna real o que o artista consegue captar, tenta desvelar o espírito. “O olhar esposa as coisas visíveis”. Essa expressão aparece em alguns textos de Merleau-Ponty e João A. Frayze-Pereira explica que aquele que olha não vê um caos, mas coisas, de tal modo que entre o corpo e a coisa, entre o que vê e o que é visto, há tanta harmonia nas relações que se torna praticamente impossível dizer quem comanda a visão: se as coisas, se o olho. “Há uma aderência do corpo ao mundo que se revela na visão, mas mais nitidamente quando se considera o tato” (Frayze-Pereira, 2005, p. 173). Segue o autor dizendo que na experiência tátil, aquele que interroga e aquele que é interrogado estão muito próximos. Que a visão, como a palpação tátil, se verifica no interior do próprio sensível. Se as mãos são capazes de sentir as texturas lisas ou rugosas, de onde vem esse seu poder? Diz o autor que, como observa Merleau-Ponty (1971, p. 130), entre a exploração tátil e aquilo que vai mostrar, entre “meus movimentos e o que toco”, é preciso haver alguma relação de princípio, algum parentesco segundo o qual esses movimentos não sejam meras deformações do espaço corporal, mas abertura a um mundo tátil. Ativa e passiva ao mesmo tempo, a mão partilha do mundo tátil não porque ora toca as coisas, ora as coisas a tocam, mas porque ela é tangível enquanto tocante. Há parentesco entre as mãos e o mundo, podendo-se dizer o mesmo da visão. Merleau-Ponty (1971, p. 131) diz o seguinte: “É preciso que aquele que olha não seja, ele próprio, estranho ao mundo que olha”. Frayze-Pereira explica a frase. Diz que a visão se verifica em alguma parte do espaço tátil, nos movimentos coordenados dos olhos, onde o mundo vem tocar com precisão os órgãos vitais. Vimos as coisas porque nos situamos entre elas, porque temos um corpo em torno do qual as coisas estão dispostas. “Jamais poderia exercer esse poder da visão se eu mesmo não fosse um visível, um visível ‘visto de fora tal como se outro me visse, instalado no meio do visível, no ato de considerá-lo de certo lugar’” (2005, p. 174). No entanto, alerta Merleau-Ponty, que o “visível não é um zero de tangível, o tangível não é um zero de visibilidade” (2005, p. 171) e que a relação é de imbricação. Assim sendo, a visão é palpação pelo olho, o tato é visão pelas mãos e que não é possível substituir um pelo outro, assim, um usurpa

o outro, sem substituí-lo. Se uma coisa diz “alguma coisa”, ela o faz pela organização de seus aspectos sensíveis que se equivalem entre si num sistema de mútuas referências. Todavia, não se deve entender que essas referências sejam explícitas e que só se perceba o plenamente determinado. Na experiência perceptiva, a coisa sensível se oferece sempre através de aspectos perceptivos e que por essa razão, o sentido do objeto percebido é “equivoco”, pois as referências constitutivas da percepção não se encontram fatalmente expostas em cada ato perceptivo. Algumas são apenas sugeridas e presumidas, cabendo à percepção ulterior esclarecer tal fenômeno, cercado por um halo de ambiguidade. Em outras palavras, se cada aspecto sensível mostra a “coisa”, esta, encontrando-se em todos eles, no entanto, não se esgota em nenhum deles.

Dito resumidamente, em cada aspecto que cai sob nossa percepção, revela-se uma presença-ausente: a coisa. E isto porque a percepção da qualidade é percepção de uma relação, de uma referência. E nesse sentido, a qualidade é emblema do conjunto e sobredeterminada por ele (Frayze-Pereira, 2005, p. 177).

Como diz o “velho”, personagem do texto “A obra-prima ignorada”, de Honoré de Balzac, quando vê o retrato que seu mestre está pintando:

A missão da arte não é copiar a natureza porém expressá-la! Você não é um vil copista, mas um poeta! [...] O que temos de captar é o espírito, a alma, a fisionomia das coisas e dos seres. Os efeitos! Os efeitos! Os efeitos são os acidentes da vida, não a vida em si! [...] Todo rosto é um mundo, um retrato cujo modelo revelou-se numa visão sublime, banhado em luz, invocado por uma voz interior, desnudado por um dedo celestial que revelou, no passado de toda uma vida, as fontes da expressão (Balzac, 2003, p. 21 - 24).

Para ele, “o velho”, o retrato tem o dever de captar o que o ser humano transborda: a vida, a pulsação, aquilo que ilumina o olhar, não basta pintar os olhos “como se” estivessem vivos,

tem que captar a luz que transparece quando se olha o ser amado. E o que faz o retrato? Capta a vida, o momento, o instante. Para Villaverde, a obra é um duplo, retrato e autorretrato juntos (ver figura 1). Uma experiência, um exercício de captar a essência do que foi, um dia, seu momento com sua madrinha. O que inevitavelmente leva a Roland Barthes, em seu texto “A câmara clara”, quando fala da fotografia de sua mãe encontrada por ele, e diz que não é apenas uma fotografia, uma imagem, é sim apenas uma fotografia para o outro, mas não para ele, para o autor é *sua mãe* que está ali, é a imagem *dela* que ele resgata e que só a ele consegue tocar daquela forma. A imagem daquela que só vive agora na lembrança, mas a fotografia é um resgate de sua memória, tal qual um atestado: ela estava aqui, eu olhei nos seus olhos e ela me olhou de volta.

Contudo, Frayze-Pereira (2005, p. 177) alerta que se há na coisa uma simbólica que vincula cada qualidade sensível às outras, não se pode esquecer que, abraçado à coisa, encontra-se o corpo, “esse estranho objeto que utiliza suas próprias partes como simbólica geral do mundo e pelo qual podemos frequentar esse mundo e encontrá-lo uma significação” (Merleau-Ponty, 1945, p. 274). Em suma, os sentidos se comunicam, o olhar, o tato, e todos os outros sentidos são conjuntamente poderes de um mesmo corpo integrados em uma única ação e paradoxalmente isso ocorre porque o corpo é uno. Em outras palavras, há entre corpo e coisa, entre meus atos perceptivos e as configurações das coisas, comunicação e reciprocidade. E isto ocorre porque corpo e coisa são tecidos da mesma trama: a trama expressiva do sensível. A instituição do sentido que encontra sua origem em nossa corporeidade é comparável à realização propriamente estética que instaura a arte. No entanto, alerta o autor, outros aspectos deverão ser considerados, pois o artista não somente cria e exprime uma ideia, mas ainda desperta experiências que se enraízam em outras consciências. E se a obra for bem sucedida, terá a potência de transmitir-se por si. O artista constrói uma imagem, é preciso esperar que essa imagem se anime para os outros.

Vilma diz que via esta imagem em sua casa com frequência, até que um dia resolveu trazê-la para o espaço

tridimensional, trabalhar a imagem, em um exercício de resgate de memória, de afetos, de sensações. Um retrato que fala do tempo da arte como o tempo das possibilidades, só a arte permite que se revisitem os tempos sem o limite da cronologia a engessar o artista.

Pensa-se a questão do retrato, segundo Roland Barthes (1984, p. 38), onde *o afeto era o que eu não queria reduzir, sendo irreduzível, exatamente por isso, aquilo que eu queria, devia reduzir a Foto*. A artista passa por processo similar, mas na tentativa de ter de volta ou reviver seu afeto, faz uso do autorretrato como uma noção operatória, longe da noção do “estudo do eu” enquanto imagem, mas inserido em uma proposta onde a autorrepresentação é a relação da imagem com a memória, a artista se autorrepresenta falando da possibilidade de se colocar diante de algo que se encontra na ordem do *afeto*.

3- SOBRE OS CORPOS CERÂMICOS

Suas séries de trabalhos que partem de fotografias de família e formam um arsenal imagético de corpos, rostos, gestos, histórias; memórias materializadas na argila, levou aos corpos. Segundo a artista (em entrevista com a autora por e-mail, 2012), o trabalho com a figura humana possibilita uma maior aproximação do espectador. A experiência com corpos acabou por trazer outras formas de trabalhar a figura humana, além de representar em esculturas várias pessoas de sua família. Trouxe também corpos com vazios preenchidos por outros corpos, grupos de figuras conhecidas, a figura feminina sempre muito forte em sua poética. Os corpos começaram a ser deformados, trazendo outros discursos à imagem: críticas, ironias, movimentos (ver figuras 2, 3 e 4).

Em uma entrevista realizada com Vilma Villaverde (2008) ela aborda estas e outras questões. Suas palavras estão aqui transcritas como forma de dar voz à artista.

Até 1977 minha produção cerâmica era centrada na representação imaginativa de ruínas, barcos e esferas. Nesta fase eu experimentei com materiais, texturas e esmaltes. Por volta de 1978 eu frequentei o ateliê de Leo Tavella com o objetivo de estudar a figura humana. Eu fiz figuras realistas em grandes dimensões, um



Figura 4 – Vilma Villaverde. *S/título*. Escultura cerâmica. (n/d).
Fonte: Imagem cedida pela artista de seu acervo pessoal

desafio técnico para mim. Simultaneamente eu estudei escultura em pedra. Na província de Misiones, norte da Argentina, onde eu viajo regularmente para ensinar cerâmica na Escola de Artes de Obera, meu entusiasmo cresceu entalhando a pedra vermelha local. Alguns anos mais tarde, olhando uma foto minha quando criança, eu fiquei tocada pelo charme da foto sépia e pelas memórias que ela trouxe. Decidi reproduzir esta foto no espaço, trazer a imagem para uma terceira dimensão. O resto da família continuou a ser traduzido em cerâmica, e fazem parte de uma coleção a qual não estou disposta a me desfazer. Este período de meu trabalho foi realístico, e me fez progredir na modelagem da figura humana. Eu mudei de sépia para cores claras no sentido de enfatizar o realismo das roupas e figuras. [...] Requer um trabalho mais detalhado, mas ao mesmo tempo limitava a imaginação que eu tinha enquanto cortava a pedra. [...] quando em Paris, um crítico, olhando meu trabalho lembrou o

urinol de Duchamp. De início não aceitei a comparação, mas mais tarde cheguei a conclusões teóricas que a justificaram. Eu gostava das horas modelando que me lembravam o ambiente de minha infância. Após, na parte técnica do trabalho, como tirar a figura da argila, secar e queimar no forno, aquela sensação estava perdida até que a cor e o esmalte traziam a figura à vida novamente. Eu comecei a combinar figuras realistas com louça sanitária em 1987. Eu ganhei um lindo bidet antigo e decorado que ficou por certo tempo esquecido em um canto do meu atelier. Um dia me ocorreu que poderia ser um corpete, então eu modeliei a parte de cima da figura. Quando terminei parecia tão bom que continuei adicionando pernas. Mais tarde, em outro trabalho, eu inverti o bidet, e com a ajuda de tule branco se tornou uma dançarina. Como louça sanitária decorada não estava disponível, continuei usando as brancas. As figuras têm uma representação realística, mas o uso de louça sanitária faz com que adquiram um ar surrealista. Este tipo de trabalho tem restaurado em mim a liberdade que eu sentia entalhando pedra, porque começar de um objeto dado faz minha imaginação voar para completar a figura. As figuras que eu modelo são normalmente em tamanho real, mas algumas vezes são muito maiores. [...] A imagem da mulher está sempre presente em minhas esculturas, e algumas vezes exagero nos volumes como um tipo de crítica irônica à cirurgia de silicone. O uso de louças sanitárias tem me induzido a certas representações humorísticas e eróticas da mulher, mas não significam pornografia ou desrespeito. Meu método de trabalho é trabalho mesmo. Uma escultura leva a outra, e sou incansável em minha atividade. No futuro eu gostaria de experimentar instalações, colocando minhas figuras em locais reais e então ver o que acontece (Villaverde, 2008)⁴.

Deste processo inicia a fase onde os corpos são mesclados a objetos de louça sanitária, trazendo uma referência mais contemporânea ao seu trabalho. Sem deixar de lado o primoroso trabalho manual, a artista passa a agregar peças de louça como parte dos corpos, não em um processo de sobreposição ou colagem, mas sim como um pensamento único que se forma a partir da imagem do objeto sanitário (ver figuras 5, 6, 7, 8 e 9).

4 Disponível em: <http://www.artcn.net/worldstudio/american/VilmaVillaverde/Vilma%20Villaverde08001a.htm>, com acesso em 17 de março de 2012.



Figura 5 – Vilma Villaverde. *Nine Moons*. Escultura cerâmica. (1995). Fonte: Imagem cedida pela artista de seu acervo pessoal

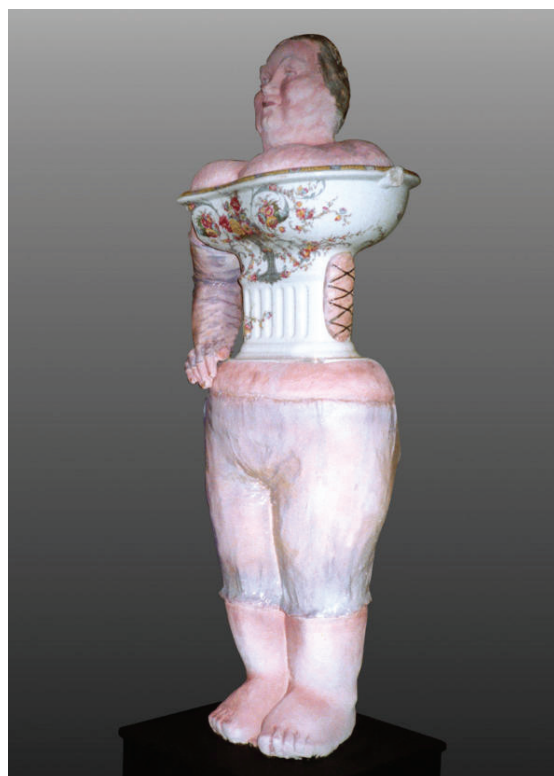


Figura 6 – Vilma Villaverde. *Corset*. Escultura cerâmica. (1987).
Fonte: Imagem cedida pela artista de seu acervo pessoal



Figura 7 – Vilma Villaverde. *Bailarina*. Escultura cerâmica. (1987).
Fonte: Imagem cedida pela artista de seu acervo pessoal



Figura 8 – Vilma Villaverde. *Cítara*. Escultura cerâmica. (2002).
Fonte: Imagem cedida pela artista de seu acervo pessoal

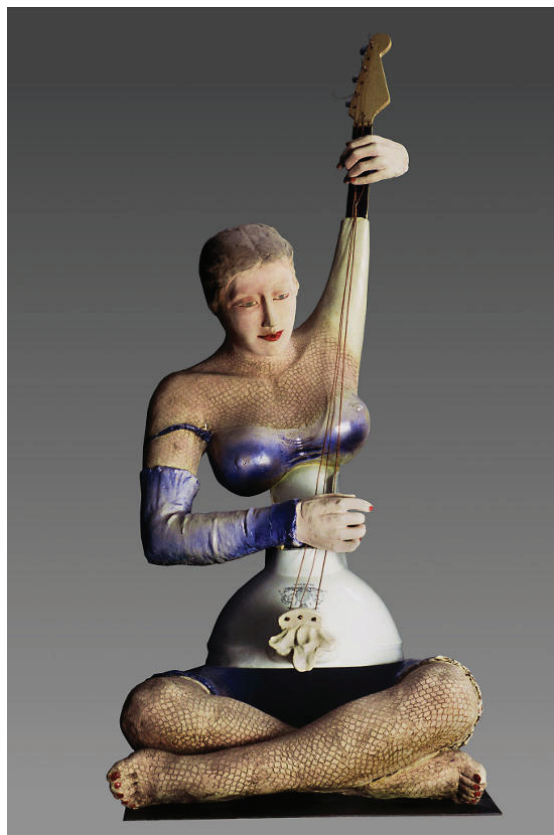


Figura 9 – Vilma Villaverde. *Lute I*. Escultura cerâmica. (2001).
Fonte: Imagem cedida pela artista de seu acervo pessoal

Nestes trabalhos as figuras são imaginárias, com exceção de uma experiência que partiu de uma fotografia, todas as outras são imagens criadas pela artista, sem referências em pessoas reais. E diz a artista sobre seu processo artístico: “acredito que meu trabalho é atual em um aspecto, por exemplo, o sanitário [referindo-se ao uso de louça sanitária em seus trabalhos], e também é muito clássico. Ou poderia sê-lo enquanto a modelagem, muitas vezes tradicional, mas não clássico”. Mas quando questionada sobre referências em história da arte, Vilma diz que a representação da figura humana a comove, e cita artistas como Segall, Renoir, Matisse e Picasso, ressaltando: “Picasso em alguns desenhos, os mais naturalistas naturalmente...” (Villaverde, 2012, s/p) ⁵.

Merleau-Ponty, discorrendo sobre a questão do corpo pós século XIX, diz:

⁵ Villaverde, Vilma. Sem assunto. [mensagem pessoal, entrevista via e-mail] Mensagem recebida por lucianegarcez@gmail.com em 24 de março de 2012.

Nosso século apagou a linha divisória do ‘corpo’ e do ‘espírito’ e encara a vida humana como espiritual e corpórea de ponta a ponta, sempre apoiada sobre o corpo... Para muitos pensadores do final do século 19, o corpo era um pedaço de matéria, um feixe de mecanismos. O século 20 restaurou e aprofundou a questão da carne, isto é, do corpo animado (Merleau-Ponty, 2008, p. 7).

Os trabalhos de Vilma Villaverde, em contato com o pensamento de Merleau-Ponty, levam para a questão da subjetividade. Quais as consequências desse ponto de vista da percepção para o pensamento que se tenta desenvolver?

No movimento dos corpos, podemos fazer a leitura, com lentes sensíveis dos aspectos visíveis e invisíveis do Ser, do conhecimento e da cultura. As significações que surgem, o sentido, são, em última instância, significações vividas e não da ordem do eu penso (Nóbrega, 2012, s/p).

Nesse sentido, pode-se afirmar que o conhecimento é coextensivo ao mundo e não se pode substituir o ato de ver pelo pensamento. Aquilo a que se chama ideia está necessariamente ligado a um ato de expressão, é um objeto da cultura, um meio de expressão e de comunicação e, portanto, uma produção da subjetividade.

Para compreender o sentido da subjetividade em Merleau-Ponty é necessário compreender também a noção de liberdade, posto que o mundo existe independente de formulações individuais sobre os fatos, os acontecimentos. Para Merleau-Ponty a liberdade é sempre o encontro do ser interior com o exterior e as escolhas que se faz têm sempre lugar sobre as situações dadas e possibilidades abertas. Se é, ao mesmo tempo, uma estrutura psicológica e histórica, um entrelaçamento do tempo natural, do tempo afetivo e do tempo histórico. O sentido das escolhas contribui para a subjetividade. Os gostos pessoais, as preferências, as rejeições, os desejos vão sendo configurados por meio dessa estrutura subjetiva na qual correlacionam-se o tempo, o corpo, o mundo, as coisas e os outros. Considerando-se que “das coisas ao pensamento das coisas, reduz-se a experiência” (Merleau-Ponty, 1945/1994, p. 497), é preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador de sentidos, isto porque a percepção não é uma representação mentalista, mas um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência.

A proposta do seminário temático fala de corpo como um meio que pode ser engajado numa desconstrução e nos jogos de identidades. Sua exposição obsessiva no mundo atual apresenta-se de maneira ambígua, pois suas imagens reforçam uma ausência. Trabalhos cuja ênfase recai sobre o corpo, criam formas que resultam trabalhos híbridos, irônicos e abertos à diferença, suscitada com frequência pela proliferação de imagens de fragmentos do corpo. Viuse, mais especificamente, corpo e imagem: corpo como significante, subjetividade e inscrição de memória nos retratos de Vilma Villaverde.

O corpo e o conhecimento sensível são compreendidos como obra de arte, aberta e inacabada. A experiência vivida é habitada por esse sentido estético presente na corporeidade, compreendida como campo de possibilidades para se aprofundar nos acontecimentos, retomando

sentidos e significados da linguagem e do conhecimento. A experiência do corpo configura uma comunicação gestual destinada, no ato perceptivo, aos sentidos atribuídos pelo espectador.

As conclusões de Frayze-Pereira (2005, p. 201) apontam que, para Merleau-Ponty, o *Sensível* não é nem um produto confuso que precisa ser posto em dúvida, nem organização dos objetos dos sentidos pelo entendimento, nem conjunto atomizado de partes extrapartes. O *Sensível* é o modo de existir do corpo e das coisas. O *Sensível* aponta sua existência paradoxal, condenada ao modo de presença-ausente-visível-invisível, intersensorial e intersubjetivo, união do múltiplo, talvez como em Vilma Villaverde.

BIBLIOGRAFIA

- BALZAC, H. (2003). *A obra-prima ignorada*. São Paulo: Comuniqué Editorial.
- BARTHES, R. (1984). *A Câmara Clara. Nota sobre a fotografia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- FRAYZE-PEREIRA, J. A. (2005). *Dor: Inquietudes entre estética e Psicanálise*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.
- MERLEAU-PONTY, M. (2008). In: Courbin, A.; Courtine, J.; Vigarello, G. (orgs.). *História do Corpo*. Petrópolis: Vozes, 3 volumes.
- MERLEAU-PONTY, M. (1971). *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva.
- MERLEAU-PONTY, M. (1994). *Fenomenologia da percepção* (C. Moura, Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- NÓBREGA, T. P. (2008) *Corpo, percepção e conhecimento em Merleau-Ponty*. Volume 13(2), Páginas: 141-148. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf> com acesso em 6 de maio de 2011.
- VILLAYERDE, V. (2008) Artist's Statement. In: *China Ceramic Net*. Disponível em: <http://www.artcn.net/worldstudio/american/VilmaVillaverde/Vilma%20Villaverde08001a.htm> com acesso em 17 de março de 2012.
- VILLAYERDE, V. (2012). Sem assunto. [mensagem pessoal, entrevista via e-mail] Recebido pelo endereço de e-mail lucianegarcez@gmail.com em 24 de março, 2012.
- VILLAYERDE, V. (2010). Sem assunto. [mensagem pessoal, entrevista via e-mail] Recebido pelo endereço de e-mail lucianegarcez@gmail.com em 25 de agosto, 2012.

Ensaio sobre a percepção do espaço na contemporaneidade

Ensayo sobre la percepción del espacio en lo contemporáneo

Essay on a space in contemporary perception

Antónia Noites

masnoites@hotmail.com

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal

Eduarda Coquet

coquet.eduarda@gmail.com

Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal

Tipo de artigo: Original

RESUMO

Neste pequeno ensaio será abordada a percepção do espaço numa visão plural, em aspetos que influenciam diretamente a percepção do homem sobre o espaço que o envolve, seja ele pictórico, escultórico, sonoro ou arquitetónico. Não temos pretensões de apresentar conclusões sobre uma temática tão multidimensional, mas somente refletir de forma coerente e abrangente sobre esta problemática. Este ensaio vai permitir-nos questionar e comparar conceitos de espaço nas diferentes formas de expressão e em diferentes disciplinas.

Palavras-chave: Imagem, percepção, espaço, arte contemporânea.

RESUMEN

En este breve ensayo se abordará la percepción del espacio en una visión plural sobre los aspectos que influyen directamente en la percepción del hombre sobre el espacio que lo rodea, ya sea pictórica, escultórica, arquitectónica o sonora. No tenemos pretensiones de presentar conclusiones en un tema tan multidimensional, tan sólo reflexionar, de una forma amplia y coherente, sobre este tema. Este ensayo nos permitirá cuestionar y comparar los conceptos de espacio en diferentes formas de expresión y en diferentes disciplinas.

Palabras clave: Imagen, percepción, espacio, arte contemporáneo.

ABSTRACT

In this short essay, we will make an approach to the perception of space by adopting a pluralistic view on aspects that directly influence the perception of man in his surrounding space, be it pictorial, sculptural, sonorous or architectural. We do not pretend to present conclusions on such a multidimensional topic, but only reflect on a coherent and comprehensive view on the problems it poses. This essay will allow us to question and compare concepts of space in different forms of expression and in different disciplines.

Keywords: Image, perception, space, contemporary art.

