



REVISTA CLEA



Número 1, año 2015.

ISSN 2447—6927

Dirección:

Rua Ouro Preto 1938, Bairro Francisco Pereira, Lagoa Santa - MG

Brasil

CEP: 33400-000

Correo electrónico:

consejolatinoamericanoclea@gmail.com

Página Web:

<http://www.redclea.org>

Portada :

Salomón Azar. Grabado Digital. 72 X 92 cms. 2009

Diagramación Revista:

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

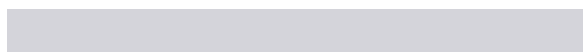


TABLA DE CONTENIDO



Contenido	Página
Experiencias históricas legendarias en el campo del Arte en la Educación en Latinoamérica y El Caribe .	
<i>Emplazar la escuela desde el afuera.</i> Ramón Cabrera Salort. Cuba	7
<i>La estética del vínculo (creaciones infantiles en zonas rurales) Una aproximación a la pedagogía de Olga Cossettini..</