INTRODUÇÃO

Para falarmos sobre o espaço que nos rodeia, o espaço onde vivemos, o espaço que construímos não só física mas também mentalmente, temos de começar por falar de imagens na sua mais abrangente aceção, como sendo a estrutura que suporta todas essas dimensões de espaço. Ao debruçarmo-nos sobre o que é uma imagem, o que são as imagens de forma mais lata, seremos levados a apreender vários enfoques, que nos poderão levar à construção do espaço, nosso espaço ou espaço alargado, aproveitando a visão de arquitetos, antropólogos, psicólogos ou artistas. Conhecer um espaço, conceber um espaço ou identificarmo-nos com algum espaço, será sempre fruto de uma revisitação de opiniões de outros, na procura de um conceito, uma filosofia ou até uma prática, com a qual nos possamos identificar.

I Parte - IMAGEM, PERCEÇÃO E ESPAÇO

A imagem

Na consciência humana, a imagem parece alcançar de modo mais rápido e direto, de forma quase intuitiva, o mesmo resultado que a linguagem falada ou escrita.

Para Damásio (2000, p.362), as imagens são padrões mentais com uma estrutura construída a partir da moeda corrente (essência) de cada uma das modalidades sensoriais: visual, auditiva, olfativa, gustativa e somatossensorial¹. Assim, a palavra “imagem” pode referir-se tanto às imagens “visuais” em situações estáticas ou de movimento, como a imagens sonoras e somatossensoriais (imagens que assinalam predominantemente aspetos do estado do corpo). Continuando a citar Damásio (2000, p.362), as “imagens de todas as modalidades «ilustram» processos e entidades de todos os géneros, tanto concretos como abstratos”, ilustrando também “as propriedades físicas de diversas entidades e as relações espaciais e temporais entre essas entidades, algumas vezes de forma esboçada, outras

não, assim como as suas ações.” O padrão mental é um sinónimo de imagem e o pensamento é uma palavra que se considera aceitável para traduzir o fluxo de imagens que são apropriadas pela nossa mente, passando a ser imagens mentais pessoais. “As imagens são a moeda corrente da mente” (Damásio, 2000, p.363) e podem ser conscientes ou inconscientes.

As imagens provêm da atividade do cérebro. Nada nos garante que uma imagem reproduz fielmente o modelo, isto é, o grau de semelhança entre o objeto que lhe deu origem e a imagem produzida no cérebro, não é mensurável. No entanto, quando dois seres humanos olham para um determinado objeto exterior a eles, são formadas imagens comparáveis nos seus cérebros, já que a descrição que é feita por ambos das imagens produzidas é muito semelhante, mesmo nos mais ínfimos detalhes. Podemos então supor que “os dispositivos sinalizadores localizados em todas as estruturas do nosso corpo – na pele, nos músculos, na retina, etc. – ajudam a construir padrões neurais que cartografam a interação do organismo com o objeto” (Damásio, 2000, p.365). O contributo de António Damásio para a compreensão da imagem em todas as situações e no caso concreto das artes, ajuda-nos a acompanhar melhor o recurso que o ser humano faz das imagens memorizadas no seu cérebro, resultantes do seu mundo sensorial.

Através de uma abordagem sugerida pelos resultados da neuropsicologia experimental e clínica, da neuroanatomia e da neurofisiologia, Damásio (2000) propõe-nos dois espaços, que se designam de espaço imagético e espaço disposicional. O espaço imagético é onde ocorrem explicitamente imagens de todos os tipos sensoriais; algumas destas imagens constituem os conteúdos mentais manifestos que a consciência nos permite experienciar, enquanto outras imagens permanecem não conscientes. O espaço disposicional é aquele em que as disposições contêm a base do conhecimento e os mecanismos através dos quais as imagens podem ser construídas durante o recordar, os movimentos podem ser gerados e o processamento de imagens pode ser facilitado. Os conteúdos do espaço imagético são explícitos, os do espaço disposicional são implícitos. Podemos conhecer os conteúdos das imagens,

¹ Somatossensorial é uma palavra que vem do grego *soma*, que significa “corpo”. Trata-se de uma modalidade sensorial que inclui vários “sentidos” como: tato, muscular, temperatura, dor, visceral e vestibular.

mas nunca conhecemos de forma direta os conteúdos das disposições, visto estes serem sempre não conscientes e existirem de uma forma dormente. No entanto, as disposições podem produzir uma variedade enorme de ações no corpo humano (libertação de uma hormona na corrente sanguínea; contração de diferentes músculos). As disposições conservam registos relativos às imagens que foram percebidas numa determinada ocasião (anterior) e participam na tentativa de reconstruir uma imagem semelhante durante o recordar.

As disposições ajudam à perceção das imagens durante o seu processamento, influenciando o grau de atenção concedido às novas imagens presentes. Toda a memória existe sob a forma disposicional (implícita, oculta, não consciente) à espera de se tornar numa imagem ou ação explícita, potencializando a imaginação. Também Bachelard (1996, p. 18) nos disse que “a imaginação é a faculdade de produzir imagens”.

Um dos arquitetos paradigmáticos que recorre de forma exemplar a estas memórias é Zumthor² (2005) que afirma: “Quando penso em arquitetura, ocorrem-me imagens. Muitas destas imagens estão relacionadas com a minha formação e com o meu trabalho como arquiteto” (Zumthor, 2005, p. 9). Nisso ele inclui o conhecimento profissional acumulado ao longo do tempo e o percurso de vida, desde a infância.

É muito curiosa a reflexão que faz sobre o método do seu projeto e que vai de encontro ao que atrás referimos:

Quando estou a projetar, encontro-me frequentemente imerso em memórias antigas e meio esquecidas, e questiono-me: qual foi precisamente a natureza desta situação arquitetónica, o que significava na altura para mim e ao que é que poderei recorrer para ressuscitar esta atmosfera rica que parece saturada da

2 Principais prémios de arquitetura de Peter Zumthor: Carlsberg, Copenhaga, 1998; Prémio Mies van der Rohe para arquitetura europeia (por Kunsthau Bregenz), 1999; Medalha de arquitetura da Fundação Thomas Jefferson, Universidade de Virginia, 2006; Spirit of Nature Wood Architecture Award, Wood in Culture Association, Finlândia, 2006; Prémio Meret Oppenheim, Federal Office of Culture, Suíça, 2006; Prémio Imperiale, Japan Art Association, 2008; Prémio de Arquitetura Alemã DAM (pelo Museu Kolmba), Colónia, 2008; Prémio Pritzker de Arquitetura, The Hyatt Foundation, 2009; Prémio Daylight, Fundação Velux, 2010.

presença natural das coisas, onde tudo tem o seu lugar e toma a sua forma certa? E nem era preciso detetar formas especiais. Mas sentia-se este ar de abundância e de riqueza que faz pensar: já vi isto, enquanto sei ao mesmo tempo que tudo é novo e diferente e que nenhuma citação direta de uma arquitetura passada trai o mistério de um ambiente cheio de memórias (Zumthor, 2005, p. 10).

Provavelmente será este o estado da consciência, do *self*, que refere Damásio (2011) e da passagem da subjetividade (criativa) carregada de memórias do próprio para a objetivação e necessidade de transmitir essas situações.

Todas estas informações têm uma importância vital para a compreensão de como são apreendidas e compreendidas todas as imagens do nosso quotidiano e porque é que algumas delas se tornam tão importantes e outras não. Nas artes visuais, sob o ponto de vista do artista, o “saber ver” recorre ao espaço imagético numa primeira fase, passando para o espaço disposicional numa fase de produção, o que faz com que o artista sinta uma satisfação pessoal inconsciente não mensurável, mas real, quando entra num processo criativo.

Na pesquisa sobre a perceção, memória e criatividade em arquitetura, Menezes (2009) refere a importância da memória longa e curta em todo o processo de projeto, referindo as diferenças entre os arquitetos e designers experientes e os novatos, não apenas na quantidade de informação a que recorrem, mas na interconectividade e em analogias relevantes entre informações.

Edwards (1984) no seu livro “Desenhando com o lado direito do cérebro” fala-nos da capacidade de desenhar e da forma como está relacionada com o modo como vemos. A maneira de ver do artista é um processo duplo, porque usa o cérebro de modo diferente daquele pelo qual ele normalmente é usado. O artista recorre primeiro, por volição consciente, ao lado direito do cérebro, a fim de experimentar uma modalidade de perceção, passando depois para o estado de consciência ligeiramente modificado, vendo as coisas de modo diferente (Edwards, 1984).

Nesse estado subjetivo alterado eles [os artistas] dizem que se sentem transportados, unificados com a tarefa que estão executando, capazes de compreender relações que normalmente não seriam capazes de compreender (...) Dizem os artistas que se sentem alerta e conscientes, porém relaxados e isentos de ansiedade, experimentando uma atividade mental agradável e quase mística (Edwards, 1984, p. 15).

Passar esta sensação do estado criativo do artista para quem observa a obra produzida é o maior desafio de qualquer artista.

A percepção

As imagens foram já definidas de muitas formas ao longo do tempo, todas elas valorizando um ou outro aspeto conforme a visão e o conhecimento do seu autor (...) “uma imagem é uma superfície abordada de tal modo, que se torna disponível um padrão ótico limitado a um ponto de observação e que contem o mesmo tipo de informação que é encontrado no padrão ótico de uma cena real” (Gibson, 1979, p. 31). As relações entre sensação e percepção, para Gibson são distintas: a sensação corresponde ao campo visual, enquanto a percepção corresponde ao mundo visual e é elaborada no córtex cerebral.

No campo das percepções, Hall (1977) apresenta a percepção do espaço como dinâmica, relacionando-se com a ação num dado local, em vez de se relacionar apenas com a visão através da observação passiva. Com isso, coloca o senso espacial do homem em diferentes situações, nas quais este demonstra graduadas reações e personalidades, que abrangem a esfera íntima, pessoal, social e pública. A memória e a recordação estão ligadas a percepções antigas de algo, já que o que guardamos como memórias não são imagens das coisas que percebemos, mas sim as próprias percepções antigas que são evocadas quando as recordamos por algum motivo. A fenomenologia aproveita-se tanto da nossa experiência do espaço, das lembranças e rememorações do passado, quanto das experiências sensoriais do presente (Sokolowski, 2004).

Quando os artistas começaram a fazer da percepção um meio de trabalho, partiam da investigação intuitiva e individual. Atualmente a luz é um dos fenómenos escolhidos para deflagrar a percepção dentro da sua experiência estética, individual e subjetiva, criando lugares e momentos únicos (Barros, 1999, pp. 23-26).

O espaço

Assente que as imagens são essenciais para a organização, criação e percepção do espaço, passemos agora para o conceito de espaço, que é muito abrangente. Quando se fala de espaço, podemos estar a referir-nos ao espaço físico (geográfico/ arquitetónico/ funcional/ organizacional/ proxímico/ fenomenológico/ quinestésico); espaço social (público/ privado/ antropológico/ simbólico/ religioso/ cultural/ pedagógico/ global); espaço psicológico (emocional/virtual)... ou ainda falar das suas representações, como o espaço literário, cinematográfico, fotográfico, sonoro (*sound art*), pictórico, escultórico, efémero... ou simplesmente o não espaço, o vazio.

“O espaço é formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (Santos, 2001, p. 63). No início, o espaço era repleto de objetos naturais que foram sistematicamente sendo substituídos por objetos artificiais. Assim, o espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais. O interesse do homem pelo espaço tem raízes existenciais e resulta da necessidade de adquirir relações vitais no ambiente que o rodeia, para dar sentido e ordem a um mundo de acontecimentos e ações. Assim, o homem adapta-se fisiologicamente e tecnologicamente às coisas físicas, objetos e outros seres, sendo influenciado por eles, captando realidades abstratas e diferentes significados resultantes das diferentes linguagens existentes e com o fim de comunicar. O homem interage com tudo o que o rodeia, atribuindo significados a todos os acontecimentos (Norberg-Schulz, 1975).

Fernando Távora, um arquiteto português de grande referência contemporânea, propôs uma reflexão pioneira, na primeira metade dos anos 60, sobre a organização do espaço, defendendo que as formas organizam o espaço, sem esquecer que o espaço é também forma, positivo, negativo ou molde das formas que são apreendidas, visualmente ou por outro qualquer processo. “Aquilo a que chamamos espaço é constituído por matéria e não apenas as formas que nele existem e o ocupam, como os nossos olhos deixam supor” (Távora, 1982, p. 24). Assim, o espaço que separa e liga as formas é também forma, não existindo por isso formas isoladas. Esta é uma noção fundamental, pois permite ter consciência de que não há formas isoladas e que existe sempre uma relação entre espaço e forma. A questão que se coloca na organização de espaço à escala do homem é diferente da ocupação do espaço, já que organizar pressupõe um desejo, uma manifestação de vontade, pressupondo que detrás dela está o homem, um ser inteligente e artista por natureza, ocupando os espaços com o objetivo de criação de harmonia, de equilíbrio, com o jogo exato de consciência e de sensibilidade, com a integração hierarquizada e correta dos fatores.

Dentro das artes plásticas, surgiram nos anos 60 e 70 do século passado alguns movimentos artísticos (dentro da arte contemporânea) em que existe a conjugação de diferentes disciplinas e linguagens artísticas, em que o espaço físico e o observador são protagonistas e em que o observador tem muitas vezes de assumir um papel ativo. É o caso da Arte Pública, em que o espaço urbano é o protagonista juntamente com todos os usufruidores desse espaço, sendo relevante a sua organização nas interações físicas sociais e culturais. “A obra de arte pública é desde logo obra de arte no mundo, e não obra de arte apartada do mundo, sendo o lugar o seu horizonte e habitat em permanência” (Abreu, 2003, p. 387). A designada Arte Pública é um termo abrangente e pode conter no seu significado e conceito a Instalação e *site-specific*, *Land art*, podendo incluir a *performance*. Trata-se de um conjunto de artes que conjugam várias linguagens plásticas e de espetáculo, podendo ser criadas ou apresentadas por artistas de diferentes disciplinas e em diferentes espaços.

Nem toda a Arte que se desenrola no espaço público pode ser apelidada de Arte Pública. Arte no Espaço Público e Arte Pública são duas coisas distintas. Antoni Remesar faz um resumo das diferenças dos conceitos de forma clara: “são muitas as vezes que nos esquecemos da grande diferença entre arte pública e arte no espaço público, que radica no facto de que o primeiro tem por objetivo que os cidadãos tenham controlo sobre a estética do seu próprio ambiente, e o segundo supõe, de uma forma ou de outra, a imposição estética por parte daqueles que gerem os programas... a arte pública constitui-se assim num processo político de cidadania de grande importância” (Remesar, 2003, p. 38). Queremos dizer com isto que entendemos que a Arte Pública está associada à prática social e ao sentido de lugar em consonância com práticas de design urbano, tornando-se parte desse espaço, formando e transformando a morfologia do espaço público. Qualquer lugar não é um espaço abstrato onde se localizam objetos e ocorrem acontecimentos, um lugar é um espaço total que não pode ser afastado de nenhuma das suas propriedades nem das suas relações espaciais (Norberg-Schulz, 1980, p. 8). Esta visão é o *genius loci*³, o espírito do lugar, a compreensão da vocação do lugar, protagonizado por Norberg-Schulz.

No final do século XX, alteraram-se as relações entre as diferentes artes e o espaço, quer seja ele público ou não. A arquitetura e a escultura voltam a relacionar-se no espaço urbano contemporâneo. Remesar (2003, p. 33) refere Brancusi como o responsável pelo estabelecimento de uma boa parte das bases do reencontro entre a escultura e o espaço urbano - “para Ser a escultura requer Estar” - e isso significa ocupação de território, “não apenas no plano vertical – o clássico monumento – mas, fundamentalmente, na construção de um espaço, na ocupação de solo, na criação de uma nova narrativa própria da obra, que já não se fundamenta na representação” mas fazendo emergir o próprio espaço. Acrescenta que a escultura no espaço público não pode ser, hoje em dia, uma arte só de comunicação visual, deve poder ser um espaço onde se possa “habitar”, tocar, mexer, ter movimento próprio. A

3 *Genius Loci* é um conceito romano. Tornou-se numa expressão adotada pela teoria da arquitetura para definir uma abordagem fenomenológica do ambiente e da interação entre lugar e identidade e foi difundida por Christian Norberg-Schulz

escala deverá ser a do passeante, que além de olhar é capaz de extrapolar sensações das suas relações próximas com a obra de arte. “A arte nas ruas, a arte urbana, a arte pública na sua aceção estática, deve ser uma arte móvel, ou melhor uma arte de mobilidade controlada” (Remesar, 2003, p. 33).

Ao longo do século XX e já no século XXI, o conceito de espaço nas artes tem sofrido alterações significativas com a introdução das novas tecnologias em todas as áreas da vida humana. Na arquitetura e urbanismo, novos conceitos como espaço-tempo-tecnologia dão origem aos espaços simbióticos, em que a construção social e cultural da cidade tem um peso significativo na sua conceção. Cada vez mais as versões virtuais de lugares construídos e intervenções artísticas nos ajudam a explorar os usos de diferentes espaços físicos (Firmino, 2005).

Dentro do espaço contemporâneo, surge um novo paradigma do espaço, que é a simbiose entre o espaço virtual e o espaço físico, sendo um conceito emergente ainda não completamente estabilizado. Trata-se das cidades virtuais ou digitais⁴. Firmino (2005, p. 1) refere que se trata de um “fenómeno cada vez mais comum o facto de comunidades, cidades e regiões criarem as suas «contrapartidas» no mundo virtual”, sendo na sua maioria chamadas de “cidades virtuais” ou “digitais” por serem, em determinados aspetos, a representação virtual de comunidades, cidades e regiões, através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). No entanto, ainda se desconhecem os efeitos das TIC sobre o espaço (enquanto conceito) e sobre a vida quotidiana. Assim, o espaço urbano passa a ter que considerar os aspetos sociais e culturais não só físicos como virtuais, passando a cidade virtual (espaço urbano e digital) a ser mais um dos elementos caracterizadores da cidade contemporânea. Trata-se da cidade recombinate e simbiótica (espaço urbano híbrido) em que existe uma constante relação entre a cidade virtual e a cidade tradicional, emergindo uma nova forma urbana, a cidade informacional.

Continuando a seguir a visão de Firmino (2005, p. 9)

4 Firmino (2005) afirma que o termo *cidades virtuais* ou *digitais* refere-se à representação virtual de comunidades, cidades e regiões através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)

“deveríamos entender as cidades virtuais como espaços urbanos em essência, que carregam tanta complexidade, objetos e ações quanto as contrapartidas tradicionais”. Assim, sem dúvida, estamos perante uma nova forma de entender o *genius loci* e o espaço existencial de Norberg-Schulz, existindo uma implicação direta a todos os níveis do espaço arquitetónico com identidade definida: a paisagem (continuidade); o urbano (concentração e densidade) e a casa (isolamento e privacidade). Muga (2005) acrescenta que, estando o Homem mergulhado num mundo de estímulos que procura continuamente interpretar, e sendo o ambiente criado pelo próprio uma parte cada vez mais significativa dessa estimulação ambiental, importa adequar a sua natureza às características do processamento da informação do seu psiquismo humano.

Existem novas relações entre espaço, tempo e tecnologia emergente, que não podem ser ignoradas por todos os intervenientes no espaço urbano, sendo relevantes também na forma de entender a arte pública e a arte no espaço público e virtual. Para Firmino (2005) existe uma nova interpretação do que é a cidade contemporânea e do seu espaço urbano (paradigma emergente) sobre a reinterpretação do espaço e formas de intervir e fazer cidade, sendo a arquitetura recombinate, o espaço simbiótico e cibernético numa mistura de elementos físicos e virtuais, reais e irrealis, elementos importantes na caracterização das atividades contemporâneas da sociedade urbana. Estas novas características, não substituindo os elementos tradicionais, adicionam novas dimensões e complementam todas as relações na sociedade contemporânea: sociedade, cultura, política e economia.

Castells fala da cidade virtual como sendo mais um agente na formação do espaço urbano na cidade informacional (citado por Firmino, 2005). Existem já exemplos concretos de integração significativa da tecnologia digital em ambiente urbano e que alteram a forma como percebemos estes espaços urbanos. É o caso da D-Tower da autoria do artista plástico Q.S. Serafijn e do arquiteto Lars Spuybroek/ NOX-Architekten (Figura 1).



Figura 1 - D-Tower - Doetinchem na Holanda (1999 – 2004) NOX-Architekten

Em cima: Fonte: <http://www.arcspace.com/CropUp/-/media/87657/1dtower.jpg>

Em baixo: Fonte: http://4.bp.blogspot.com/_AKvVOKaj8uY/SiqdF6I4bwI/AAAAAAAAAE5E/PmMG9VQJLug/s1600/d-tower_kolory.png

D-tower é um objeto de arte que pretende apresentar as emoções da população de Doetinchem, mapeando-as diariamente. Esta estrutura é constituída por uma torre de 12 metros de altura no centro histórico da cidade, um website e um questionário. O projeto foi concebido pelo artista Q.S. Serafijn e o arquiteto Lars Spuybroek/ NOX-Architekten. A D-tower recolhe informações numa base estatística, usando um questionário para gravar emoções. Este questionário contém 360 perguntas. A cada novo dia, quatro novas perguntas são disponibilizadas aos habitantes de Doetinchem, através do site. As respostas são recolhidas e as contagens são calculadas e traduzidas em reapresentações gráficas e cores na torre. D-tower muda de cor de acordo com as emoções recolhidas, tendo cada emoção uma cor simbólica: vermelho para o amor, azul para a felicidade, amarela para o medo e verde para o ódio.

II Parte – AS ARTES VISUAIS E O ESPAÇO

As Artes Visuais abrangem uma área das expressões muito ampla. Os recursos utilizados são muito diversificados e incluem a pintura, o desenho, a escultura, a fotografia, a gravura, mas também incluem a arquitetura, a dança, o teatro, etc. Incidem essencialmente sobre a criação de obras que tiram partido da forma, da cor, do movimento, tendo a visão como o principal sentido em jogo. Englobam toda a Comunicação Visual, tornando-se mais abrangentes e dando maior relevância à plasticidade dos materiais, promovendo o uso de outros sentidos do corpo humano para a sua total fruição, (visão, audição, paladar, tato e olfato)⁵ valorizando cada um deles no contributo direto

⁵ Estes são os sentidos tradicionalmente apresentados como aqueles em que, através do processo de excitação–reação, surge o intercâmbio homem-meio. De acordo com alguns estudos recentes, existem outros que reagem por estimulações mecânicas físicas e químicas e estão distribuídos por todo o organismo. São o álgico (relativo a dor), o térmico, o equilíbrio e orientação, contribuindo igualmente para a nossa percepção do meio que nos rodeia. São os designados por Damásio (2000) como os somatossensoriais.



Figura 2 – Som e espaços (fechado/aberto)

À esquerda: Chimecco- escultura sonora – 2011 - (tubos metálicos) de Mark Nixon.

Fonte: http://www.bustler.net/images/sized/images/news2/chimecco_04-530x793.jpg

À direita: Reichstag ‘empacotado’ (23 de junho a 6 de julho de 1995) - Christo Javachef e Jeanne-Claude.

Fonte: http://2.bp.blogspot.com/-xEE2p5j-XEw/Ts_iF5k2t-I/AAAAAAAAADKg/yLhEhEjjE40/s1600/reichstag.jpg

para a percepção/sensibilidade (interpretação da informação dos estímulos captados pelo corpo humano) da arte na sua totalidade. Na arte contemporânea a posição do artista face ao mundo e à arte alterou-se: “já não considera a imagem como um simples substituto de uma realidade sensível” (Bachelard, 1996, p. 17), faz antes uma interpretação pessoal dessa imagem.

Existem muitos tipos de obras de arte visual. A sua classificação de acordo com o género e estilo ou corrente dominante, que faria algum sentido até meados do século passado, deixa de ter relevância na arte contemporânea, já que todas as fronteiras se diluíram (Figura 2). A arte contemporânea recorre aos mais diferentes suportes e meios, desde os mais tradicionais e comuns, à conjugação de materiais menos usuais, utilizando meios mecânicos ou digitais e criando novas modalidades como a multimédia, a performance e as imagens virtuais que podem ser utilizadas nas mais variadas manifestações artísticas.

Em 2012, Guimarães, Capital Europeia da Cultura, promoveu uma exposição/instalação de arquitetura intitulada Lugares Prováveis, dispondo projetos de forma pouco convencional, num estendal urbano. O objetivo era cultural e pedagógico e pretendeu fomentar a reflexão sobre o poder de

transformação da arquitetura e a responsabilidade do arquiteto pelo enquadramento de cada projeto no espaço, abordando temas relacionados com os lugares-comuns, valorizando a compreensão de valores intrínsecos à condição Local, Urbana e Humana⁶ (Figura 3).

Uma das características sobre a qual foram durante muito tempo classificadas as artes visuais estava relacionada com as dimensões da percepção a que recorriam. Por exemplo a pintura era sempre bidimensional, podendo no entanto representar a tridimensionalidade. A escultura era sempre tridimensional. Teríamos assim obras: bidimensionais⁷, tridimensionais⁸ e multidimensionais⁹. Lawal (1993) apresentou-nos outras dimensões, designando como artes temporais a dança, o drama, a poesia e a música, porque elas dependem diretamente de movimento, da ação e som para a sua expressão e têm uma duração limitada às suas representações e como artes espaciais a pintura, escultura

6 <http://narb.com.pt/lugaresprovaveis> acedida em 30 de Julho, 2012

7 Bidimensional - duas dimensões: largura e altura. Nas formas bidimensionais, a configuração normalmente é mais fácil de apreender.

8 Tridimensional – três dimensões: largura, altura e comprimento (profundidade). Nas formas tridimensionais, a configuração vai-se modificando conforme o ângulo que se escolhe para perceber.

9 Multidimensional – mais do que as três dimensões já referidas, podendo incluir o virtual, a sensorial e a performativa.



Figura 3 - Lugares prováveis: instalação/exposição de arquitetura (Guimarães, Capital Europeia da Cultura 2012). Fonte: <http://www.guimaraes2012.pt/arq/img/LugaresProvaveisInterior.png>

e arquitetura, porque elas existem fisicamente no espaço e são estáticas nas suas representações. No entanto, esta classificação não é consensual, uma vez que existem obras classificadas como artes espaciais que são também artes temporais, existem *performances* de pintura e de escultura e o que dizer das produções audiovisuais? (Figura 4).

Provavelmente, sobre a arte contemporânea, surgirá no futuro uma terminologia própria para agrupar as produções artísticas, sabendo nós que a noção tempo faz parte da história da arte e é necessário um distanciamento temporal para o seu estudo. No entanto, na atualidade, tudo se funde, sendo difícil definir uma categoria específica para uma determinada obra. A pintura

pode sair do seu suporte plano e transformar-se numa escultura ou instalação, a escultura pode ser vivenciada pelo seu interior, transformando-se em arquitetura e a arquitetura transformar-se num suporte de pintura com características escultóricas. Atualmente as artes visuais tendem a criar e desenvolver experiências comuns, aproveitando os momentos fundamentais da produção artística contemporânea e inserindo-os num novo contexto histórico-cultural (Figura 5).

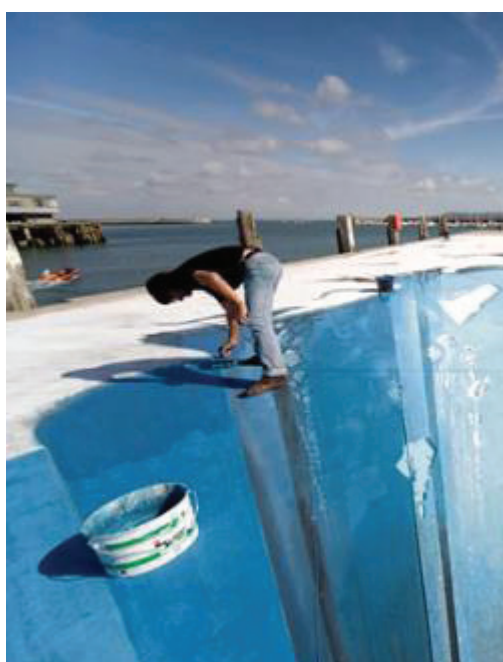


Figura 4 – Arte contemporânea

À esquerda: “Ice Age” – tinta acrílica (Agosto 2008). Edgar Mueller

Fonte: <http://i245.photobucket.com/albums/gg62/witchyhoy3/new3/Untitled-1-38.jpg>

À direita: Artes do espetáculo - Dança Contemporânea

Fonte: http://2.bp.blogspot.com/_XfKPAqQDCdU/TBnTeCSeEYI/AAAAAAAAA0/A-km5omffRw/s400/1095989730_f.jpg



Figura 5 – Ocupação do espaço na arte

À esquerda: “Abrigos temporários (2010-2011) Patkau arquitetos (Canadianos)

Fonte: http://www.patkau.ca/images/skating_02.jpg

À direita: Anémona gigante – Matosinhos (2005) Janet Echelman

Fonte: http://farm4.staticflickr.com/3558/3444144037_64c6fc64c5_z.jpg?zz=1

A arte sempre foi e será uma realidade social. Uma das frases mais conhecidas de Fisher (1973) sobre a arte e a sua função é: “A função da arte não é a de passar por portas abertas, mas é a de abrir as portas fechadas”. Aponta para a liberdade e necessidade da procura/busca, da invenção/originalidade e da criatividade. Uma obra de arte é assim reconhecida e considerada pelo seu caráter de exemplaridade e novidade, podendo ser apontada como obra excepcional quando contribui para novas formas de abordagem, em comparação com outras da mesma época ou criadas em situações semelhantes.

A obra de arte resulta de uma interpretação pessoal e expressão do potencial da pessoa que a produz (artista) tendo como referência as suas vivências, conhecimentos, experiências, interesses, emoções e memórias do passado e os acontecimentos sociais do presente. Existe portanto uma dualidade no processo criativo, entre o processo mental (recompensa íntima e prazer hedonístico) e o de concretização ou realização (comunicação, despertar da consciência dos outros) e na “fonte de inspiração”, isto é, no confronto entre a realidade interior do artista e a realidade exterior onde se insere.

A arquitetura é uma arte e uma ciência. Faz parte das Artes Visuais e é uma das artes que recorre a mais que três dimensões, isto é, além das três dimensões reconhecidas e utilizadas também noutras formas artísticas – largura, altura, profundidade – utiliza uma outra dimensão

que é o tempo, também reconhecido e utilizado por outras formas artísticas. Esta dimensão (espaço-tempo) foi referenciada no início do século passado pelo físico Einstein. Atualmente é reconhecido que o espaço tridimensional e o tempo são grandezas intimamente relacionadas e que em conjunto formam uma única variedade de quatro dimensões¹⁰ a que se dá o nome de espaço - tempo. Na arquitetura a noção de espaço - tempo é fundamental.

Sigfrido Giedion, em 1941 com a sua obra *Espaço, Tempo e Arquitetura* revolucionou a forma de analisar criticamente a cultura e a civilização naquela época, colocando o problema do espaço no centro do desenvolvimento da arquitetura moderna, alegando “o meu maior interesse está precisamente concentrado no movimento do desenvolvimento de uma nova tradição em arquitetura, com o propósito de mostrar as suas relações recíprocas com as atividades humanas”¹¹ (Giedion, 1982, p. V). A sua conceção de espaço aproximou-se do conceito de espaço existencial. Procurou esclarecer a “ruptura que existe no homem contemporâneo entre o pensamento e o seu sentimento, da sua personalidade dissociada e do paralelismo inconsciente entre os métodos da arte e da ciência” (Giedion, 1982, p. VIII).

III Parte - PONTO DE SITUAÇÃO NESTA REFLEXÃO

Fazendo um ponto de situação nesta reflexão sobre a perceção do espaço na arte contemporânea, poderemos afirmar que o espaço vazio e o espaço cheio formam uma unidade indivisível. Na arte contemporânea e em todas as áreas, esta noção está sempre presente. Somos sensíveis

¹⁰ A designação de “quarta dimensão” para a dimensão temporal (tempo) não é consensual, surgindo em alguns estudos a designação de “quarta dimensão espacial” para o espaço-tempo e a “quinta dimensão” para o tempo, muitas vezes com uma conotação ao mistério, ao paranormal, ao desconhecido ou ao virtual..

¹¹ Tradução livre.

ao espaço cheio/vazio, quer se trate do espaço físico, quer visual, musical ou qualquer outro. Só concebemos o espaço porque existe esta dicotomia entre cheio e vazio, entre o preenchido e o que é deixado por preencher.

Cabe à arquitetura a organização dos espaços físicos (e não só), sendo tão importante o que é feito (objeto) como o que é deixado por fazer (espaço entre os objetos). A qualidade do espaço depende da forma como estes dois espaços coexistem e da sua relação com os habitantes.

Todo o ser vivo “ocupa” o seu espaço na Terra e no entanto só conseguimos viver no vazio (na casa, na toca, no ninho, na rua). Precisamos de proteção. Precisamos de espaço público e espaço privado. Procuramos sempre um espaço vazio cheio de coisas. A intimidade é uma delas. A casa personaliza essa ideia. Bachelard (1996, p. 20) clarifica a ideia da necessidade de intimidade psicológica e física e da necessidade de uma casa como uma concha, como o nosso canto do mundo, afirmando que “a imagem da casa é a topografia do nosso íntimo” e todo o espaço habitado transporta a essência da noção da casa.

Apesar de ser uma frase banal, na realidade a Terra é a nossa casa. Existem outros espaços como o espaço galáctico e intergaláctico que mantêm um fascínio sobre o homem e que constituem o nosso horizonte. A linha do horizonte separa o que vemos do que não vemos...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, J. G. (2003). Um modelo fenomenológico para a escultura pública. *Revista da Faculdade de Letras*. Porto. I Série (2), pp. 385-418.
- BARCELARD, G. (1996). *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes.
- BARROS, A. (1999). *A arte da percepção: um namoro entre a luz e o espaço*. São Paulo: AnnaBlume.
- DAMÁSIO, A. (2000). *O Sentimento de si. O corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa América.
- DAMÁSIO, A. (2011). *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras.
- EDWARDS, B. (1984). *Desenhando com o lado direito do cérebro*. Rio de Janeiro: Editora Tecoprint.
- FIRMINO, J. (2005). A simbiose do espaço: cidades virtuais, arquitetura recombinante e a atualização do espaço urbano. In: *Cibercidades II. Ciberurbe. A cidade na sociedade da informação*, pp. 307-335. Rio de Janeiro: Editora E-Papers, 2005. [Arquivo PDF].
- FISHER, E. (1973). *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- GIBSON, J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. USA: Houghton Mifflin Company.
- GIEDION, S. (1982). *Espacio, tiempo y arquitectura (el futuro de una nueva tradición)*. Editorial Dossat, S.A..
- HALL, E. (1977). *A dimensão oculta*. Rio: Francisco Alves.
- LAWAL, B. (1993). A arte pela vida: a vida pela arte. *Conferência na Ásia*, pp. 41-59. (Traduzido do inglês por Posnar, H.). Acedido em 29 de junho 2012 <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-arte-pela-vida-a-vida-pela-arte.pdf>
- MENEZES, A. (2009). Percepção, memória e criatividade em arquitetura. *Cadernos de arquitetura e urbanismo* 14 (15). Acedido em 15 de maio 2013 <http://periodicos.pucminas.br/index.php/Arquiteturaeurbanismo/article/view/807/774>
- MUGA, H. (2005). *Psicologia da arquitetura*. Gailivro. Vila Nova de Gaia.
- NORBERG-SCHULZ, C. (1975). *Existencia, espacio y arquitectura*. Blume. Barcelona.
- NORBERG-SCHULZ, C. (1980). *Genius loci. Towards a phenomenology of architecture*. Rizzoli. New York.
- REMESAR, A. (2003). Arte e espaço público. Singularidades e incapacidades da linguagem escultórica para o projeto urbano. In Brandão, P. & Remesar, A. *Design de espaço público: deslocação e proximidade*. Centro Português de Design. Lisboa.
- SANTOS, M. (2001). *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção* Edusp. São Paulo.
- SOKOLOWSKI, R. (2004). *Introdução à fenomenologia*. São Paulo: Edições Loyola.
- TÁVORA, F. (1982). *Da organização do espaço*. Edições do Curso de Arquitetura da ESAP. Porto.
- ZUMTHOR, P. (2005). *Pensar a arquitetura*. Gustavo Gili, Barcelona.

ENSAIO VISUAL



Fotoensayos del Día Internacional de los Museos

Fotoensaio do Dia Internacional dos Museus

Photoessays of International Museums Day

M^a Amparo Alonso Sanz

m.Amparo.alonso@uv.es

Universitat de València

Bibiana Soledad Sánchez Arenas

bibianasoledad.sanchez@um.es

Universidad de Murcia

David Alpañez Serrano

alpanez@ua.es

Museo de la Universidad de Alicante

Lilia Miralles Llorens

limillo@hotmail.com

Universidad de Alicante

Remedios Navarro Mondéjar

reme.navarro@ua.es

Museo de la Universidad de Alicante

Stefano Beltrán Bonella

stefano@ua.es

Museo de la Universidad de Alicante

Úrsula Faya Alonso

ursula.faya@um.es

Universidad de Murcia

Tipo de artículo: Ensaio Visual

RESUMEN

En el presente artículo se ofrecen nuevos interrogantes a la comunidad científica, a cerca de las relaciones que se pueden establecer en el museo entre visitantes, educadores del museo, formadores de maestros y futuros maestros; con motivo del Día Internacional de los Museos. Las fotografías empleadas en la metodología de Investigación Educativa basada en las Artes conceptualizarán la introducción, recogida de datos, discusión de resultados y conclusiones.

Palabras-clave: Investigación Educativa Basada en las Artes, museo, talleres artísticos.

RESUMO

Este artigo oferece novas questões para a comunidade científica sobre as relações que podem ser estabelecidas entre os visitantes, os educadores do museu, formadores de professores e futuros professores, por ocasião do Dia Internacional dos Museus. As fotografias utilizadas na metodologia de Investigação educativa baseada nas Artes conceptualizam a introdução, recolha de dados, discussão dos resultados e conclusões.

Palavras-chave: Investigação educativa baseada nas artes, museu, oficinas de arte.

ABSTRACT

This article provides new questions to the scientific community on the occasion of International Museum Day. The questions are about the relationships that may be established at the museum between visitors, museum educators, teacher educators and future teachers. The introduction, data collection, discussion of results and conclusions will be conceptualize by the pictures used in Arts-Based Educational Research.

Keywords: Arts-Based Educational Research, museum, art workshops.



Figura 1. Foto-resumen. Foto-resumo. Foto-abstract. Fotografías por autor 6, Globos por un mundo mejor en el MUA, 2011. Fotografías digitales en color.

1. INTRODUCCIÓN

En el Museo de la Universidad de Alicante (MUA) con fecha 19 de mayo de 2011 se celebró el Día Internacional de los Museos (DIM). Para la preparación, diseño y desarrollo de los talleres que se llevarían a cabo ese día, se realizó una colaboración entre el área de Expresión Plástica del Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Facultad de Educación, el alumnado de Magisterio y el MUA.

El MUA con motivo del DIM viene organizando actividades y talleres artísticos dirigidos a niños y jóvenes de todas las edades acompañados de familiares, en un encuentro entre creación artística, museo y visitantes. Las actividades diseñadas, para este año, giraron en torno al tema “Museos y memoria”, elegido por el ICOM (Internacional Council of Museum) por considerarlo una preocupación central de la comunidad museística internacional. Con el lema “Los objetos cuentan tu historia”, todos los museos del mundo estaban invitados a plantear propuestas educativas que trabajasen sobre la memoria material y afectiva que conforma nuestro patrimonio individual y colectivo (social, cultural, natural...)

Con esta experiencia se pretendía: [1] Favorecer que el alumnado de Magisterio, durante su formación inicial, tuviese acceso a experiencias empíricas educativas con niños antes de la fase del practicum, desempeñando el rol docente. [2] Mostrar el museo como espacio educativo al margen del aula escolar, rompiendo con la visión clásica y pasiva de la visita museística. Encontrar en el museo

un contexto de encuentro entre educadores, visitantes y artistas. [3] Acercar el arte contemporáneo a los aspectos didácticos, introduciendo lo lúdico y sensitivo como dinámica educativa dentro del ámbito museístico.

2. OBJETIVOS

El objetivo de esta investigación es visibilizar las relaciones que en la experiencia desarrollada en el DIM en 2011 se establecen entre visitantes del museo, grupos estudiantiles, formadores de maestros y educadores de museos, tanto entre ellos como con el contexto.

3. DESARROLLO

Entre el área de Didáctica del MUA y el área de Expresión Plástica de la Facultad de Educación se programaron 5 talleres en los que podrían participar los visitantes bajo la supervisión, enseñanzas y atención del alumnado de Magisterio que actuaban como educadores. El alumnado además había tenido oportunidad de ejecutar previamente las propuestas, de manera que los resultados de sus experiencias podían servir de referencia a los participantes del DIM y además se sentían mejor preparados para acompañarlos en el proceso artístico.

En la tabla 1 se muestra un cuadro sinóptico que trata de resumir la programación de actividades que se llevaron a cabo durante el DIM en los distintos espacios y dependencias del MUA. Finalmente se desarrolló una acción colectiva como conclusión en la parte superior del museo, concretamente en la lámina de agua de la cubierta.

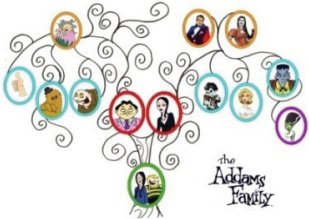
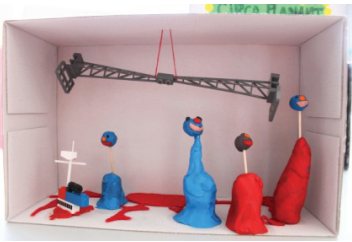
TALLER	DESCRIPCIÓN	TIPO DE MEMORIA	PATRIMONIO
Árbol de los recuerdos 	Intervención en un almendro	Pasada	Monumento colectivo
Árbol genealógico 	Representación del esquema familiar	Estructura familiar	Individual
Caja de la memoria 	Narración objetual de recuerdos festivos	Festiva	Individual
Cápsula del tiempo 	Conservación de objetos para el futuro	Proyección	Individual
Libro de familia 	Recuperación de la historia personal a través de miembros, acontecimientos y lugares familiares	Recuerdos familiares	Individual

Tabla 1. Programación de actividades en el DIM

De esta colaboración entre grupos estudiantiles, formadores de maestros y educadores de museos surge un beneficio mutuo que repercute tanto en todos ellos como en los visitantes del museo. Esta vinculación favorece una mejor comunicación entre las partes y que todos los sujetos se consideren miembros activos, en la línea de las propuestas de Huerta (2010).

El Día de los Museos los visitantes rotaban de taller en taller escogiendo en cuáles deseaban participar. En cada taller un grupo de estudiantes de Magisterio se ocupaba de tutorizar el proceso creativo. Se realizaron intervenciones, construcción de objetos y esculturas. Durante el proceso de trabajo, los niños acompañados de familiares adultos participaban en los distintos talleres trabajando de forma tridimensional distintos aspectos de la memoria y generando un patrimonio cultural de índole individual o colectiva. Para ello se disponían materiales específicos en cada rincón de trabajo que podían escoger libremente o siguiendo las pautas y los ejemplos elaborados por los estudiantes de Magisterio y los educadores del Museo.

En cada taller los educadores formularon además una serie de preguntas a los participantes para orientarles en el proceso creativo, sin darles pautas obligatorias o estrictas normas de juego. Estas cuestiones dinamizadoras fueron las que se exponen a continuación.

En el taller Árbol de los recuerdos: ¿Qué recuerdo te gustaría mantener con el paso del tiempo?

En el taller Árbol genealógico: ¿Quiénes conforman tu estructura familiar?

En el taller Caja de la memoria: ¿Puedes representar una fiesta que recuerdes?

En el taller Cápsula del tiempo: ¿Qué comida, personaje de TV, juguete u objeto, persona y *hobbie* de tu vida actual te gustaría conservar en el futuro?

En el taller Libro de familia: ¿Qué acontecimientos importantes, lugares compartidos, miembros de la familia... te gustaría que formasen parte de tu Libro de familia?

4. METODOLOGÍA

La metodología utilizada es Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales [Visual Arts based Educational Research] (Marín, 2005, 2008, 2009, 2010), que se englobaría dentro de la Investigación Educativa Basada en el Arte. Un camino óptimo como artistas es el de desarrollar la investigación mediante fotografías, estas formas de arte no lingüísticas podrían incluir según Eisner y Barone (2006) entre otros: “la pintura, la fotografía, el collage, la música, el vídeo, la escultura, el cine, la danza e incluso el baile” (p. 101). En este caso se escoge la fotografía digital en todas las fases del proceso de investigación: recogida de datos, discusión de resultados, así como conclusiones.

En esta modalidad de investigación educativa basada en la fotografía, las imágenes no funcionan como “prescindibles ilustraciones”, sino que son las propias imágenes las que: a) realizan las afirmaciones y sitúan los puntos de vista que se han adoptado; b) constituyen las citas visuales que refuerzan o apoyan las hipótesis de trabajo; c) configuran el propio resultado de la investigación, que no es una simple serie de imágenes (más o menos relacionadas entre sí), sino un discurso visual que debe seducir y convencer utilizando básica y fundamentalmente argumentos visuales (Marín y Roldán, 2009, p.100).

Sin embargo el énfasis de esta investigación no radicaba en la recopilación de los productos elaborados, si no en la importancia de los procesos, de las relaciones. Concretamente la interacción entre participantes, artistas, maestros y educadores de museos en el contexto museístico, que fue seguida mediante observación directa por los investigadores.

La recogida de datos fue registrada mediante la toma de fotografías en cada uno de los talleres.

La información obtenida se cribó y discriminó a favor de construir fotoensayos que mostrasen los diferentes tipos de interacción generados en cada taller. Las fotografías aisladamente permiten captar miradas, gestos, direcciones, colores... pero el discurso que se desea construir necesita de

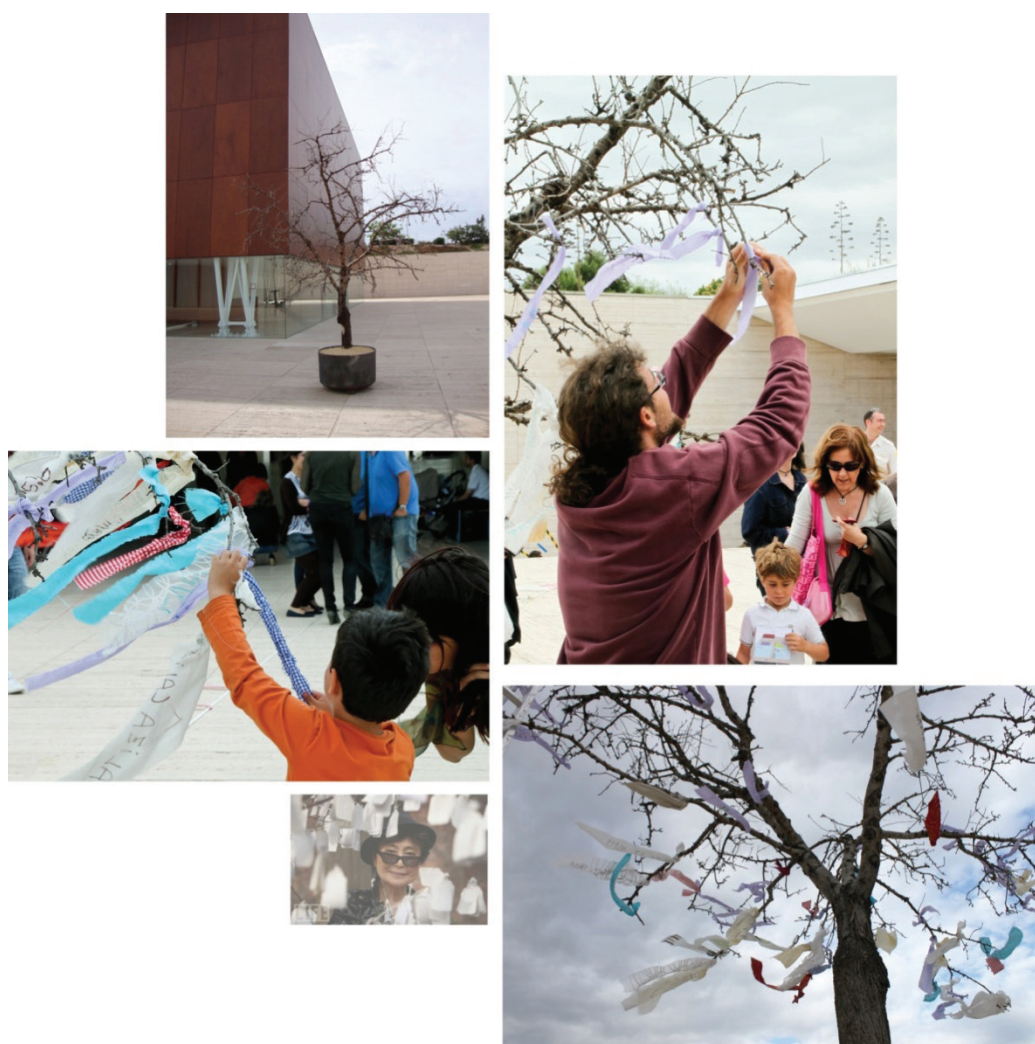


Figura 2. Árbol de los recuerdos, (2011) un **fotoensayo** compuesto por autora 1 y autora 2, creado en base a la citación Furlong (2008, fotografía de la obra de Yoko Ono *'The Wish Tree'* una de sus instalaciones en The Bluecoat Display Centre de Liverpool en Inglaterra), y cinco fotografías digitales en color de autora 5 (superior izquierda), autor 6 (superior derecha y centro izquierda), autora 1 (centro derecha e inferior derecha).



una elaboración argumentativa que ha sido posible gracias a la metodología escogida. La Investigación Educativa basada en la fotografía es una metodología que permite con herramientas como los fotoensayos visibilizar las relaciones halladas por los investigadores.

Los siete autores de este artículo conformamos un equipo multidisciplinar formado por artistas, profesores, educadores de museo, comisarios e historiadores de arte. La sinergia entre distintos perfiles profesionales facilitó un método de trabajo complementario en la medida en que todos participamos en las distintas etapas: toma de fotografías en los talleres, selección y clasificación de las imágenes según el taller al que pertenecían, discriminación

de fotografías por contenido y aspectos formales, fotomontaje, y maquetación.

5. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación son fotoensayos que desvelan aspectos relacionales entre personas, entre participantes, entre individuos y contexto y proceso educativo, así como entre visitantes, institución museística y arte.

La observación directa y la recogida de datos nos permitieron valorar de qué modo el diseño didáctico de los talleres pudo condicionar el tipo de relaciones que se establecieron y que resultaba interesante compartir con la comunidad científica.



Figura 3. Árbol genealógico, (2011) un **fotoensayo** compuesto por autora 1 y autora 2 con dos fotografías digitales en color de autor 6.



La lectura de estas relaciones sobre las que hacemos énfasis está dirigida por el orden compositivo que se ha dispuesto en la maquetación. De manera que las correspondencias dimensionales entre fotografías, la confrontación de unos contenidos con otros, la distribución de líneas y colores... favorecen la visualización de los resultados¹.



Figura 4. Caja de la memoria, (2011) un fotoensayo compuesto por autora 1 y autora 2 con dos fotografías digitales en color de autor 6.

¹ Las citas visuales incorporadas en los fotoensayos se han reducido de tamaño y bajado el contraste para diferenciarlas del resto de fotografías.



Figura 5. Cita visual. Forés (2011, p. 142). Ejemplo de caja de vida. Fotografía impresa en color.



Figura 6. Caja de la memoria, (2011) un fotoensayo compuesto por autora 1 y autora 2 con dos fotografías digitales en color de autor 6.





Figura 7. Cápsula del tiempo, (2011) un **fotoensayo** compuesto por autora 1 y autora 2 con cinco fotografías digitales en color de autor 6 (cuatro en zona superior) y autora 1 (una en zona inferior).



Figura 8. Libro de familia, (2011) un **fotoensayo** compuesto por autora 1 y autora 2 con dos fotografías digitales en color de autor 6.

Como guía invitamos al lector a dar respuesta a un juego de preguntas asociadas a cada fotoensayo. De manera que observando las imágenes procure contestar a estos interrogantes que hemos tratado de suscitar visualmente y así desvele el cumplimiento del objetivo de la investigación.

En el taller Árbol de los recuerdos (Figura 2)

¿Qué formas tiene el espectador de experimentar estéticamente la acción del árbol de los recuerdos?

¿Solamente tiene cabida esperar, dirigirse hacia ..., interactuar colgando recuerdos escritos en tela y contemplar la obra en su proceso? O además ¿Podría ser interesante retener fotográficamente esos instantes?

En el taller Árbol genealógico (Figura 3)

¿Qué papel desempeñan los educadores del museo en este taller? ¿Son identificables?

¿Qué actitud tienen los alumnos de Magisterio? ¿En qué lugar se encuentran?

¿Qué actitud desarrollan los visitantes según sus edades?

En el taller Caja de la memoria (Figuras 4, 5, 6)

¿Se condiciona a los visitantes en su proceso creativo en función de los ejemplos resueltos que les facilitamos y los materiales que ponemos a su disposición?

¿Por qué no se ofrecieron cajas de madera como las empleadas por Anna Forés?

¿Qué diálogos intrapersonales e interpersonales se establecen durante el proceso creativo?

En el taller Cápsula del tiempo (Figura 7)

¿Cómo se trazan las miradas?

¿Qué tipo de direcciones, sentidos y líneas predominan en la composición?

¿Por qué están ausentes las jerarquías?

En el taller Libro de familia (Figura 8)

¿Cuántas búsquedas podemos formular?

¿Dónde está el santo?

¿Qué esconde el niño?

6. CONCLUSIONES

Consideramos interesante implementar la generatividad de esta investigación habiendo formulado al lector algunas preguntas que pudiesen dirigir su atención y mirada sobre los fotoensayos. Se han dispuesto al final porque no son los únicos interrogantes posibles, a cada espectador la imagen le sitúa en una forma y lugar diferente. La generatividad es uno de los cuatro criterios para valorar la ABER, *Arts-Based Educational Research*, (efecto iluminador, generatividad, agudeza y generalización) que plantean los autores Eisner y Barone (2006) no como fórmulas si no para ser considerados en mayor o menor grado y sin necesidad de estar todos presentes en una misma investigación.

Las fotografías de la última acción llevada a cabo por el colectivo en su conjunto nos permiten demostrar visualmente las principales conclusiones de la investigación. El diseño metodológico de una experiencia creativa con visitantes del MUA el Día Internacional de los Museos que incluya tanto a estudiantes como a profesores y educadores de Museo es el que permite: [1] Que desaparezcan las jerarquías docente-discente o dinamizador-visitante. [2] Que se visibilice como se confunden finalmente cada una de estas figuras independientemente de las edades. [3] Que se lleguen a borrar los límites tradicionales en el proceso creativo-educativo. [4] Que la participación pasa de ser dominada por relaciones de verticalidad a relaciones de horizontalidad. [5] Que la construcción de la cultura patrimonial derive de lo individual a lo colectivo.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DIEGO, O. (2003). Alunizada. Experimentos en el aire. Recuperado en <http://olgadiego.blogspot.com/>
- EISNER, W. E. & BARONE, T. (2006). Arts-Based Educational Research. En J. L. Green, G. Camilli y P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 95-109). Mahwah, New Jersey: AERA.

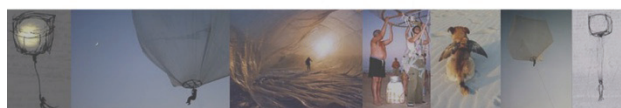


Figura 9. Globos por un mundo mejor, (2011) un **fotoensayo** compuesto por autora 1 y autora 2, creado en base a la citación de O. Diego (2003, Alunizada: Experimentación artística para volar. Construcción de artefactos voladores, y registro de las performances realizadas con ellos), y dos fotografías digitales en color, por autora 1.

FORÉS, A. (2011). Cajas de vida como propuestas metodológicas para tejer historias de vida. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (Coords.), *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp. 140-143). Barcelona: Universitat de. Recuperado en <http://hdl.handle.net/2445/15323>

FURLONG, C. (2008). Yoko Ono Appears At The Bluecoat After A 40 Year Absence. Imagen nº 80520610, colección Getty Images News. *Life*, 4. Recuperado en http://www.gettyimages.es/detail/80520610?esource=life_license

HUERTA, R. (2010). *Maestros y museos. Educar desde la invisibilidad*. València: Publicacions de la Universitat de.

MARÍN, R. (2005). La "Investigación Educativa Basada en las Artes Visuales" o "Arteinvestigación educativa". En R. Marín (Ed.), *Investigación en Educación Artística* (pp. 223-274). Granada: Editorial Universidad de.

MARÍN, R. y Roldán, J. (2008). Imágenes de las miradas en el museo. Un fotoensayo descriptivo- interpretativo a partir de H. Daumier. En R. de la Calle y R. Huerta (Eds.), *Mentes Sensibles. Investigar en Educación y Museos*. (pp. 97-108). València: Publicacions de la Universitat de.

MARÍN, R. y Roldán, J. (2009). Proyecciones, tatuajes y otras intervenciones en las obras del museo (Un fotoensayo a partir de T. Struth). *Arte, Individuo y Sociedad*, 21, 99-106. Recuperado el 19 de enero de 2011 en <http://revistas.ucm.es/bba/11315598/articulos/ARIS0909110099A.PDF>

MARÍN, R. y Roldán, J. (2010). Photo essays and photographs in visual arts-based educational research. *International Journal of Education through Art*, 6 (1), 7-23.



Figura 10. Fotografía. Autora 1 (2011). Acción de globos por un mundo mejor. Fotografía digital en color.

ENTREVISTA



En el nombre del padre. Conversación con Antoni Tàpies

Em nome do pai. Conversa com Antoni Tàpies

In the name of the father. Conversation with Antoni Tàpies

Ricard Huerta

ricard.huerta@uv.es

*Director Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas.
Universidad de Valencia.*

Tipo de artigo: Entrevista

RESUMEN

El pasado 6 de febrero de 2012 nos dejó Antoni Tàpies. Él había nacido un 13 de diciembre de 1923, festividad de Santa Lucía. Pude conocer personalmente a Tàpies, a quien siempre admiré como persona, y por supuesto respeté a nivel profesional. Una tarde de 1998, cuando faltaba poco para celebrar su 75º aniversario, registré una conversación con él, que ahora transcribo y traduzco desde su idioma catalán original. Presentamos este documento a modo de homenaje póstumo. El diálogo tuvo lugar en su casa-estudio, situada de la calle Saragossa de Barcelona, un edificio diseñado por el arquitecto Josep Antoni Coderch. Tàpies siempre fue un hombre entregado, capaz de argumentar coherentemente sus acciones, ferviente defensor de los derechos humanos, y ante todo una persona culta y de trato cordial. Heredero de una tradición familiar que le emparentaba con los libros y con la edición, inició su carrera como artista a pesar de la opinión en contra de su familia. Consideramos que la originalidad y el valor del documento que ahora presentamos radican en el hecho de que las preguntas son planteadas por un profesor de educación artística, y son contestadas por un artista universal que siempre entendió el papel importantísimo de la educación para apreciar la pintura y las artes. Tàpies valoraba muy positivamente el trabajo de los educadores en el conocimiento y la difusión de los valores del arte.

Palabras clave: arte; educación; Tàpies; educación artística; homenaje; entrevista; patrimonio.

RESUMO

No passado dia 6 de fevereiro de 2012 Antoni Tàpies deixou-nos. Ele nasceu a 13 de dezembro de 1923, celebração de Santa Lúcia. Pude conhecer pessoalmente Tàpies, a quem sempre admirei como pessoa, e, naturalmente, respeitei a nível profissional. Numa tarde de 1998, quando faltava pouco para celebrar o seu 75º aniversário, registei uma conversa com ele que agora transcrevo e traduzo a partir do seu idioma original, o catalão. Apresento este documento como uma

homenagem a título póstumo. O diálogo teve lugar na sua casa-estudio, situada na Rua Saragossa de Barcelona, um edifício desenhado pelo arquiteto Josep Antoni Coderch. Tàpies sempre foi um homem comprometido, capaz de argumentar coerentemente as suas ações, fervoroso defensor dos direitos humanos e, antes de mais, uma pessoa culta e de trato cordial. Herdeiro de uma tradição familiar que o familiarizou com os livros e com a edição, iniciou a sua carreira como artista apesar de a sua família ser contra a sua decisão. Consideramos que a originalidade e o valor do documento que agora apresentamos radicam no facto de as perguntas serem colocadas por um professor de educação artística e respondidas por um artista universal que sempre entendeu o papel importantíssimo da educação para apreciar a pintura e as artes. Tàpies valorizava muito positivamente o trabalho dos educadores no conhecimento e difusão dos valores da arte.

Palavras-chave: arte; educación; Tàpies; educación artística; homenaje; entrevista; patrimonio.

ABSTRACT

Last February 6, 2012 Antoni Tàpies died. He was born on December the 13th, 1923, festivity of *Saint Lucia*. I could personally meet Tàpies, who always admired as a person, and of course I respected professionally. One afternoon in 1998, when he was about to celebrate its 75th anniversary, I recorded a conversation with him, now transcribe and translate from the original Catalan language. We present this paper as a tribute. The dialogue took place in his home-studio in Barcelona Saragossa Street, designed by the architect Josep Antoni Coderch. He was always a very dedicated and passionate man. He was a person able to argue coherently their actions. It was a public figure, and a strong advocate of human rights. It was a person of great culture and cordial. He came from a family tradition linked to the publication of books and active politics. Despite the opinion against his family began his career as an artist abandoning other studies. We consider the originality and value of our paper lies in the fact that questions are raised by a teacher of art education, being answered by an artist who has always understood the important role of education in order to appreciate the painting and the arts. Tàpies highly appreciated the work of educators in understanding the values of art.

Keywords: Art; Education; Tàpies; Art Education; Tribute; Interview; Heritage.

INTRODUCCIÓN

Tres nombres de creadores españoles marcaron muy especialmente el arte del siglo XX. Junto con Pablo Ruiz Picasso y Joan Miró, Antoni Tàpies completa esta tríada de figuras relevantes a nivel universal. El pintor catalán Antoni Tàpies generó un discurso particular muy marcado por la influencia de la filosofía oriental, desde lo que se denominó el “informalismo”, una tendencia alejada de las convenciones académicas. La dimensión de Tàpies es tan impresionante como lo fue siempre su lucha en defensa del arte moderno y de las libertades personales y colectivas. El hecho de haber sido uno de los pintores vivos más cotizados del siglo XX nos descubre otro elemento identificador de la trascendencia de su trabajo, así como la importancia que tuvo su presencia en el panorama artístico mundial durante décadas. La conversación que ahora presentamos fue registrada cuando el artista cumplía setenta y cinco años, en 1998. Cinco años después, en 2003, se organizó una muestra en homenaje al pintor de la que fui comisario. Antoni Tàpies siempre fue una persona cercana, un buen conversador, y un hombre muy preocupado por la educación artística.

El universo personal y el mundo menos divulgado del “dueño de los signos” (tal y como lo calificó Alexandre Cirici Pellicer) son algunos de los parajes en los que pude indagar en esta conversación con él. Afloran en este diálogo con el maestro sus pensamientos, su mundo cotidiano, su día a día, tanto en lo referido a sus recuerdos como a sus deseos. El estudio de Tàpies en el barrio barcelonés de Sant Gervasi se construyó estrecho y alargado; allí los cristales dan paso a un pequeño jardín que inunda de luz lo que fue su zona de trabajo. Siempre me recibió amable y grato. El espacio diseñado por Coderch en el año 1963 genera un escenario adecuado para la conversación íntima, ya que la arquitectura modela en este ámbito un marco propicio para la meditación y la reflexión. Con buen humor y una potente dosis de energía, aquel día la conversación se alargó durante varias horas, lo cual nos permitió aventurarnos dentro del paisaje más cotidiano y humano de Antoni Tàpies.

Dice Jordi Balló que nos ha conmovido tanto su fallecimiento “porque sabemos que hemos perdido un pilar, un *maître à*

penser, alguien que hacía el trabajo por nosotros”. Y añade que “las sociedades necesitan este tipo de heroísmos, que muy pocos creadores son capaces de encarnar, porque debe ser fruto de una actitud constante, sin indulgencia, con voluntad de servicio” (Balló, 2012). Yo he querido titular este artículo con una expresión de reminiscencias religiosas y cinéfilas, pero sabiendo que la verdadera creencia de Tàpies era su pasión por la reflexión, y su amor por narrar el mundo “a la manera como lo entiende Walter Benjamin, esto es, como aquel que es capaz de decir la vida entera desde cada uno de sus fragmentos” (Llena, 2012). Para diferenciar las intervenciones, escribimos en letra cursiva las contestaciones del artista.

1. Sobre gastronomía, libros, herencias y bibliotecas.

- Vas a cumplir 75 años el día 13 de diciembre. ¿Como has pensado celebrar tu cumpleaños? *En mi casa por regla general no se suelen celebrar ni los santos ni los cumpleaños. Pero esta vez se han enterado los periodistas y responsables de los medios de comunicación, y lo están difundiendo; también tres galerías ubicadas en la misma calle de Barcelona han decidido dedicarme exposiciones simultáneas. Es una manera de celebrarlo.*

- Tengo entendido que no te interesa demasiado hablar de gastronomía. *No he tenido ocasión de hablar de ello. No soy ningún experto en nada de eso, aunque no me desagrade. Se debe respetar aquello que se prepara para mesa.*

- ¿Qué has comido hoy? *¿Me preguntas qué he comido hoy? Debo hacer memoria. (Se coge la frente con los dedos) Hemos empezado con un consomé, una especie de puré. Después hemos comido carne de cerdo, acompañada de cortes de brócoli frito, y finalmente un pastel de nata. Y no sé qué más.*

- ¿Te gusta elaborar la comida? *No, eso lo dejo para los otros. Yo lo único que sé hacer es el all-i-oli (ajoaceite en castellano) que es una cosa muy típica catalana. Lo que pasa es que yo lo hago puro, como debe ser, solamente con ajos y aceite.*

-¿Y no se te corta el *all-i-olí*? *Se debe hacer muy despacio, vigilando que no se corte. El secreto está en empezar con la sal para evitarlo. También sé preparar tazas de té de todo tipo. El té me gusta mucho, y me lo preparo cada día.*

- Provienes de familia de libreros y editores. Tu bisabuelo abrió una librería en 1865. *Toda la vida he estado rodeado de libros y siempre he oído hablar del tema. No solamente del contenido, de lo que está escrito, sino también del aspecto físico del libro, que también es algo muy relacionado con el arte. El arte de la tipografía, el arte de la encuadernación, las características de los papeles, el libro como objeto. He llegado a crear como mínimo dos bibliotecas, una que doné a la Fundació Tàpies, y la mía propia.*

- Tu abuelo Francesc Puig también fue librero, además de ser concejal en el Ayuntamiento de Barcelona. *Era un hombre con una personalidad de aquellas típicas de Barcelona. Muy buen catalán, militante de la Liga Regionalista fundada por Cambó. En su época era un partido que se podría concebir como de centro-derecha, de la que también fue uno de los dirigentes, lo cual le llevó al terreno de la política local de Barcelona. Fue concejal durante treinta años, y también primer teniente de alcalde, como mi bisabuelo, que lo fue durante la Exposición Universal de Barcelona del año 1888, cuando se hizo el Parque de la Ciudadela.*

- Una familia dedicada a la cultura y a la política. *A la política en cierta medida sí. Estos abuelos lo eran por parte de mi madre. Mi padre era abogado, amigo de Josep Tarradellas, y estuvo vinculado a cierto ambiente político. El bufete de abogados lo tenía con Lluhi, quien fue ministro de la República ¡siendo catalán como era!, y también con otro abogado que fue presidente del Tribunal de Casación de Cataluña. Quizá por ello mi padre, al ver la forma de manejarse los políticos de cerca, no quiso intervenir nunca. Mi padre no me estimuló nada hacia la política. Después vino la Guerra Civil y no se podía hacer política. Estuvimos casi cuarenta años sin actividades políticas, lo cual no quiere decir que cada uno no tuviese sus propias ideas.*

2. Cuestiones sobre la infancia, la educación, el té, la enfermedad y el aprecio por las libertades.

- Un maestro tuyo, el poeta Josep Cruset, te dijo que no sabías hablar. *Para un niño, que le digan que no sabe hablar provoca un complejo. Estuve bastante tiempo acomplejado, convencido de que me costaba hablar. Me lo quité de encima hablando de otro modo: dibujando, empezando a pintar. Pero vaya, me he olvidado. Ahora hay veces que hablo por los codos, y a veces estoy meses sin abrir la boca. En verano prefiero estar completamente a solas.*

- Tu padre tenía en la biblioteca el *Libro del té* de Kakuzo. ¿Es de aquel texto de donde proviene tu interés por el arte y el pensamiento oriental? *Mi padre me estimuló a leerlo. Aparentemente puede parecer un libro especializado en la ceremonia del té, pero en realidad se trata de un libro de estética o de teoría del arte. No es una estética como la que se enseña en occidente, sino más bien como un sistema de vida. Los japoneses tienen la idea de que el arte se puede incorporar a todas las actividades humanas, a todo lo que hacemos en la vida. Y ese es el ideal que he conservado siempre. Si no creyese que el arte me acerca a una cierta sabiduría como arte de vivir, seguramente no tendría interés para mí. Intento con lo que hago contribuir a una realidad mejor, a embellecer la vida de todos.*

- Pero lo cierto es que tu padre no quería que te dedicases a la pintura. *Lo encuentro natural. Él era abogado, tenía un despacho. Le hubiese gustado que su hijo mayor fuese abogado, que hiciese las oposiciones. Al acabar el bachillerato estudié cuatro años de la carrera de derecho en la universidad. Llegué a matricularme del quinto curso, pero entonces tuve la suerte de conseguir una beca del Instituto Francés de Barcelona, lo cual me permitió vivir en París. No comportaba ninguna obligación por parte del becario. Esa fue una excusa para conseguir el pasaporte en una época en que no lo daban a todo el mundo. Pude salir de este país, que vivía tan cerrado en aquel momento, y donde todo parecía tan negro. Yo era un joven inquieto, con una inquietud provocada no solamente por las circunstancias históricas que vivíamos, sino también por una cuestión personal. Estuve muy enfermo, dos años en la cama, y eso*

me proporcionó mucho tiempo para pensar. Lo que pasaba entonces en España, y concretamente en Cataluña, era algo muy dramático y terrible para los catalanes. Salir al exterior suponía poder documentarme mejor, teniendo en cuenta la propaganda que se nos había hecho durante los primeros años de la dictadura. Cuando empezó la guerra yo tenía doce años. Se nos machacó diciendo que las democracias eran malas, que los parlamentos eran una olla de grillos donde la gente se mataba y las discusiones políticas eran fatales. Yo en aquel momento no sabía qué era una democracia. Más bien pensaba que podía tratarse de una cosa mala. Poder ir a París, a las librerías, a documentarme un poco, me fue realmente útil.

3. Repasando las amistades y las luchas, la universidad, los viajes y la democracia.

- Existen en tus inicios algunas coincidencias biográficas con el escritor Joan Fuster. Ambos estudiasteis derecho por decisión paterna. Abandonasteis en cuanto pudisteis. A Joan Fuster le gustaba la pintura, y de hecho dibujó mucho, aunque se decantó por la poesía y la escritura. Le conociste. Sí, le conocí. Una de las personalidades más impresionantes que ha dado Valencia. Persona culta y civilizada, con quien se podía hablar. Muy irónico y desgarrador, cosa muy necesaria. Siempre pensé que, sobre todo en el mundo del arte, debemos ser a la vez creadores pero también muy críticos. Un arte sin una buena crítica le va mal a un país. Las cosas se corrompen y se vuelven confusas si no hay crítica.

- Fuster decía que no le había ido del todo mal poder estudiar derecho. Yo lo vivía un poco distanciado, por el hecho de haber estado tanto tiempo enfermo. Iba a la universidad un poco a desgana; un par de días iba y después estaba tres días sin aparecer. Iba aprobando los cursos. He de reconocer que tuvimos algún profesor interesante. A clase de derecho político nunca vino el catedrático, pero venía su auxiliar. Se llamaba Agustín de Semir. Intervino en política durante los primeros meses de la democracia; era una gran persona. Por lo que respecta a los compañeros, había uno que era brillante: Alberto Oliart, hablaba siempre en castellano, y fue ministro de defensa con la UCD (Unión de Centro

Democrático). Conocí a gente como Josep Maria Castellet o Manolo Sacristán, del PSUC (Partit Socialista Unificat de Catalunya), a Carles Barral, a Joan Raventós, el presidente del PSC (Partit dels Socialistes de Catalunya). Los conocía porque ellos en ocasiones se reunían y hacían lecturas de poesía. Yo me añadía porque me gustaba.

- ¿Cuándo empezó a interesarte Ramon Llull? Fue mi padre quien empezó a hablarme de Ramon Llull. Teníamos la colección de los "Clásicos catalanes" donde había textos de Llull. No los leí enseguida, pero los hojeaba. La figura de Llull me ha interesado mucho como personaje. Yo creo que era una mezcla de sabio en cuestiones de ciencia y de religión, era un místico. Como literato era un poeta en nuestra lengua, el primer escritor que llamamos catalán. Y a la vez era un hombre de acción. También creó una fundación.

- También Llull era un viajante. Tú has viajado mucho. No creas que tanto, no somos muy viajeros ni mi mujer ni yo. Hemos hecho muchos viajes por motivos laborales, para inaugurar exposiciones, o para hablar con marchantes y organizar el trabajo. Yo viajes de turismo no he hecho nunca.

- ¿Pero eso significa que no te gusta? Ha cambiado mucho todo eso de los viajes. Está muy bien viajar en solitario, o bien acompañado por la gente del país. Pero viajar en masa me costaría un poco más. Ahora veo a mucha gente que te habla de sus viajes. La carnicera del colmado del barrio te dice "Este año hemos estado en la India". Y yo le contesto "Estupendo, fantástico, ¿qué han visto?". Y ella dice: "Cosas muy majas". Resulta que no se han enterado de casi nada.

- ¿Cómo valoras la realidad cultural actual? Hemos vivido etapas diferentes. Durante la dictadura tuvimos que pasar un período muy negro, contrario a toda posibilidad de creación en libertad. Muchas veces una galería de Madrid me preparaba una exposición buscando cuadros de aquí y de allá, y yo no iba porque no quería tener contacto con los castellanos. Al llegar la democracia todo eso cambió mucho. Haber entrado en la democracia y ser un poco "novatos" trajo algunos defectos. A veces hay como un exceso de querer ofrecer de todo a todo el mundo. En una democracia todo el mundo puede hablar. En el mundo del arte todo el mundo habla: de teatro, de pintura. Y está bien que todo

el mundo tenga derecho a hablar, es perfecto, pero eso debería ir acompañado de críticas muy severas y selectivas, sabiendo que cada uno debe estar en su lugar, eligiendo lo mejor de lo mejor. Los políticos tienden a contentar a todo el mundo en tono populista. Eso me parece una novatada de la democracia. La democracia debe ser rigurosa. La cultura vive un poco entre estos dos polos: el despotismo por un lado y la anarquía por el otro. Como en todas las cosas de la vida, se debe intentar encontrar un equilibrio.

4. Hablando de Teresa, la familia, el trabajo, la escritura y la televisión.

-Teresa aparece en muchos dibujos tuyos, incluso le has dedicado algunas obras. Teresa ha sido esencial. Es muy entregada con los demás. No está bien que lo diga yo. Si ella me escuchase no le gustaría nada que lo dijese. Es una persona de una moral muy estricta, pero no rígida, no la moral que enseñaban en las escuelas de aquí en la época de la dictadura, sino una moral mucho más abierta, con unos valores esenciales. Uno de los valores que tiene es entregarse a los demás. Su misión en este caso es ayudarme a mí y a los hijos. Es muy sensible, tanto para la música como para la pintura. Es muy selectiva, ve las cosas que sobresalen; también se interesa por la sabiduría oriental. Ha creado una pequeña biblioteca con temas sobre budismo zen, hinduismo y religiones orientales. Me ha ayudado mucho. Con ella siempre me he interesado por esas cuestiones y nos ha ido muy bien poder comentar y discutir sobre cualquier tema.

- Teresa también empieza con la letra “T”, como Tàpies. Yo utilizo las dos letras, la “A” y la “T”, que a la vez quieren decir Antoni Tàpies o Antoni y Teresa.

- ¿Cómo es la relación familiar para una persona que dedica tanto tiempo al trabajo? Mis hijos a veces me dicen de broma que yo voy por la vida vestido como los buzos, encerrado en mi mundo, y siempre hablando de pintura. Creo que con el tiempo se han dado cuenta de que a estas cosas debes dedicarte muy a fondo para conseguir algo. Tanta pasión es vocacional.

- ¿Es difícil de compaginar? ¿Es una cuestión de tiempo? No. Lo que pasa es que mis hijos han salido muy sensibles también. Mi hijo mayor hizo la carrera de médico y ejerció durante ocho años. Después se ha dado cuenta de que no podía resistir estar tantas horas en un hospital viendo desgracias. Es poeta y ha publicado libros de poesía. Él firma Tàpies Barba. Mi hijo pequeño hizo la carrera de historia del arte. Sin percatarnos de ello hemos ido acercando mucho el gusto. Mi hija es médica. Es la que nos criticaba más. Una vez cuando era jovencita le encargaron en la escuela que escribiese una redacción sobre sus padres. Mi mujer encontró casualmente el borrador de lo que había escrito, donde se quejaba de que en casa hablábamos demasiado sobre arte.

- Eres capaz de explicar y razonar tus argumentos artísticos. ¿Eso también ocurre en casa cuando hablas de tus cuadros? He escrito algunos libros de teoría del arte, pero en realidad no hablo mucho sobre mi obra. La comento porque a veces me lo preguntan. Procuro hablar de temas culturales más generales, o de la evolución del arte contemporáneo. Hay mucha gente que aún no ha entrado ni siquiera en el arte moderno. He intentado contribuir al tema escribiendo artículos en los periódicos. Empecé a escribir en “La Vanguardia” en castellano, porque no se podía hacer de otro modo. Pero yo hablaba siempre con el espíritu de la cultura catalana. Hablo más de otros que de mí mismo. En el último libro que he escrito explico la gran influencia que ha tenido para mí haber descubierto y conocido mejor el arte de otras civilizaciones. Parecía que la belleza había nacido en Grecia, pasado por Roma, después por el Vaticano, y tras Luis XIV ya se había acabado. Todo el resto eran tonterías o cosas de gente primitiva que no sabía nada. Ahora se está viendo que da vergüenza hablar de “artes primitivas” en tanto que las artes que conocíamos como primitivas han tenido unos artistas refinadísimos. La caligrafía china y japonesa tiene ahora una importancia enorme. Influyó muchísimo en los artistas del expresionismo abstracto americano, a nivel de signo gestual, sobretudo en la parte de San Francisco y Los Ángeles. He tenido influencias variadas, pero una muy importante ha sido la de extremo oriente, no solamente como técnica, sino también por la espiritualidad.

- En ocasiones has hablado de una cierta conexión entre todo lo que influye para llegar a un concepto global de belleza. En un terreno más cotidiano, ¿te gusta ir de tiendas, comprarte la ropa, los zapatos? *Me lo compra mi mujer, incluso las corbatas. Algunas corbatas me las cose ella misma. Cuando era joven tenía una cierta curiosidad por ir de tiendas y por la ropa, pero hace muchos años que la perdí.*

- ¿Ves la televisión? *La veo. Veo siempre las noticias, eso no falla. Algunos documentales son magníficos ya que te permiten viajar sin moverte. Y si pasan alguna película interesante por la noche también la veo. Les tengo bastante manía a las series. Yo recibí por parte de mi familia una educación según la cual las novelas por entregas eran un género de "seguirá el próximo lunes". Los seriales eran muy moralistas, siempre los miré con cierta prevención.*

- ¿Cuando lees un periódico qué secciones te interesan más? *Miro las noticias de lo que pasa en el mundo. También las que hablan sobre política de aquí y algunos artículos de opinión.*

- ¿Los pasatiempos y el horóscopo? *Eso no lo leo. Y las páginas de cultura casi por obligación. Soy bastante crítico con los medios de comunicación. La televisión podría ser un medio magnífico para educar a las personas, pero está en manos de gente que no lo hace bien. Se tiende al morbo, a ofrecer cosas que tengan gancho para el gran público. Se hace poca cosa en un sentido educativo. Se podría y se debería hacer buena televisión, y también buena prensa escrita. Lo que recibimos desde los medios es un desastre.*

- En numerosas ocasiones has hablado mal de los medios de comunicación. *Siempre he visto la cultura de masas con cierta prevención. Para hacer cultura de masas que interese a todo el mundo debes rebajar el nivel, y eso falla. Al pueblo lo debes ayudar a subir, no que los artistas bajemos para que se nos entienda mejor. Por regla general a los medios de comunicación les van más las cosas fáciles para gustar a las masas, para tener más público y ganar más dinero. En los museos para tener más entradas. Se baja el nivel para gustar a la masa. Los patronos de los museos americanos, la mayoría gente rica, tienen intereses. Incluso la industria electrónica ha difundido la idea de que las artes plásticas*

han muerto, y que lo que funciona ahora son los vídeos, el cine y la fotografía.

5. Entender el juego del arte, el sufrimiento, la vida y la muerte.

- Con diecinueve años pasaste una larga temporada en la cama recuperándote de una lesión pulmonar. ¿Viste en algún momento muy cerca la muerte? *Sí, claro. No hablo mucho de ello porque parece que te haces el interesante, pero sí que la viví de cerca. Hubo un momento en que la lesión pulmonar me produjo una especie de ataque al corazón, lo cual me llevó a las puertas de la muerte. Mi madre era muy religiosa, y un día, estando junto al médico, llamaron a un capellán que me dio la extremaunción. Yo lo presenciaba medio dolorido, pero tenía la impresión de que me despedía de la familia. Por lo menos eso creía, que estaba a las puertas de la muerte. Y eso seguro que influye.*

- ¿Tus ganas de vivir salieron reforzadas de aquel golpe? *Sí, sí. Me hizo valorar más la vida. No es malo que la gente note también la presencia de que todo cambia, de que todo es efímero y que todo muere a la larga. Si la gente pensase un poco más en todo eso quizá la convivencia humana sería un poco más tranquila. El hecho de tener la muerte cerca parece que pueda crear un clima de pesimismo, pero no es así. Incluso siguiendo algunas teorías de los budistas, la idea de vida y la idea de muerte no son antagónicas. La realidad es la que es.*

- Has pasado también temporadas en la cama por otras enfermedades. Incluso algunos de tus pijamas los has usado para pintar. *Tengo el vicio de ir al estudio a primera hora, tal y como salgo de la cama; me levanto con pijama, me pongo una bata si hace fresco, y las batas también las tengo todas manchadas de pintura. Pero especialmente el pijama es lo que más ensucio.*

- Hablando de salud, ¿te ha perjudicado alguna mala crítica? *La salud no me la ha perjudicado. Tengo un poco de sentido del humor y considero que el arte es lo que es y no se debe plantear como una ciencia exacta ni como una doctrina religiosa con unas normas exactas. El arte tiene una parte*



Figura 1. Pintura de Ricard Huerta dedicada a Antoni Tàpies, realizada en 2006.

de juego, muy importante; de hecho gracias a las teorías del juego se sabe que jugar puede ser algo educativo y trascendente. Como tengo un espíritu un poco juguetón, las críticas me las tomo bastante en broma. Según qué crítico la haya escrito le dedico más interés. A veces ni pienso en ello. Por suerte los críticos, los historiadores de arte y los directores de museos importantes hace muchos años que me tratan con respeto. No tengo queja en ese sentido. Me río con los columnistas que hacen mucha broma.

- ¿Resulta perjudicial para la salud estar trabajando en una pintura y no ver los resultados deseados? Con eso sufro bastante. Incluso me puede angustiar. Siempre tengo la sensación de error, de no encontrar exactamente lo que quisiera. Con mi experiencia de tantos años reconozco que eso puede ser bueno porque me ha ido estimulando para intentar superarme y hacerlo mejor (sonríe). Pero a veces es muy desagradable, sufro mucho. Da la sensación de que soy seguro, de que tengo las ideas claras, y no, no las tengo nada claras. Me acuerdo siempre del pintor chino que decía que se puede hacer una gran obra de un interés muy profundo con una sola pincelada. Se instaló la idea en mi cabeza y cada día comienzo haciendo una sola pincelada,

que siempre rompo. El resto son correcciones. Siempre estoy corrigiendo aquello que he empezado.

- Hace un tiempo te detectaron una insuficiencia coronaria y el médico te recomendó calma. Sí, pero fue algo un tanto especial. Estuve un par de años medicándome y haciendo un poco de reposo por miedo a que me pasase algo en el corazón. Después resultó que era lo que llaman un “falso positivo”. Me hacían una prueba de esfuerzo y salía positiva. Les daba la sensación de que me podía provocar un infarto, cuando en realidad era que tenía dolor en las vértebras, en la espalda, o reumático. De momento, “toquemos madera”, me aguanto.

6. Entre el informalismo y la caligrafía, la poesía y el surrealismo, Motherwell y Foix, Miró y Picasso.

- A veces escribes textos sobre el lienzo. ¿Estos textos nacen en el momento de pintar sobre el cuadro, o están previstos antes de empezar? Alguno está previsto antes de empezar. Yo tengo muchas maneras variadas de ponerme a trabajar, una de ellas consiste en venir expresamente al estudio sin saber lo que quiero hacer, como algo puramente

experimental. Empiezo a mezclar material, voy haciendo pruebas, experiencias, hasta que encuentro algo que me embelesa o que me conduce a otra cosa, creando de este modo asociaciones de ideas. Las escrituras que incluyo pueden surgir a veces de algún libro, de alguna idea que me gusta y que apunto. A veces escribo cosas que no quieren decir nada, creo un conflicto en el espectador, como un lenguaje secreto y misterioso. Esa es una de las claves de mi obra: la presencia del misterio. Los espectadores de las obras de arte deberían imbuirse de esta idea de que están ante un misterio, que no quiere decir un misterio para llegar a descubrir el más allá, una vida sobrenatural, sino que es un misterio por sí mismo, la presencia grandiosa, silenciosa, del misterio y del milagro de la vida. ¿Y todo esto por qué te lo decía?

- Por los textos que incluyes en tus cuadros, por su significado. En ocasiones los textos significan algo, o bien son una frase concreta. A veces los escribo al revés, como Leonardo cuando escribía.

- ¿Con qué utensilio o herramienta redactas tus textos teóricos: a lápiz, con bolígrafo, a máquina, con el ordenador? Escribo con lápiz y corrijo muchísimo con la goma de borrar. Antes la goma no la usaba tanto, pero ¡caramba!, el resultado eran unos manuscritos sucios y llenos de correcciones, de manera que decidí empezar a borrar. Tengo una secretaria que me lo pasa a ordenador. Yo no me he puesto nunca ante el ordenador. Como tengo problemas con la vista, hace un par de años me retiraron el carné de conducir. No veo bien. Veo si te miro a ti y hago un recorrido general, pero no cuando la imagen se fija en un punto, como ocurre con la escritura o algo muy pequeño. He perdido mucha visión, y eso hace que los textos me los pasen a máquina con una letra muy grande, para que los pueda leer bien. Yo nunca he tecleado en un ordenador, no sé ni cómo funciona.

- En los inicios de tu vocación como artista, en los años 1940, fue decisiva la aportación del poeta Josep Vicenç Foix. Si, eso es verdad, conocer a Foix supuso entrar en contacto directo con el dadaísmo y el surrealismo. Entonces parecía que el surrealismo era lo más importante, en primer lugar porque sabíamos que habían triunfado por todo el mundo Miró y Dalí, y eso quizá me desvió un poco de mi instinto

natural. Empecé de una manera muy instintiva, llevado por una verdadera necesidad casi física de hacer mis trabajos. En un primer período muy salvaje insinuaba ya los grafitis de la calle, las materias texturadas, el cartón rasgado. Tras conocer mejor el surrealismo hice una serie de pinturas un poco más cultas, con metáforas más bien literarias. El surrealismo fue muy importante desde el punto de vista teórico y literario, ya que unió el arte con el psicoanálisis. Me interesaba la rama de los surrealistas vinculados a la etnología y la antropología, ya que tenían un espíritu y una visión más general del arte. Me aparté de la pintura surrealista porque era más bien de tipo literario. La dicción surrealista son las metáforas, las alegorías. Casi todos los artistas cambiaban los temas, más alegóricos, mediante símbolos oníricos, o a veces también desde la crítica social, pero lo hacían con una técnica escolar, con la rutina de la figuración académica; el prototipo de eso es Dalí. En cambio Joan Miró sí fue un buen ejemplo, ya que incidía en el lenguaje plástico, con lo cual se empezaban a ver las posibilidades comunicativas del lenguaje por sí mismo.

- ¿Qué pintura y qué literatura te acercaron más hacia tu manera de pintar? Al desengañarme un poco del surrealismo, al ver que era un callejón sin salida, quise volver a mis orígenes buscando aquel trabajo de transformación del lenguaje pictórico, plástico. Ahora ya no me atrevo ni a decir pintura, porque al final no sé si es pintura o una especie de “bricolaje” con diferentes materiales. Naturalmente me di cuenta de que coincidía con algún artista. En Francia me encontré metido en un grupo de artistas a quienes ayudaba un crítico de nombre parecido al mío: Michel Tapié. A Tapié le gustó lo que yo hacía y me puso en contacto con este grupo que después se denominó “informalismo” o “tendencia informalista”, que coincidía con lo que estaba pasando en América. Las cosas no pasan porque sí. Los nuevos movimientos son consecuencia de los anteriores, como todo lo que ha ocurrido siempre en la historia del arte.

- ¿Te sentiste próximo a Robert Motherwell? Mucho. Llegamos a ser muy amigos. Motherwell es el más europeo de los americanos, el que más se interesaba por lo que hacíamos aquí en Europa. Él me tenía mucho aprecio, y yo también a él.

- ¿Te ayudó a introducirte en los Estados Unidos? *Tuve la suerte de que mi primera exposición allí la organizase el catalán Josep Gudiol, un gran estudioso de la pintura medieval catalana. Gudiol tuvo que huir durante la guerra y se fue a vivir a los Estados Unidos. Había publicado estudios sobre arte románico, sobre gótico catalán, y sobre grandes artistas, especialmente Goya, de quien escribió una obra muy importante. Él conocía lo que yo hacía desde el principio y fue quien me puso en contacto. Era además el director del "Archivo Mas" de fotografía, donde tenían la intención de reunir fotografías de todo el arte español. Mi primera exposición en los Estados Unidos se organizó gracias a Gudiol, y dio la casualidad de que la vio Martha Jackson, una marchante en Nueva York a quien le interesó. Entonces fue cuando ella me invitó a su galería.*

- En París conociste a Pablo Picasso. *Me impresionó conocer a Picasso. A Miró ya lo había conocido aquí en Barcelona. Miró es uno de los artistas con quien después tuve más amistad. Le tenía más cerca, incluso cuando creó la Fundación me pidió que fuese de los primeros patronos. Picasso estaba un poco más distante, si bien era un fenómeno humano tan importante que procuré conocerlo.*

- ¿Supongo que con Picasso hablaríais de comunismo, debido a tu vinculación con el PSUC? *No creas. Con Picasso más bien hablé de temas artísticos, sobre lo que hacían los otros colegas. Coincidimos en criticar a los pintores comunistas soviéticos. La cultura de los comunistas es a veces completamente contradictoria. Yo nunca fui militante del PSUC, sólo simpatizante. Pero defendí el PSUC hasta que se pudo legalizar con la democracia. Al principio no los querían, y tras la dictadura tardaron bastante en legalizar el Partido Comunista.*

7. Experimentación, introspección, anti-academicismo

- Tu experimentación con los materiales es constante. *Intuyo que experimentar es para ti una necesidad. Es la necesidad de encontrar efectos, porque modifican la conciencia del espectador para poder ver la realidad de una manera más profunda. Existen muchas técnicas para hacer variar la conciencia cotidiana. Para llegar a esta realidad*

profunda hay religiones y sabidurías que tienen su técnica: el hinduismo, el yoga. La meditación zen es eso. Practicando el yoga puedes tener una cierta clarividencia. Hay muchas otras. Incluso las hay en el cristianismo. A veces digo que la creación artística tiene algo del trabajo que generaron los místicos, de la introspección, eliminando toda la carga de la visión banal de las cosas para ver la realidad tal como es en el fondo. Vivimos distraídos en una realidad artificiosa creada por las necesidades industriales, por el comercio, por las muchas necesidades que están fuera de la naturaleza. Volver a recuperar la propia, la auténtica naturaleza, puede ser un bien para los hombres. Un lugar esencial del arte consiste en encontrar esas fórmulas que llevan a la mente a descubrir la verdadera naturaleza.

- ¿Eso significaría que para poder llegar a encontrar lo esencial del arte es necesaria una introspección, o bien habría que salir a la calle y conocer las opiniones de la gente? *No son aspectos contradictorios sino complementarios. Lo importante es que, por el camino que sea, lleguemos a obtener un alumbramiento. Esto supondría ponerte en contacto con una realidad profunda que puede venir por muchos accidentes. A veces escuchas un perro que ladra en la noche y eso puede producir como una especie de impacto, algo que te puede dar esa capacidad. Muchos dicen que debes tener tesón y hacer unos ejercicios, físicos o respiratorios. Yo no lo he hecho nunca, si bien creo mucho en este tipo de cuestiones a nivel teórico. Quizá sin querer todos practicamos estos ejercicios. Por ejemplo, a mí me gusta mucho caminar por el estudio de una manera rítmica. A veces estoy horas caminando alrededor de una tela en blanco. Este mismo ritmo, este cierto análisis de la respiración, sin querer, provoca una especie de alumbramiento. Si lo practico, lo hago sin percatarme. Lo que no hice nunca fue cruzar las piernas o ponerme de cara a la pared.*

- Siempre has estado contra el academicismo en las artes. *Sí, porque encuentro que en arte el academicismo da una realidad falsa. Fue durante el Renacimiento cuando empezó a formalizarse todo esta cuestión y a sistematizar a través de las academias. Se aconsejaba la perspectiva tradicional y el claroscuro, convirtiendo el cuadro en una especie de ventana, una falsa ventana, un espacio vacío donde hay*

unos personajes que son movidos por el dedo de Dios desde lejos. Esta es una idea muy falsa de la realidad. Hoy sabemos que entre tú y yo no hay un vacío, sino unos rayos cósmicos, o eléctricos, o lo que sea, que lo unen todo. Como Internet, net significa red, donde todo está intercomunicado y entrelazado.

- ¿Eso quiere decir que no podría existir una Academia Tàpies? ¿No podrías dar clases para explicar tus planteamientos? Hombre, unas clases de tipo orientativo sí, que es lo que hago en mis escritos. Abrir algunas puertas, insinuar algunas maneras de hacer. Pero más ya no. La realidad profunda no se puede explicar de una manera intelectual. Lo debes decir de una manera indirecta, sobre todo a los que quieran ser pintores, ayudarles a tener más formación humana, más sabiduría.

- ¿Qué piensas del diseño? Que puede estar muy bien, y también puede estar mal, como todo. Si consideras el afecto que yo tengo por el sistema artístico de los japoneses, que ven el arte en todas las cosas de la vida, el diseño puede entrar muy bien en ello.

- ¿Tienes en casa algún objeto de diseño que te guste y utilices habitualmente? Sí, muchos; tenemos aquel famoso sillón de Charles Eames, y la "chaise longue" de Le Corbusier, que va muy bien para escuchar música.

8. Cine, arquitectura, grabado... y educación

- A ti te ha gustado siempre el cine, y te atrae la historia del arte de las imágenes en movimiento. Tengo una pequeña filмотeca de cine mudo, de cuando el cine era bueno, cuando se hacía con pocos medios y la industria no estaba tan maleada como lo está hoy. Se hacía de una manera más pura, más directa (lo digo medio en broma). Después de Méliès empezó la decadencia del cine. No conozco muy bien lo que se hace ahora. Me voy haciendo mayor, y tengo el problema de la vista, aunque a veces he visto películas muy interesantes.

- Supongo que después de Méliès habrá habido algún director que te haya interesado. ¡Hombre, tú dirás!

Tengo una colección de cine expresionista alemán, de cine nórdico, de cine ruso, todos los clásicos famosos, "el Acorazado Potemkin", "Octubre". Para mí Dreyer es la figura culminante ("Vampiro", "Juana de Arco"). De mayor hizo cosas importantes, como por ejemplo "Ordet" ("La Palabra") que es una maravilla. Los americanos están más interesados por la industria. Algunos autores pueden lograr fragmentos importantes, pero es evidente que para Hollywood todas las películas deben tener un poco de todo, con el fin de gustar a todo el mundo.

- ¿Piensas que a los niños pequeños les gusta lo que pintas? No tengo demasiadas experiencias en este sentido, sólo las que disfruto con mis nietos, que tienen las ideas clarísimas: "¡a mí aquel, a mí aquel!". Sí que les interesa lo que hago. Como ya están acostumbrados, les parece natural.

- Tu casa y estudio en Barcelona son diseño de Coderch. ¿Participaste en el trabajo del arquitecto? Él nos lo pedía. Un buen arquitecto supongo que funciona así. Él dijo que hacía como en las novelas de Simenon donde el detective empieza a preguntar a la gente. Así fue como empezó a empaparse bien de lo que necesitaba de nosotros. Hubo una especie de colaboración. La casa ha funcionado muy bien. Lo que ocurre es que se nos ha quedado pequeña, porque lo que es espacio, nunca se tiene suficiente.

- ¿Es preciso encerrarse y ser un solitario para poder elaborar cualquier obra con tranquilidad? En nuestro trabajo hay una parte artesanal que precisa horas de trabajo, y como yo especulo mucho con la comunicación que dan los propios materiales, necesito tiempo. Trabajo con materiales nuevos, como polvo de mármol mezclado con una resina sintética. Lo he buscado instintivamente. Seca muy rápido, y eso me obliga a trabajar deprisa. Para empezar un cuadro debo saber que como mínimo en una semana no vendrá nadie a molestarme, porque si no el material se me estropearía. Eso me obliga a estar solo. Me aísla totalmente. Tengo un ayudante que siempre está a punto, porque esto pesa mucho, y todo lo que es cuestión de volumen me lo soluciona.

- Cuando inicias un cuadro ¿ya lo tienes planteado o te dejas llevar por los materiales? En realidad lo que hago es

crear un clima a mi alrededor, una atmósfera, algo que no siempre puedo acertar a dar en cualquier cuadro. Eso me pasa mucho con los dibujos, que son papeles más pequeños y puedo hacer más rápidamente. Hago tres dibujos hoy, y veo que en esos tres no sale el clima que quiero darles, de manera que añado un cuarto, y un quinto. En esta serie que tengo aquí partí de la idea de hacer tres, pero finalmente hice treinta para completar esa atmósfera que me gusta dar. Más que hacer las obras de una en una, diría que estoy creando unos conjuntos, voy llenando el estudio, cuando el estudio está lleno, entonces tiene más o menos el sentido que yo quería darle.

- ¿Piensas por tanto como un grabador, planteando la serie como un conjunto? *Sí, quizá sí. No lo había pensado antes. He hecho tantos grabados que me encuentro bien en este clima general que puede crear el grabado.*

- Habiendo utilizado tantas técnicas de grabado ¿con cuál te identificas? *Con los aguafuertes, de una incisión honda, muy atacado, muy comido por el ácido. Se acerca a las rugosidades que a mí me gusta dar en pintura. También el “carborundum”, el aguafuerte añadiendo después una pasta es quizá con el que me siento mejor. El grabado no solamente es un cambio de técnica, también es útil para renovar un poco el lenguaje.*

- Parece ser que hay muchos falsificadores de Tàpies. A veces no nos enteramos, y otras veces me hace gracia, pero pienso en el pobre que las compra, a quien han enredado. También puede ser un poco de desprestigio para el artista, porque lo hacen mal. La gente dice: ¡Oh, qué bien imitado! Pero en realidad está mal.

- ¿Se hace un uso adecuado del arte en nuestra sociedad consumista? *El arte es como las flores, que si se manosean mucho se pueden estropear. La única solución para que el arte sea apreciado por más gente es lo que han comprendido los orientales, especialmente en Japón. Se les educa en la sensibilidad desde que nacen hasta que mueren, haciéndoles entender que pueden elevar el nivel y hacer una obra de arte de todo. Desde el cuadro hasta el arreglo de un ramo de flores, saber barrer, pasar la racleta como la pasan en los templos tan bonitos de Kioto, con aquellas formas. También*

saber cocinar bien. El arte está en todo. Entonces es cuando realmente hace efecto en la sociedad.

- ¿Es un problema de educación? *Sí. Todo es educación.*

REFERENCIAS

BALLÓ, J. (2012). Tàpies, cuatro visitas a Campins y una parada en el Besòs, *Cultura/s La Vanguardia*, nº 504, 15 de febrero, p. 2.

LLENA, A. (2012). La intensidad de una obra, *Cultura/s La Vanguardia*, nº 504, 15 de febrero, p. 3.



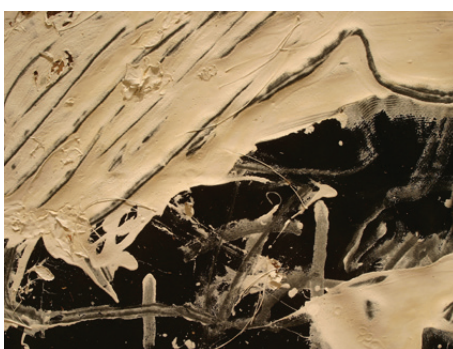
Figura 2. Esbozo de la pintura realizada por Ricard Huerta para el homenaje a Tàpies que comisarió el autor del artículo para la Universitat de Valencia en 2013.



Figuras 5 y 6. Aspectos de la exposición "Certeses Sentides" que tuvo lugar en el Centre Cultural La Nau de la Universitat de València, con piezas inéditas elaboradas sobre materiales encontrados por el artista en su taller.



Figuras 3 y 4. Imágenes de la exposición homenaje a Tàpies que comisarió Ricard Huerta en el Centre Cultural La Nau de la Universitat de València en 2003.



Figuras 7 y 8. Detalles de obras de Tàpies de la exposición "Certeses Sentides" (La Nau, Valencia, 2003)

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS



“A Minha Escola Adota um Museu”: memórias da 1ª edição do concurso

“Mi Escuela Adota un Museo”: recuerdos de la primera edición del concurso

“My School Adopts a Museum”: memories of the 1st edition of the contest

Marta Ornelas

martasobralornelas@gmail.com

Doutoranda em Arte y Educación- pedagogías culturales en patrimonio, museos y espacios expositivos na Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona

Investigadora do Centro de Estudos das Migrações e Relações Interculturais (CEMRI)

Bolseira da Fundação para a Ciência e Tecnologia

Tipo de artigo: Relato de experiência

RESUMO

O concurso “A Minha Escola Adota um Museu” teve a sua 1ª edição no ano lectivo de 2005/2006 por iniciativa conjunta do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação de Portugal. Dirigido a estudantes do ensino básico e secundário, pretendeu estimular o conhecimento da realidade museológica nacional, através do contacto de escolas com os museus, sensibilizando os jovens para a conservação, protecção e valorização do património cultural. (DGIDC & IPM, 2005).

Participei neste concurso com uma das minhas turmas do 8º ano de escolaridade, à qual leccionava a disciplina de Educação Visual. Apresento neste artigo o processo e o resultado dessa experiência, que teve lugar durante cerca de três meses. Creio que, globalmente, o projecto foi bem sucedido, embora o processo necessitasse de alguns acertos, nomeadamente na elaboração do regulamento.

No entanto, nos dias de hoje, oito anos volvidos, o mesmo concurso já vai na 7ª edição e continua a ser dinamizado quase exactamente nos mesmos moldes, apesar de existirem novas realidades e necessidades nas escolas.

Palavras-chave: concurso; projecto; património local; relação escola-museu.

RESUMEN

El concurso “Mi Escuela Adota un Museo” tuvo su primera edición en el año académico de 2005/2006 a través de una iniciativa conjunta del Ministerio de Cultura y el Ministerio de Educación portugueses. Dirigido a estudiantes de educación primaria y secundaria, tenía la intención de estimular el conocimiento de la realidad museológica portuguesa, poniendo las escuelas en contacto con los museos, sensibilizando los jóvenes para la conservación, protección y valorización del patrimonio cultural. (DGIDC & IPM, 2005).

He participado en este concurso con una de mis clases de 8º grado, a quien enseñé la disciplina de Educación Visual. En este artículo, presento el proceso y el resultado de esa experiencia, que tuvo lugar durante tres meses. Creo que, en general, el proyecto fue un éxito, aunque el proceso exigiera algunos cambios, sobre todo en la elaboración de los reglamentos.

Sin embargo, hoy, ocho años después, lo mismo concurso ya sigue en su 7ª edición y continúa a ser impulsado casi exactamente de la misma manera, aunque haya nuevas realidades y necesidades de las escuelas.

Palabras clave: concurso; proyecto; patrimonio local; relación escuela-museo.

ABSTRACT

The contest “My School Adopts a Museum” had its first edition in the academic year of 2005/2006 through a joint initiative of the Portuguese Ministry of Culture and the Portuguese Ministry of Education. Aimed at students in primary and secondary education, it intended to stimulate the knowledge of the portuguese museological reality, by providing the contact between schools and museums, and sensitize young people for the conservation, protection and enhancement of cultural heritage. (DGIDC & IPM, 2005).

I’ve participated in this contest with one of my classes of the 8th grade, to whom I taught the subject of Visual Education. In this article, I’ll present the process and the result of that experience, which took place for about three months. I believe that, overall, the project was successful, although the process needed to be reviewed, starting on the draft of the regulations.

However, today, eight years later, the same competition is now in its 7th edition and continues to be boosted almost exactly in the same way, although there are new realities and needs in schools.

Keywords: contest; project; local heritage; relationship school-museum.

INTRODUÇÃO: contextualização da escola, da turma e do concurso

Uma escola da periferia de Lisboa, a Escola Secundária de Gama Barros, fica situada numa zona de densidade populacional elevada constituída em grande parte por imigrantes africanos, construção residencial desordenada, reduzido grau de escolarização e baixa qualidade de vida. Nesta escola, uma turma do 8º ano de escolaridade à qual leccionei a disciplina de Educação Visual participou na 1ª edição do concurso “A Minha Escola Adota um Museu”, uma iniciativa conjunta de dois ministérios portugueses, Ministério da Cultura e Ministério da Educação, que teve lugar pela primeira vez no ano lectivo de 2005/2006. Os organismos responsáveis pelo concurso eram a Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e o Instituto Português de Museus (IPM). O concurso tinha como objectivo estimular o conhecimento da realidade museológica nacional, através do contacto de escolas com os museus, sensibilizando os jovens para a conservação, protecção e valorização do património cultural. (DGIDC & IPM, 2005). Implicava a apresentação de trabalhos realizados em grupos de alunos/as, sob a orientação de um/a professor/a, no âmbito das artes visuais (ou outras áreas artísticas e literárias), tendo como referência um testemunho pertencente ao acervo de um museu seleccionado pela organização.

A turma era composta por 21 estudantes (dos 13 aos 16 anos), onde, no início do ano escolar, apenas seis manifestavam interesse em frequentar a disciplina opcional de Educação Visual no 9º ano de escolaridade. O projecto resultou em cinco trabalhos de grupo, com base no “Sarcófago Etrusco de Vipinanas” pertencente ao Museu Arqueológico de São Miguel de Odrinhas, situado no mesmo concelho da escola. O regulamento deixava em aberto as práticas pedagógicas a utilizar, mas o meu trabalho na orientação dos projectos dos/as alunos/as estava condicionado pelas regras a que se deviam circunscrever às práticas, descritas no Programa de Educação Visual e no *Ajustamento*, datados de 1991 e 2001, respectivamente, fariam prever que as abordagens apresentadas tivessem um carácter demasiado instrumentalista, até pouco inovador. Enquanto o Programa de Educação Visual não for revisto e actualizado, a Escola debater-se-á sempre com este tipo de constrangimentos.

PREPARAÇÃO: o museu na escola e a escola no museu

Apresentei à turma a minha ideia de concorrermos ao concurso “A Minha Escola Adota um Museu”, explicando o regulamento com detalhe. A turma acedeu com motivação e logo iniciámos o processo. Uma vez que os/as alunos/as iriam realizar um trabalho relacionado com um museu arqueológico e com um testemunho etrusco, pedi-lhes primeiro que realizassem uma pesquisa orientada sobre o que é um museu arqueológico e sobre a civilização etrusca. Para iniciar o contacto entre a turma e o museu em questão, solicitei a uma das técnicas do Museu Arqueológico de São Miguel de Odrinhas que se deslocasse à escola para melhor fazer um enquadramento da visita que iria suceder. Com simpatia e entusiasmo, a técnica do museu visitou a escola e conheceu a turma, à qual apresentou a contextualização da existência do Museu e da sua cripta etrusca. Forneceu ainda aos/às estudantes um conjunto de fotografias de pormenores do sarcófago e folhetos promocionais do museu. Na aula seguinte, a partir das fotografias do sarcófago, cada aluno/a realizou um desenho de observação a grafite, de modo a familiarizar-se com os aspectos formais mais significativos da peça, ainda sem ter contacto real com a mesma. Nesta escola da periferia de Lisboa, os/as adolescentes raramente contactam *in loco* com obras de arte, pelo que, como sua professora, achei importante que o complemento ao ensino da sala de aula pudesse contemplar a obra de arte em contexto museológico como um importante recurso, tal como defende Oliveira (2011).

A visita dos/as alunos/as ao museu possibilitou o diálogo formal com a obra de arte, que reproduziram num desenho durante cerca de uma hora e meia, e a aproximação ao acervo do museu, através da visita guiada à exposição, pela mesma técnica que tinha estado antes com a turma na escola, reforçando os conceitos de protecção do património artístico e cultural local sugeridos no programa da disciplina e no regulamento do concurso (imagens 1 e 2).



Imagem 1. Alunos/as desenhando no Museu.



Imagem 2. Desenho realizado por uma aluna.

DESENVOLVIMENTO DO PROJECTO: cinco equipas de trabalho

Seguidamente à visita ao museu, em sala de aula, abordei a visita com a turma, recolhendo opiniões sobre o que se tinha passado no museu. Os/as alunos/as mostraram interesse na visita, no espaço do museu (interior e exterior) e sobretudo no acto de desenhar no museu (algo que desconheciam poder fazer), mesmo aqueles/as que criam não saber desenhar. Pedi à turma que se dividisse em grupos de 5 no máximo, tal como ditava o regulamento, e que cada grupo pensasse numa proposta de trabalho, uma criação

artística com base no Sarcófago Etrusco de Vipinanas. Entretanto, e de acordo com o programa curricular da disciplina de Educação Visual, abordei os seguintes conteúdos, através de exposições verbais acompanhadas de recursos audiovisuais: luz; cor; visão e percepção; luz como processo físico. Como as salas de aula não dispunham de projector (nem de computador), utilizava-se a biblioteca (se estivesse disponível, mediante requisição prévia), que tinha estes equipamentos, necessários à visualização de imagens recolhidas na internet. Solicitei também a colaboração de outros/as professores/as da turma para que abordassem os mesmos conteúdos na mesma altura do ano lectivo, beneficiando as aprendizagens sob diferentes pontos de vista, consoante as disciplinas: para o tema da visão e percepção, contámos com o apoio da professora de Educação Física; para o tema da luz como processo físico fomos apoiados/as pelo professor de Físico-Química.

Cada proposta de trabalho realizada pelos grupos contemplou: as fases necessárias, o material para a execução e o resultado esperado. Os cinco projectos foram construídos através de uma abordagem ao programa de Educação Visual direccionada especificamente para os contrastes de cor: contraste de cor em si; contraste quente-frio; contraste de complementaridade; contraste de qualidade (Itten, 1986). Dando orientação aos trabalhos, procurei que os grupos criassem um objecto artístico bi ou tridimensional que partisse de um pormenor da peça estudada.

Estes projectos sedimentaram-se na experimentação e na descoberta de forma autónoma. Tendo em conta os princípios da teoria construtivista e o legado de John Dewey (Ramalho, 2011), Jean Piaget (Lourenço, 2005) e Jérôme Bruner (Smith, 2002), tentei valorizar práticas pedagógicas com objectivos conducentes ao despertar da criatividade e da curiosidade, proporcionando a cada aluno/a ir ao encontro pessoal de significados e desenvolver competências adaptadas a si próprio/a, de acordo com a compreensão que tinha sido capaz de gerar relativamente ao mundo em seu redor, potenciando a valorização pessoal e a autoconfiança (Silva, 2007). A participação dos/as alunos/as nos processos permitiu a resolução de problemas através de diferentes estratégias que adoptei, como por exemplo: colocar-lhes questões - *para que serve? para*

quem serve? o que vos move? o que vos importa? como vos implica?; sugerir-lhes procedimentos - técnicos e metodológicos; solicitar-lhes o planeamento do trabalho, o que permitiu que fossem eles/as a determinar os seus próprios objectivos; incentivar a cooperação em grupo, promovendo a interacção social. Todo o processo se revestiu de um constante diálogo entre mim e os/as alunos/as, com vista a um questionamento permanente, por parte deles/as, sobre as suas concepções de arte, de produção artística e de necessidade de valorização e preservação do património, bem como do papel de cada sujeito nesta matéria. No final, os resultados conseguidos por cada grupo de trabalho foram positivamente surpreendentes, os/as alunos/as foram capazes de construir objectos originais com um potencial criativo revelador de um investimento pessoal muito determinado. Os trabalhos exigiram a participação destes/as jovens em aulas extraordinárias, fora do seu horário escolar. A motivação destes/as alunos/as superou o constrangimento de o tempo das aulas de Educação Visual ser curto para a realização das suas propostas. De forma voluntária, combinaram comigo as horas disponíveis e salas da escola para poderem continuar e terminar os seus trabalhos com o meu acompanhamento, também voluntário. Os cinco trabalhos resultaram na produção de: um mobile; um *puzzle*; um instrumento de ilusão óptica; e dois baixos-relevos (imagens 3 e 4).

Este tipo de práticas projectuais, que possibilitam o questionamento, permite aos/as estudantes o acesso a uma variedade maior de hipóteses de aprendizagem, criando oportunidades para a participação de alunos/as de culturas diferentes (Railsback, 2002). Contudo, apesar da diversidade cultural da turma, as suas produções artísticas acabaram por ser idênticas em termos estéticos. Regra geral, os/as jovens reflectem as referências sociais vigentes, interiorizando e reproduzindo os padrões dominantes da cultura que os absorveu (Bahia, Gomes & Ornelas, 2008).

AVALIAÇÃO: dos/as alunos/as, do processo e da iniciativa

Conjuntamente com os/as alunos/as, ponderámos a avaliação do seu desempenho, por forma a encontrarmos uma moderação, com base na observação contínua e na identificação de resultados favoráveis e desfavoráveis, tendo em conta a resposta para o grau de competencialização, tanto nos processos de elaboração como nos resultados desses processos. A auto-avaliação, processo interno ao próprio sujeito, criou um compromisso professora-aluno/a, permitindo que os/as alunos/as avaliassem o seu desempenho em relação aos objectivos que estabeleceram, através de uma abordagem positiva do erro (Santos, 2002). Cada aluno/a pôde expressar-se relativamente à sua prestação e ao cumprimento de regras e objectivos. A maioria considerou que manifestou empenho e



Imagem 3. Mobile, com reutilização de cartão.



Imagem 4. Baixo-relevo, com papel reciclado e casca de ovo.

responsabilidade, soube trabalhar em equipa e gostou de realizar o trabalho. Assinalaram dificuldades relacionadas com questões técnicas de desenho, com a organização do grupo e com a escassez de tempo de realização. Foi também a maioria dos/as alunos/as que indicou conhecer melhor o património do concelho da escola, sendo capaz de valorizar mais a sua protecção, na medida em que o questionamento efectuado durante o processo permitiu que cada um/a se posicionasse como membro de uma comunidade detentora de um acervo valioso – que é seu, e não “do museu”. Estes resultados foram reveladores da importância assumida pelo desenvolvimento do projecto, uma vez que os objectivos propostos foram atingidos com bom aproveitamento.

Apesar dos trabalhos não terem sido premiados no concurso, grande parte dos/as alunos/as considerou que o projecto contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal e para a ampliação dos seus conhecimentos, referindo o desenho de observação no museu como uma das fases mais entusiasmantes, algo que pensavam que não seria permitido fazer num museu, reforçando a ideia de que as crianças e os jovens devem começar desde cedo a visitar e a interagir com os espaços museológicos, para “dessacralizarem” aquilo que vêem sem demonstrar qualquer tipo de preconceito perante o que está exposto (Loureiro, 2004). Por outro lado, é importante que os museus tenham uma abertura significativa para pensarem os seus discursos museológicos de forma a contemplarem posições não hegemónicas que permitam o micro-relato (Acaso, 2012), pois caso contrário, acabarão por não contribuir para a possibilidade da existência de pensamento crítico.

Como professora desta turma e neste contexto, avalio positivamente o concurso “A Minha Escola Adota um Museu”, considerando que foi uma primeira edição em que se experimentaram processos e metodologias. Contudo, essa experimentação deveria ter sido avaliada para que o regulamento fosse ajustado em edições posteriores. No nosso caso sentimos necessidade de ajustes sobretudo a dois níveis: (1) redução da carga burocrática necessária para a participação das escolas; (2) maior acompanhamento e envolvimento das entidades promotoras no trabalho realizado pelas escolas.

DISSEMINAÇÃO: a partilha dos projectos... e das frustrações

Depois dos trabalhos estarem concluídos, solicitei aos/as alunos/as que apresentassem os produtos finais em sala de aula e se disponibilizassem para a troca de opiniões, entre todos os elementos da turma. Os/as alunos/as acederam, o que fomentou a capacidade de análise, o desenvolvimento do espírito crítico e a discussão de posições com base na sensibilidade e nos conhecimentos adquiridos. Depois destas apresentações em sala, a comunidade escolar teve acesso aos trabalhos através de uma reportagem no jornal da escola, de uma exposição no final do ano lectivo e de um blogue sobre o projecto.

Como o regulamento do concurso referia que os trabalhos seriam expostos no Museu Nacional de Soares dos Reis, no Porto, organizei uma visita de estudo àquele local, a 300 quilómetros de distância da escola, superando todos os constrangimentos burocráticos inerentes à organização de visitas de estudo nas escolas portuguesas. O esforço empreendido pelos/as alunos/as para angariar fundos para tão onerosa viagem foi notório e reconhecido pela Direcção da Escola, que contribuiu monetariamente com o valor que estava ainda em falta. A motivação ansiosa de ver expostos num museu os seus trabalhos, provocou nos/as alunos/as uma valorização de si mesmos/as como indivíduos. É raro que os museus exponham trabalhos escolares, por isso esta seria uma oportunidade significativa. No entanto, é importante salientar que quando os museus expõem trabalhos de escolas geralmente confinam-nos a uma sala onde dezenas ou mesmo centenas de trabalhos de crianças e jovens se atropelam na tentativa de se fazerem notar.

Quando chegámos ao Museu Nacional Soares dos Reis, fomos surpreendidos/as com o tamanho reduzido da exposição, que contemplava apenas os trabalhos vencedores do concurso. Sem aviso prévio, os promotores do concurso excluíram todos os trabalhos que não tinham sido premiados. Tamanho esforço, recursos e expectativas nesta etapa final foram completamente defraudados, sem qualquer explicação. Não obstante a evidente frustração, minha e dos/as alunos/as, valeram as actividades práticas no museu: jogos preparados e orientados por profissionais do Serviço Educativo, que nos explicaram que não éramos a primeira escola a visitar a exposição e a ter a mesma

decepção de não ver expostos os trabalhos submetidos ao mesmo concurso. Aproveitámos e visitámos um pouco da cidade do Porto, que os/as alunos/as não conheciam, onde também conviveram com outros/as estudantes de outras escolas que participaram no mesmo concurso.

CONCLUSÕES: adaptação a novas realidades

A realização deste projecto leva a crer que, através de metodologias adequadas, a consolidação da relação entre a escola e o museu poderá ser promotora do sucesso escolar e até da motivação dos/as alunos/as para prosseguirem estudos em áreas artísticas, como aconteceu com todos/as os/as alunos/as desta turma, que acabaram por escolher Educação Visual como disciplina opcional no 9º ano de escolaridade. No entanto, nem todos/as puderam beneficiar da sua escolha, uma vez que a escola foi obrigada a gerir a sua oferta educativa de acordo com os recursos humanos de que dispunha. Como resultado, parte destes/as alunos/as, apesar de terem escolhido a disciplina de Educação Visual, foram obrigados a frequentar a disciplina de Educação Tecnológica no 9º ano.

Creio poder apontar importantes ganhos obtidos com o desenvolvimento desta iniciativa do concurso, por ter possibilitado uma valiosa aprendizagem, não só de conteúdos, mas também de relações humanas e da superação de metas estabelecidas. O processo contribuiu para a ampliação da autonomia, auto-estima, sentido de solidariedade, capacidade para trabalhar em equipa, espírito crítico e desenvolvimento intelectual e pessoal dos/as alunos/as, a par de uma especial atenção para a preservação do património que sentem como seu e da vontade em continuar a aprender Educação Visual. A relação criada entre a escola e o museu ficará na sua memória, creio, como um acto de participação na comunidade, o que significa um avanço no seu desenvolvimento pessoal e intelectual.

Os processos de ensino-aprendizagem apresentam necessidades que se renovam a cada ano que passa. Desde esta experiência relatada até aos dias de hoje passaram oito anos. A escola tem hoje novas funções orgânicas e novas tarefas atribuídas aos professores, que tiveram de se adaptar ao novo alunado, que apresenta agora necessidades

diferentes e mais exigentes, por exemplo, ao nível da utilização das TIC, da diversidade cultural cada vez mais evidente e variada, do desfavorecimento socioeconómico fruto das desigualdades sociais cada vez mais marcadas, ou ainda da redução do tempo que os/as professores/as lhes podem dedicar, por se verem emaranhados num conjunto de tarefas burocráticas. As escolas nem sempre conseguem fomentar a participação em projectos que impliquem visitas a museus, fruto de uma legislação que dificulta a ausência dos/as alunos/as da sala de aula, sob o argumento de “perda” de conteúdos programáticos. Os/as professores/as são penalizados/as na obrigação de repor as aulas que deixaram de leccionar por acompanharem os/as alunos/as às visitas de estudo, o que compromete a motivação para um trabalho que implica horas extraordinárias sem qualquer remuneração (Eça & Ornelas, 2011).

Grande parte dos museus vai respondendo aos desafios de uma nova escola, na diferenciação de públicos e das actividades que lhes são direccionadas, cada vez mais atractivas, marcadas também pela introdução, ainda pouco significativa, de projectos de continuidade que implicam várias visitas no mesmo ano escolar. No entanto, ainda é muito marcante um tipo de discurso ocidentalizante que não beneficia a diversidade cultural que marca a população escolar da actualidade, sobretudo nos grandes centros urbanos.

Nas edições seguintes do concurso “A Minha Escola Adota um Museu”, o regulamento não foi alterado e manteve-se intacto, nomeadamente na 5ª edição, que aconteceu em 2010/2011, após um interregno de um ano por dificuldades de agenda das novas chefias da DGIDC. Como se a realidade escolar em nada se tivesse alterado, o regulamento do concurso da 5ª edição apenas estendeu a sua actividade aos palácios e monumentos e clarificou que os trabalhos presentes na exposição final seriam apenas os vencedores. Este regulamento voltou a insistir na burocracia, que sempre incluiu uma inscrição prévia correspondente a um pormenorizado plano de trabalho por cada grupo de cinco estudantes, assinado pelo órgão de gestão da escola e pelo museu. O prazo de entrega deste documento, na 5ª edição, foi alargado, tendo em conta que, na 1ª edição, era demasiado cedo, ao fim de um mês de

aulas, quando, juntamente com o bulício característico do início do ano lectivo, professores/as e alunos/as ainda estão a aprender a relacionar-se. Na apresentação dos trabalhos a concurso, manteve-se a obrigatoriedade de cada professor entregar, por cada grupo de alunos/as, um relatório textual validado pelo órgão de gestão da escola e cada trabalho validado pelo museu adoptado. A par da solicitação destas obrigações excessivamente burocráticas, as entidades promotoras continuaram a descurar o seu envolvimento com o trabalho realizado nas escolas, não tendo previsto qualquer acompanhamento. Em cada uma das edições, a inauguração das exposições dos trabalhos vencedores manteve-se para o dia 18 de Maio, o Dia Internacional dos Museus, ignorando o calendário escolar, levando as escolas a adaptar-se ao calendário dos museus.

No que respeita aos níveis de participação em cada edição, de acordo com os dados disponíveis, na 1ª edição participaram 1983 alunos e 174 professores (Gelpi e Ferraz, 2006). Na 4ª edição houve um decréscimo muito significativo de participações, quase metade, 1000 alunos e 102 professores (IPTA, 2009), o que leva a crer que talvez possa ter havido desinteresse das escolas em acompanhar algo que não se conseguiu adaptar a um novo contexto escolar. A informação sobre o número de participantes na 5ª edição não se encontra disponível ao público em geral. A 6ª edição trouxe algumas alterações ao regulamento, que foi divulgado apenas no mês de Fevereiro de 2012, mantendo o prazo de entrega idêntico aos dos anos anteriores, para que a exposição final inaugurasse a 18 de Maio. Neste novo regulamento eliminou as inscrições e a validação dos trabalhos pelo museu adoptado, o que é positivo porque aligeirou a burocracia. No entanto, as escolas tiveram apenas sete semanas para planear e entregar os seus “portfolios”, designação dada agora aos trabalhos do alunado e relatório do/a professor/a, prazo aparentemente insuficiente, tendo em conta a carga horária das disciplinas de educação artística no 3º ciclo, que correspondiam a 90 minutos, uma vez por semana, facto a que o regulamento pareceu alhear-se totalmente. Este regulamento incluiu ainda um contacto de email para esclarecimento de dúvidas e uma nova regra: a selecção prévia dos trabalhos pelos serviços educativos dos museus com os quais as escolas trabalharam, selecção

essa, anterior à do júri final. Foi criada uma categoria específica para a participação dos/as alunos/as de Educação Especial. Comparativamente com a 1ª edição, houve uma descida substancial do valor monetário dos prémios (de 100€ para 20€). Tal como na 5ª edição, na 6ª também não foram divulgados o número de participantes pelas entidades organizadoras.

Na 7ª edição (a actual) o regulamento, em quase tudo idêntico ao da 6ª edição, veio trazer novidades nos prazos para a entrega dos trabalhos, mais adaptados ao calendário escolar. Em vez de Março, a entrega dos trabalhos passou a ser no mês de Maio e a exposição inaugurou a 6 de Junho.

Dados os benefícios já descritos neste texto relativamente à participação das escolas nesta iniciativa, seria producente uma adaptação, quer das escolas, quer dos museus, para que a relação entre as duas instituições fosse mais profícua. As escolas, embora tenham que respeitar a legislação vigente, poderiam ser mais abertas a projectos que impliquem deslocações frequentes ao exterior, permitindo a realização de visitas de estudo, sem penalizações para os/as professores/as e aligeirando a carga burocrática geralmente associada, bem como diminuindo a necessidade das diversas autorizações a nível hierárquico. Em Portugal, os regulamentos das visitas de estudo de cada escola são muito burocratizados. Por outro lado, uma vez que as escolas dispõem de mecanismos legais para efectuar aulas de substituição, os/as professores/as não deveriam ser penalizados com a reposição de aulas extraordinárias, até porque esta tarefa representa trabalho extra que não é remunerado.

Por seu turno, os museus poderiam demonstrar uma maior capacidade de acompanhamento às escolas participantes, bem como liberdade de selecção dos testemunhos dos seus acervos por parte das escolas. Deveriam ainda apresentar um tipo de discurso mais adequado à diversidade cultural, social e etária existente na população escolar, o que certas vezes não acontece.

Finalmente, as instituições governamentais que regulamentam este concurso deveriam ter em atenção os problemas com que as escolas e os museus se têm deparado ao longo de todas as edições, fazendo uma avaliação detalhada das participações, com o objectivo

de melhorar os resultados, começando pelo ajustamento do regulamento às necessidades dos intervenientes, como a redução da burocracia necessária, e passando pelo acompanhamento dos projectos através do contacto regular com os/as alunos/as, professores/as e profissionais de museus que voluntariamente participam. Continuam a ser desconhecidos os critérios de selecção dos elementos do júri. Dando continuidade ao regulamento da 7ª edição, em futuras edições os prazos do concurso não se devem reger pelo Dia Internacional dos Museus, pois tal condiciona todos os prazos intermédios de forma desajustada para as escolas. O regulamento deve ser, por isso, dado a conhecer às escolas no início do ano lectivo, mas sem necessidade de inscrição prévia, para que estas possam programar as suas actividades e participar no concurso, já que, quando foi criado, previa “proporcionar oportunidades de contacto frequente [entre escolas e museus]” (Xavier, 2004), objectivo dificilmente alcançável, não só pelos constrangimentos das escolas, como também pela dificuldade em cumprir um plano de contacto frequente num espaço de tempo tão curto, sete semanas, ou sete aulas, como o que foi anunciado no regulamento da 6ª edição, tardiamente divulgado. No fundo, a solução passa pelo facto de escolas, museus e respectivas instituições governamentais atenderem às realidades e necessidades de todas as partes envolvidas, que contribuem para objectivos comuns.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACASO, M. (2012). Conferência Internacional *Em Nome das Artes ou em Nome dos Públicos?*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 12 Novembro (paper).
- BAHIA, S., GOMES, N. & ORNELAS, M. (2008). África num Portugal sem referências artísticas no *currículum* do 3º Ciclo. *Actas do Congresso Ibero-Americano de Educação Artística – Sentidos Transibéricos*. [DVD]. Beja: Instituto Politécnico de Beja.
- DGIDC & IPM. (2005). *Concurso “A Minha Escola Adota um Museu”: Regulamento*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular & Instituto Português de Museus. Acedido em Outubro 2, 2005, em <http://www.dgdc.min-edu.pt/>
- EÇA, T. & ORNELAS, M. (2011). *Innovative Teaching For European Museum Strategies: Report From APECV – Portugal*. Acedido em Junho 16, 2011, em http://www.anisa.it/items_documents.htm
- GELPI, H. & FERRAZ, H. (2006). A Minha Escola Adota um Museu. *Revista Noesis*, 66, Julho/Setembro. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Acedido em Setembro 20, 2011, em http://sitio.dgdc.min-edu.pt/revista_noesis/Paginas/Arquivo.aspx
- IPTA. (2009). Concurso Escolar ‘A minha escola adota um museu, um palácio, um monumento...’ *Notícia*. Instituto Profissional de Tecnologias Avançadas. Acedido em Janeiro 3, 2012, em <http://www.ipta.co.pt/web/conteudo/museuimprensa>
- ITTEN, J. (1986). *Art de la Couleur*. Leipzig: Dessain et Tolra.
- LOUREIRO, J. (2004). *Marketing. Serralves 1999-2004*. s.l.: Público.
- LOURENÇO, Orlando. (2005). Piaget e Vigotsky: Muitas Semelhanças, uma Diferença Crucial. In G. Miranda & S. Bahia (org.) *Psicologia da Educação: Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (52-71). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- OLIVEIRA, G. (2011). Pedagogia Não Tóxica e Pedagogia Crítica na Formação de Professores. *Revista Imaginar*, 53 (Janeiro). 45-53. Porto: APECV
- RAILSBACK, J. (2002). *Project-based instruction: Creating excitement for learning*. Portland, Oregon: Northwest Regional Educational Laboratory. Acedido em Outubro 14, 2011, em http://educationnorthwest.org/webfm_send/460
- RAMALHO, Priscilla. (2011). Pedagogia: John Dewey. *Educar para Crescer*. São Paulo: Abril. Acedido em Abril 10, 2012, em <http://educarparacrescer.abril.com.br/aprendizagem/john-dewey-307892.shtml>
- SANTOS, L. (2002). Auto-avaliação regulada: porquê, o quê e como? In P. Abrantes & F. Araújo (Orgs.), *Avaliação das aprendizagens. Das concepções às práticas* (75-84). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.
- SILVA, S. (2007). Uma Abordagem à Experimentação e à Criatividade pelo Serviço Educativo do Museu Nacional de Etnologia. Comunicação apresentada na *Conferência Nacional de Educação Artística*. Porto: 29 a 31 de Outubro de 2007. Acedido em Abril 21, 2012, em <http://www.educacao-artistica.gov.pt/programaConf.htm>
- SMITH, M.K. (2002) Jerome S. Bruner and the process of education. The encyclopedia of informal education. Acedido em Abril 12, 2012, em <http://infed.org/mobi/jerome-bruner-and-the-process-of-education/>
- XAVIER, J. (Coord.) (2004). *Relatório do Grupo de Trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura, Despacho Conjunto N.º 1062/2003, DR-II Série de 27 de Novembro*. Ministério da Educação e Ministério da Cultura. Acedido em Abril 21, 2012, em www.educacao-artistica.gov.pt/documentos/Rel_MEEd_MC.pdf

RESENHAS



Un homenaje al profesor Romà de la Calle

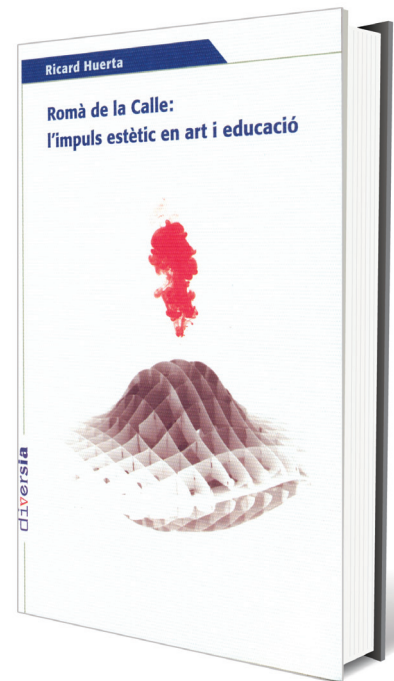
por Amparo Alonso Sanz

m.amparo.alonso@uv.es
Universidad de Valencia

El presente volumen es un perfil biográfico que revisa la trayectoria de la figura del profesor Romà de la Calle, catedrático de Estética recientemente jubilado y en la actualidad profesor honorario de la *Universitat de València*. El autor, Ricard Huerta, es profesor de Educación Artística en la *Universitat de València*, actualmente director del Instituto Universitario de Creatividad e Innovaciones Educativas. Avalan el papel que desempeña aquí como biógrafo diversos factores: el hecho de coincidir con Romà de la Calle respecto a las inquietudes en educación artística, el haber compartido con él numerosos trabajos en el mencionado instituto de investigación, así como la colaboración en diversas publicaciones, habiendo sido su alumno en los estudios de doctorado y especialmente por poseer una estrecha relación de amistad con el homenajeado. Todo ello nos permitirá acercarnos a la figura del profesor De la Calle desde una visión de proximidad, tanto a nivel profesional como desde la perspectiva personal.

Conocedores de las numerosas publicaciones del autor, tanto en revistas especializadas como en libros, sabemos de la habilidad de Ricard Huerta para desarrollar una escritura fluida, sensible y próxima al objeto-sujeto de estudio. Su experiencia investigadora le permite dominar las metodologías cualitativas –especialmente respecto a las narrativas personales y las historias de vida– así como las metodologías basadas en el arte, concretamente a través de la fotografía y el vídeo, recursos que aquí combina y explota para una completa revisión de la figura del profesor Romà de la Calle.

Las fuentes en las que se ha basado el autor para llevar a cabo el estudio son tanto las publicaciones, libros, artículos y entrevistas del profesor De la Calle; como las conversaciones con Romà o personas próximas a él, grabadas en vídeo para su transcripción. También resultarán claves a la hora de elaborar este homenaje los propios recuerdos sobre las experiencias compartidas durante varias décadas. Creo conveniente destacar que se recogen tanto aportaciones en lenguaje visual como verbal, donde unas no ilustran a las otras, sino que se complementan desde perspectivas diferentes, como no podría ser de otro modo siendo el autor doctor en Bellas Artes y licenciado en Música, Bellas Artes y Comunicación Audiovisual. Un buen ejemplo es la fotografía de Romà con sus compañeros alcoyanos en las Fiestas de Moros y Cristianos, un documento visual que nos acerca de forma metafórica, armas en mano, a la postura valiente y dispuesta al enfrentamiento con las estructuras de poder por justas cuestiones pedagógicas.



Título: *Romà de la Calle: l'impuls estètic en art i educació*

Autor: Ricard Huerta
(*Universitat de València*)

Año: 2012

Editora: Octaedro: Barcelona

Lugar de publicación: Valencia

Editorial *Universitat Politècnica de València*

231 páginas

ISBN: 978-84-8363-984-9

La estrategia seguida por el autor para desarrollar este ensayo ha consistido en coser puntada a puntada las diferentes partes que constituyen el traje con el que se viste Romà de la Calle para las intervenciones de su intensa y agitada vida. El autor permite la presencia en algunas partes del libro de las propias palabras del profesor de estética, intervenciones que son introducidas por comentarios coyunturales, dando paso así a las palabras de Romà, en un relato que recorre la vida de un profesor universitario con cinco décadas de trayectoria. Mediante documentos poco conocidos (poemas o imágenes) nos ayuda a sumergirnos en una visualización pormenorizada de cada fragmento textual y nos facilita la posibilidad de emocionarnos con ellos. Esto es posible porque sutilmente une una porción de entrevista con otra en el orden preciso que conduce incluso a la conmoción. A la vez el autor reitera ciertas expresiones, lemas, relatos o adjetivos propios de Romà, con las cuales enfatiza las costuras que subrayan su silueta, sobre todo en aquellos capítulos en los que hace aportaciones más personales y de revisión. En ese sentido el escritor es más un dibujante, un escultor o grabador que dirige la mirada del espectador tanto a fondo como a figura, al contexto y al personaje.

En la introducción se nos aclara que el propósito de este libro es rendir homenaje, dejando constancia del espíritu de servicio público y de reflexión académica del maestro. Tiende por tanto a recopilar sus aportaciones como profesor universitario, crítico de arte, promotor de artistas, intelectual comprometido, coordinador de ediciones, teórico de la estética, creador de poesía, gestor cultural y ciudadano activista. Pero este apunte biográfico pretende además aproximarnos al perfil personal en la medida en que nos ayuda a comprender y sustentar el apartado profesional, el del personaje público. Y este punto es conducido exquisitamente al establecer paralelismos, confrontando las distintas épocas que a Romà de la Calle le ha tocado vivir, así como las diferentes facetas que ha desempeñado en ellas: hijo y padre, esposo pero también individuo, estudiante y a la vez aprendiz de docente, decano de colegio mayor y después director, profesor y director de museo...

La obra está escrita en catalán, tiene una muy atractiva lectura, y se estructura en ocho capítulos, precedidos de un prólogo y una introducción. El orden en que se incardinan las aportaciones es importante dentro de cada capítulo, no así de uno a otro, pues la lectura de los mismos podría ser aleatoria sin perder por ello el sentido del conjunto. Este factor invita a relecturas posteriores sobre aspectos específicos que más le interesen al lector, pues se titulan en relación a la faceta que destacan: la infancia, la formación universitaria, las inquietudes, el docente universitario, la reivindicación, la investigación, el visionario, la responsabilidad.

Los contenidos de este libro abarcan, además de los ya mencionados, posicionamientos teóricos, éticos, filosóficos, pedagógicos y políticos.

Indirectamente es importante tratarlos porque son los fundamentos, las bases de la persona que este trabajo nos da a conocer. Es por ello, que si el lector es afín a estos valores, se sentirá atraído por saber más a medida que se le desvelan succulentos detalles, porque de algún modo se convertirán en referentes, modelos y métodos. Como si la vida de un maestro se tornara en un estándar que fuera posible seguir. Respecto a sus contenidos visuales, son un reflejo de lo que ocurre en esta era de la comunicación, ya que habitualmente se comparten este tipo de fotografías en las redes sociales, si bien se trata de documentos que no se conocían anteriormente. Siendo Romà un usuario muy activo y seguido en *Facebook*, resulta coherente que se visibilicen, también en papel, las imágenes de toda una vida.

Tras la lectura, constato que me hubiese gustado encontrar un capítulo referido especialmente a sus alumnos, porque de ese modo, conociendo su descendencia, nos acercaríamos también al profesor como estímulo preclaro de varias generaciones. Sabemos, por ejemplo, que fueron alumnos suyos profesionales del nivel de Vicent Todolí o Manuel Borja-Villel. A lo largo del libro encontramos, eso sí, múltiples referencias a algunos de sus alumnos, con los que luego trabajó, con los que mantuvo contacto epistolar, incluso de los que recibió apoyo incondicional en los momentos críticos. Es notable el respeto que Romà les profesa como colectivo, por haberle inducido a la investigación, por haberle animado a enseñar mejor, por generar un interés constante por mantenerse actualizado, por ayudar siempre a transcribir sus ideas. En definitiva por contribuir a cubrir los tres dominios de la docencia, la investigación universidad y la gestión. Aunque probablemente esta temática podría bien ser un buen motivo para confeccionar otro volumen.

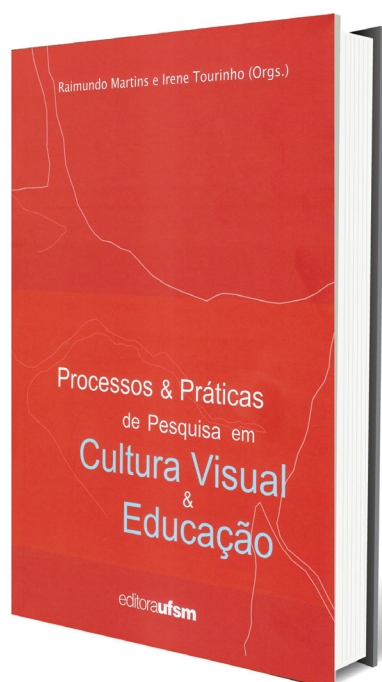
Esta obra cumple perfectamente cuanto se espera de una historia de vida, porque realiza una contextualización histórica por parte del investigador de los hechos narrados por los participantes, ofrece la posibilidad de difundir la voz de los menos escuchados, existe una estrecha relación entre investigado e investigador, y también porque denota el interés por el recorrido vital y no únicamente por una etapa concreta. Recomendando esta lectura, muy especialmente a cuantos han compartido experiencias con Romà, ya que les llenará de orgullo. Pero también confío en que la leerán estudiantes de doctorado, docentes e investigadores relacionados con el ámbito artístico y filosófico. Y más especialmente encomiendo a los artistas, críticos de arte y personal relacionado con la gestión de museos su lectura, para aprender de un hombre que ha materializado las ideas en un buen ejemplo vital a seguir.

Processos e Práticas de Pesquisa em Cultura Visual e Educação: mapear um campo de estudo.

por Ricardo Reis

ricardoreis@apecv.pt

I2ADS_FBAUP; Universidade de Barcelona.



Título: *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*

Organização: Raimundo Martins e Irene Tourinho

Ano: 2013

Editora: UFSM

A campanha souu. Corri até à porta porque esperava receber uma encomenda que teimava em tardar. Abri. Espicado na soleira estava o carteiro com um embrulho envolto em papel pardo: São os livros!, pensei. O senhor passou-me o embrulho para as mãos e pediu-me que assinasse o canhoto para confirmar a entrega. Regresso apressado ao meu quarto para desembulhá-lo. Eram mesmo os livros que me haviam sido endereçados a partir do Brasil há algumas semanas atrás. Foi com alguma emoção, confesso, que recebi todos os títulos publicados até agora na coleção “Cultura Visual e Educação” da Editora UFSM (Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil), cujos organizadores são Irene Tourinho e Raimundo Martins, quem me endereçou os livros. Folheei-os de imediato e detive-me demoradamente nos índices de cada um deles e em alguns textos em particular e, enquanto lia, alguns pensamentos me assomaram.

Não obstante de nesta coleção de cinco livros haver alguns textos de autores portugueses não pude deixar de pensar sobre quão incipiente é ainda o campo científico da educação da cultura visual em Portugal. Digo-o não porque falte professores, educadores, instituições educativas ou investigadores que orientem o seu trabalho e as suas investigações por esta perspetiva, tal como o comprovam os textos publicados nestes livros, mas sim porque o campo está ainda difuso. Será relativamente fácil encontrar artigos em diversas publicações ou assistir a comunicações em congressos que abordem o tema, mas é muito difícil encontrar monografias sobre o tema ou identificar uma instituição que seja uma referência na formação de professores ou na investigação educativa sob esta perspetiva. Por isso pensei que temos ainda um longo percurso a fazer para mapear e disseminar este campo de estudo em Portugal, ao contrário do que parece estar a acontecer noutros países pertencentes a esta Rede Ibero-americana de Educação Artística (RIAEA). Dessa conclusão nasceu um outro pensamento: a importância das redes (como a própria RIAEA) para a disseminação de ideias, pontos de vista, projetos, processos, práticas, consonâncias e dissonâncias. A Educação da Cultura Visual está longe de ser consensual ou a única perspetiva que orienta a educação das artes visuais neste grande espaço intercontinental onde se fala português e *español*. A RIAEA tem sido um importante veículo de disseminação e confronto dessas perspetivas, o que muito nos tem enriquecido. Redes como esta, feitas muito mais por ligações entre ideias e pessoas do que por simples ligações à internet, têm facilitado o acesso a conhecimento que de outro modo teria uma circulação bastante mais condicionada.

Essa desejável circulação de conhecimento não invalida, antes requer, uma sistematização. Tem sido exatamente isso que a Irene Tourinho e Raimundo Martins têm feito em cada um dos livros que já organizaram para a coleção “Cultura Visual e Educação”, num trabalho aturado, minucioso e preciso:

1. Educação da Cultura Visual: narrativas de ensino e pesquisa (2009);
2. Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola... (2010);
3. Educação da Cultura Visual: conceitos e contextos (2011);
4. Cultura das imagens: desafios para a arte e para a educação (2012);
5. Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação (2013).

No texto introdutório do primeiro livro desta coleção os organizadores falam sobre a importância do ato de escrever referindo-se, depreendo eu, aos textos e aos autores que faziam parte desse livro. Resgato essas palavras e ressignifico-as à luz do percurso que trilharam com a organização dos livros seguintes:

“Escrever é um ato de convicção e de ousadia, um jeito de renovar formas de interação e de criar versões para ideias e experiências vividas. É, também, uma maneira de inventar modos de ordenar, de confrontar imposições epistemológicas e oferecer percursos desviantes, desacomodando referências e referenciais, às vezes perversamente monológicos, instituídos pelo hábito ou pela rotina, adestrados por práticas convencionais.” (Martins & Tourinho, 2009, p. 11).

Se para os organizadores escrever é tudo isto, para nós, leitores, o seu trabalho de organização do livro é igualmente *ousado*, pois tem o poder de *criar novas versões*, *novos modos de ordenar*, *de confrontar*, *de oferecer*, e *desacomodar* as *rotinas adestradas pelas práticas* ou pela investigação que se ocupa de reproduzir sempre os mesmos saberes.

Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação é, assim, o último livro publicado nesta coleção e foi lançado em maio de 2013, na Feira do Livro de Santa Maria. Este livro prossegue o importante caminho iniciado em 2009 com vista à sistematização de um campo de estudo e de trabalho para professores, educadores e investigadores.

Num texto introdutório ao qual chamaram “Imagens como conhecimento e investigação”, os organizadores explicam o processo de construção do livro e qual a sua intenção ao desafiar os autores para escrever:

“Qual era a intenção? Exatamente rever como construímos nossas práticas e processos de pesquisa, quais conhecimentos têm se mostrado libertadores, quais ainda não têm cara identificável e quais merecem nosso repúdio. Nossa intenção também era propor, mostrar jeitos diferentes de fazer pesquisa, dentro e fora de espaços formais de educação.” (Martins & Tourinho, 2013, p. 14)

Este é um campo de estudos abrangente, requerendo uma sistemática organização e mapeamento, não para seguir o ideal iluminista de categorização hierárquica do conhecimento mas antes como forma de abrir possibilidades e caminhos por onde seguir. Segundo os organizadores, de todos os caminhos que se entrecruzam no livro, há dois caminhos predominantes: a *imagem como conhecimento* e a *imagem como investigação*:

“Sobre imagem como conhecimento, ficamos expostos à compreensão de aprendermos mais com elas do que somos capazes de conscientemente reconhecer, interpretar, criticar. Sobre imagem como investigação, geramos o debate sobre como, quem, para quê, em que circunstâncias etc. elas atuam, impactam, transformam, (re) configuram nossos jeitos de ser, pensar, sentir ... Sonhar!” (Martins & Tourinho, 2013, p. 14)

O livro reúne visões e sensibilidades vindas de locais tão distintos como Espanha, Portugal, Uruguai, Inglaterra, Estados Unidos e Brasil. Cada texto reflete, como não poderia deixar de ser, e apesar das consonâncias geradas pela circulação planetária do conhecimento, as diferentes tradições na investigação dentro do campo. O livro é constituído por dezoito textos, distribuídos equitativamente por três partes.

PARTE I

A primeira parte, ***“Encontros movediços para situar, rever e distinguir o campo da pesquisa em cultura visual”***, reúne textos vindos de Portugal, Espanha e Brasil que se centram na tarefa de caracterizar o campo, apresentando-o não como algo fechado mas antes lançando o debate sobre a amplitude dos estudos visuais: desde a pesquisa social à pedagogia, passando pelo debate metodológico.

Esta parte abre com o texto do antropólogo visual Ricardo Campos, investigador da Universidade Aberta de Portugal: *“Imagem e tecnologias visuais em pesquisa social: tendências e desafios”*. Este texto tenta claramente organizar o campo. Faz a revisão dos principais autores, teorias e perspectivas sobre o diálogo entre as ciências sociais e a imagem, traçando um caminho que aprofunda a relação entre as inovações tecnológicas (ao nível da produção, distribuição e consumo de imagens) e a investigação em ciências sociais.

O segundo texto, *“Ponderações sobre aspectos metodológicos da investigação na cultura visual: seria possível metodologizar o enfrentamento elucidativo das imagens?”*, de Aldo Victorio Filho (professor da Universidade do Estado do Rio

de Janeiro e líder do Grupo de Pesquisa Estudos Culturais em Educação e Arte) e Marcos Balster Fiore Correia (Designer), aborda um conjunto de questões metodológicas sobre a investigação com imagens, recusando a utilização de métodos que “domestiquem” o olhar do investigador, defendendo a *subjetividade*, as *idiossincrasias*, as *interpretações pessoais*, os *erros* e o *acaso* no processo de investigação das imagens.

“Reflexividade e pesquisa empírica nos infiltráveis caminhos da cultura visual” é o terceiro texto apresentado, escrito por Irene Tourinho e Raimundo Martins, organizadores do livro e ambos professores Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual da Universidade Federal de Goiás. Os autores refletem sobre o processo de pesquisa com e sobre imagens, pontuando o seu texto com exemplos que nos elucidam, ao mesmo tempo que introduzem a ideia de “reflexividade epistemológica” e de “sujeito epistêmico” (em oposição à tradicional relação “sujeito → objeto”) como parte integrante e fundamental da pesquisa.

O quarto texto, *“Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual”*, escrito por Fernando Hernández (professor da secção de Pedagogias Culturais da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona), faz uma importante resenha sobre o lugar das imagens na investigação, não só nas ciências sociais e humanas como também na educação das artes e da cultura visual, apresentando igualmente exemplos práticos dessa pesquisa em educação, e refletindo sobre como isso pode ajudar a criar uma outra narrativa para a escola como lugar de aprendizagem.

No quinto texto, *“Métodos alternativos de pesquisa na universidade contemporânea: uma reflexão crítica sobre a/r/tografia e metodologias de investigação paralelas”*, escrito por Leonardo Charréu (atualmente professor da Universidade Federal de Santa Maria mas com larga experiência na formação de professores de artes visuais em Portugal, decorrente do seu trabalho na Universidade de Évora), o autor defende que nas últimas décadas a Educação Artística tem-se configurado como um território de investigação com a sua própria identidade mas que, apesar dessa consolidação, o uso de metodologias baseadas na prática e na arte, bem como o uso de dados não-verbais, é ainda um processo em marcha. Apresenta a a/r/tografia como exemplo desse processo e defende o seu uso na universidade *“em pé de igualdade com todas as outras”* metodologias de investigação.

O sexto e último texto desta parte intitula-se *“Derivações: práticas investigativas entre Teoria Queer e pesquisas baseadas em arte na educação da cultura visual”* e é da autoria de Belidson Dias, professor da Universidade de Brasília. Neste texto o autor posiciona-se como investigador, fazendo uma síntese fundamentada da sua opção por seguir a *Teoria Queer* e a *a/r/tografia*, defendendo que são *“processos de fluxo dinâmico que desnormalizam regimes”* e que funcionam como *“ferramentas transdisciplinares interpretativas e criativas que implicam diálogo de saberes disciplinares”*.

PARTE II

A segunda parte, ***“A cultura visual vista através de práticas de pesquisa na educação: projetos e delineamentos”***, apresenta um conjunto de textos que discute experiências de investigação e que revelam as complexidades relativas aos papéis incorporados pelos diversos sujeitos envolvidos no processo de pesquisa. Segundo os organizadores será possível encontrar nestes textos *“exemplos de cuidados e conselhos, expectativas e medos, aprendizagens e advertências, dimensões que trazem cor e sabor às vivências daqueles que (re) constroem mundos e valores através da pesquisa em instituições educacionais e em torno delas”* (Martins & Tourinho, 2013, p. 16).

O primeiro texto desta segunda parte, *“Histórias possíveis entre imagens: conhecimentos e significações na produção de vídeos em escolas”*, escrito por Nilda Alves (professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e líder do Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens) e Nívea Andrade (membro do Laboratório Educação e Imagem e do Grupo de Pesquisa Currículos, Redes Educativas e Imagens), revela-nos uma investigação feita com professores e alunos numa escola pública do Rio de Janeiro na qual se desenvolveram três curtas-metragens sobre os quotidianos escolares. Abordam questões metodológicas e epistemológicas que serviram de base ao estudo, revelam o processo que levou à concretização dos pequenos filmes e refletem sobre ele.

O segundo texto, escrito por Alfred Porres Pla (professor do ensino secundário em Espanha e membro do Grupo de Investigação Esbrina: Subjetividades e Entornos de Aprendizagem Contemporâneos), intitula-se *“Conversações na aula de cultura visual”* e fala-nos da sua experiência como investigador com jovens, utilizando a conversa sobre/com/a partir/para além das imagens da cultura visual como uma *“metodologia viva”*, que performatiza a relação pedagógica.

O terceiro texto, *“Algumas frestas de luz, zonas de penumbra: densas sombras sobre pesquisas em contextos educativos e suas visualidades”*, por Alice Fátima Martins (arte-educadora e professora da Universidade Federal de Goiás), apresenta-se essencialmente como fonte de reflexão sobre questões metodológicas observadas no trabalho de campo desenvolvido em quatro escolas públicas da região de Goiânia.

O quarto texto, assinado por Susana Rangel Vieira da Cunha (professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul), intitula-se *“Experimentos e experiências na pesquisa”* e revela-nos um conjunto de experiências da autora, não só como investigadora mas também como professora de arte e como orientadora de trabalhos de graduação e pós-graduação. Apresenta exemplos de investigações na área e aborda questões como a pesquisa com crianças ou a forma como apresentamos os textos visuais e escritos.

“O que pode um diário de aula?” é o quinto texto desta segunda parte. Tem autoria de Marilda Oliveira de Oliveira (professora da Universidade Federal de Santa Maria) e apresenta-nos parte do processo formativo que tem sido seguido

no curso de licenciatura em Artes Visuais da sua universidade, através de parte dos resultados de um projeto desenvolvido em duas escolas de educação básica de Santa Maria. Esse projeto envolveu professores em diferentes estados da sua formação e permitiu criar encontros, não apenas entre professores e crianças mas também com textos, objetos, situações e visualidades.

Esta parte termina com o texto *“A pesquisa em artes e a perspectiva da cultura visual”*, por Erinaldo Alves do Nascimento (professor da Universidade Federal de Paraíba), que nos abre “descaminhos” à aventura, à inventividade... sem prepotência, e enfatiza a necessidade da problematização como uma atitude fundamental na investigação.

PARTE III

A terceira e última parte do livro, *“Possibilidades metodológicas e processos de interpretação e crítica na pesquisa com/entre/sobre imagens”*, tenta ir mais além do que os exemplos de investigações apresentados previamente no livro. Segundo os organizadores, os textos desta terceira parte *“priorizam questões analíticas, interpretativas e críticas como fundamentais ao fazer investigativo”* (Martins & Tourinho, 2013, pp. 16–17), movimentando-se entre as histórias de vida, a autoetnografia e as imagens tecnológicas, oriundas tanto da produção espontânea dos jovens como de uma produção deliberada.

O primeiro texto, *“Historiando o eu: a política-vida e o estudo da vida e do trabalho do professor”* é assinado por Ivor Goodson (professor ligado às Universidades de Brighton e Cambridge, em Inglaterra, e à Universidade de Uppsala, na Suécia) e, no seguimento de outros textos que o tornaram célebre, trata de questões relacionadas com as histórias de vida dos professores, e as implicações de tais relatos para a formação da identidade docente.

O segundo texto, *“Uma aproximação à pesquisa narrativa autoetnográfica: algumas questões para continuar aprendendo”*, por Fernando Herraiz García (professor da secção de Pedagogias Culturais da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona), aborda algumas questões de conceito e de metodologia relacionadas com a investigação narrativa, em especial a autoetnografia.

“Reflexividade e desafios na pesquisa com jovens produtores de cultura visual” é o terceiro texto, assinado por Imanol Aguirre (professor da Universidade Pública de Navarra), que se propõe discutir e refletir sobre o processo e sobre alguns resultados do projeto de investigação em curso, projeto esse que *“procura indagar os saberes que os jovens põem em jogo nas suas atividades como produtores de cultura visual e o tipo de competências às quais os ditos saberes estão associados”*.

O quarto texto, *“Imagens da arte, da ciência e da tecnologia: pesquisar a partir da cultura visual”*, por Fernando Miranda (professor do Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes, da Universidad de la República, Uruguai), apresenta-nos as imagens,

sejam elas da arte da ciência ou da tecnologia, como campos de possibilidade para a investigação e como oportunidade para transcender as disciplinas nas quais tradicionalmente se divide o conhecimento e se conformam os sujeitos.

Aida Sánchez de Serdio Martín (professora da secção de Pedagogias Culturais da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona), assina o quinto texto desta terceira parte, *“Visualidade, produção de conhecimento e pedagogia do olhar”*, e nele nos dá uma visão sobre como são produzidos os sujeitos através da(s) visualidade(s) e da pedagogia do olhar, oferecendo-nos alguns exemplos provenientes do cinema.

O último texto desta parte e, consequentemente, do livro, é assinado por Laura Trafí-Prats (professora na Universidade de Wisconsin, Milwaukee, EUA), e intitula-se *“Pedagogia do exposto e do visual: figuras implicadas para quatro imagens de sexo de rua”*. Neste texto a autora interpreta quatro fotografias publicadas no jornal espanhol El País sobre a prostituição nas ruas do centro de Barcelona a partir da ideia de uma pedagogia performativa da cultura visual, perspectiva que assume a posição de espectador como uma *“forma de implicação, responsabilidade e atividade cívica”*.

TERMINAR COMEÇANDO

Resenhar um livro é uma tarefa arriscada. Por isso, como salvaguarda, muitas resenhas parecem tentar escamotear a posição de quem a escreveu, apresentado uma suposta neutralidade que nos devolve apenas a imagem de um espelho. Quem lê uma *“resenha-espelho”* cria a ilusão de ter lido o livro e não se dá conta de quanto perde por não o ter lido na realidade. Olhando este texto desde o início fico com a sensação de que o que escrevi é suscetível de ser enquadrado neste género e por isso parece-me importante salientar que esta foi uma estratégia de escrita que adotei com o propósito de respeitar o livro e, provavelmente, a intenção dos seus organizadores.

Notei, logo ao folhear pela primeira vez o livro, que este não tem um prefácio (ou preâmbulo, ou prólogo, ... apenas uma breve apresentação feita pelos organizadores) nem posfácio ou sequer conclusões. Estes textos de abertura ou cerre, que em publicações de âmbito académico são habitualmente entregues a uma sumidade do campo de estudos no qual o livro se enquadra, visam dotá-lo que um *“selo de qualidade”* que serve como apanágio, mas que também serve para impedir os críticos de atentar contra a obra pois estariam, em última análise, a atentar contra alguém que a *“apadrinhou”*. Este livro não se escuda atrás de um prefácio nem sintetiza o que devemos entender dele num posfácio.

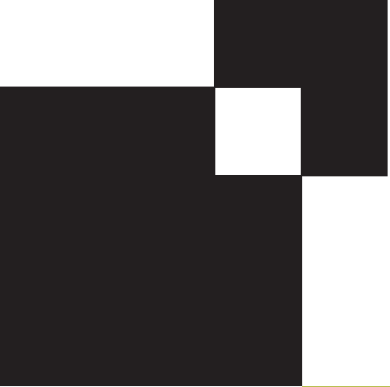
Presumo que esta *“ausência”* no corpo do livro seja propositada, e que os seus organizadores quisessem evitar a cristalização de um determinado ponto de vista sobre o mesmo, possibilitando assim que o leitor se posicione ante o que leu e estabeleça as suas próprias relações. Por isso mesmo não seria justo que uma resenha tentasse fazer aquilo que os organizadores evitaram. Tentei apenas

enquadrar o livro e fazer uma (muito) breve apresentação de cada um dos textos que o compõem para o que o leitor desta resenha tenha vontade de o ler mas não fique com a sensação de o ter lido. Claro que esta resenha poderia ter sido escrita de muitas maneiras diferentes: poderia ter apontado um punhado consonâncias ou dissonâncias entre os textos, dizendo que partilham perspectivas idênticas e fundamentais sobre o que significa fazer investigação em ciências sociais e humanas, não obstante das diferenças relativas às tradições que enquadram o posicionamento de cada autor; que partilham determinados posicionamentos intelectuais sobre o que significa *cultura visual*, visível através do uso reiterado de algumas referências bibliográficas por diferentes autores; que se verificam entendimentos próximos sobre o que é a educação e sobre formas de fazer pedagogia baseada na cultura visual; que, ao longo do livro, os textos não têm uma estrutura rígida na apresentação das ideias, havendo textos que tentam fazer um mapeamento do campo, enquanto outros estão mais ligados à prática da investigação e à reflexão epistemológica, e outros ainda à prática educativa. Parece-me também importante não esquecer que este livro se enquadra dentro de uma coleção que conta já com cinco livros sobre Educação e Cultura Visual. Percorrer toda a coleção é caminhar sobre um mapa. Este livro é, assim, apenas um nóculo nesse mapa de conhecimento, que não começa nem acaba, que evolui e se complexifica, e cujas rotas podem ser infinitas, viajando inclusive para fora dos seus próprios limites físicos, pois ele permite-nos esse confronto com outras perspectivas, com outras ideias, especialmente porque não é autotélico nem pretende ser omnicomprensivo. A cada leitor interessando neste campo de estudos cabe agora a tarefa de procurar o livro e lê-lo com a mesma avidez e emoção com que eu desembulhei o pacote envolto em papel pardo...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARTINS, R., & TOURINHO, I. (Eds.). (2009). *Educação da cultura visual: Narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria: Editora UFSM.

MARTINS, R., & TOURINHO, I. (Eds.). (2013). *Processo e Práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora UFSM.



inVISIBILIDADES

REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES | Bilingual | ISSN 1647-0508

#6 e 7

Chamada de trabalhos para os próximos números Convocatoria de artículos los próximos números

Número #6

Na urgência de uma educação artística com uma postura radical perante as ofensivas do poder

En la urgencia de una educación artística con una postura radical ante las ofensivas del poder

Número organizado em colaboração com o Núcleo de Educação Artística do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (nEA_I2ADS)

Data limite para envio de trabalhos: 30/ 11 / 2013
Fecha límite para el envío de artículos: 30/ 11 / 2013

Publicação 1º semestre 2014 | Publicación 1º semestre de 2014

Número #7

Media Arte Digital e Indústrias Criativas

Media Arte Digital y Industrias Creativas

Número organizado em colaboração com o Lab:ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia do Instituto Politécnico do Beja

Data limite para envio de trabalhos: 30/ 06 / 2014
Fecha límite para el envío de artículos: 30/ 06 / 2014

Publicação 2º semestre 2014 | Publicación 2º semestre de 2014

Registo, normas e submissão das propostas através da plataforma:

Registro, normas y presentación de propuestas a través de la plataforma:

<http://invisibilidades.apecv.pt>

O/EI comité Editorial inVISIBILIDADES

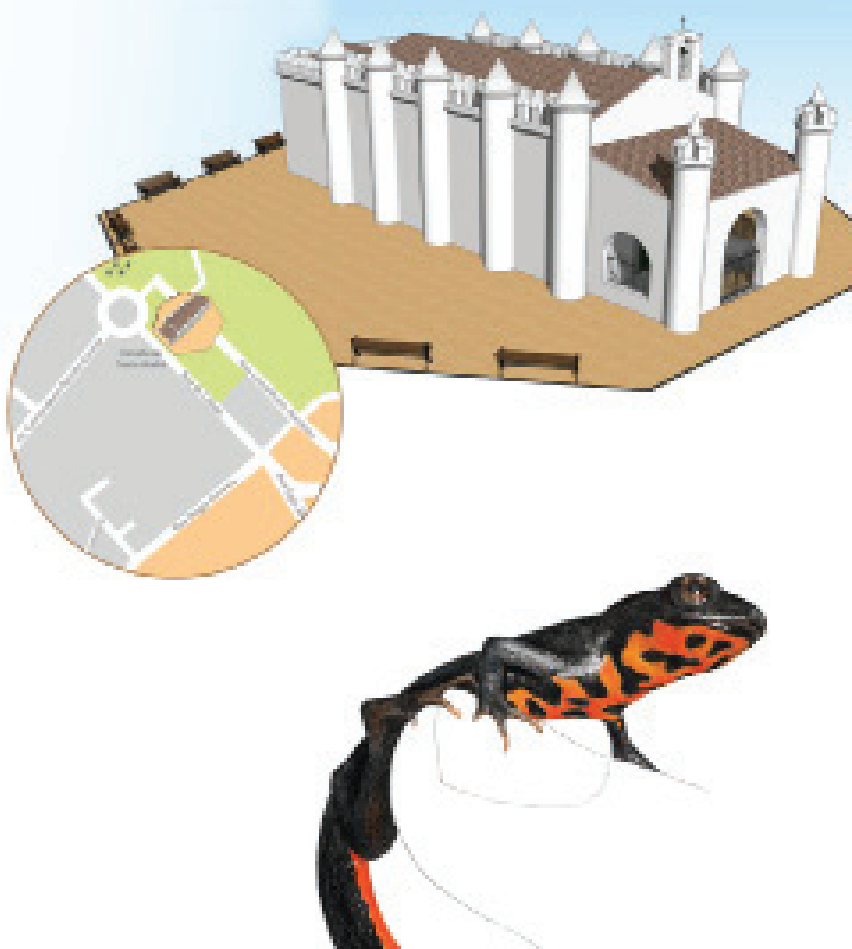


www.lab-acm.org

Transformar ideias em valor

O Lab:ACM - Laboratório de Arte e Comunicação Multimédia é uma estrutura, criada em 2005 no Instituto Politécnico de Beja – Portugal, com o objectivo de desenvolver a qualidade da oferta formativa na área das artes e da comunicação multimédia, nomeadamente através da criação de uma estrutura laboratorial adequada à investigação aplicada, desenvolvimento de projectos, prestação de serviços à comunidade e organização de eventos científicos/culturais. A existência de dois cursos de licenciatura em Artes Plásticas e Multimédia e Educação e Comunicação Multimédia, cujo o objectivo é a formação de artistas/profissionais com elevadas competências técnicas e artísticas, levou à criação desta estrutura vocacionada para incrementar qualitativamente a relação entre o meio académico e o mundo profissional, com particular atenção para as Indústrias Criativas.

Transformar ideias em valor, é o nosso lema! Transformar as necessidades dos nossos clientes e parceiros em desafios à inovação e criatividade é o objectivo de várias equipas multidisciplinares constituídas por profissionais e investigadores qualificados em áreas diversas como o design, comunicação, ciências da educação, programação multimédia, artes plásticas e visuais, que em conjunto com alunos dos cursos de licenciatura, estão habilitadas a estabelecer parcerias com empresas/associações/autarquias para o desenvolvimento de projectos e prestação de serviços.



inVISIBILIDADES

© 2013 REVISTA IBERO-AMERICANA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, CULTURA E ARTES

powered by

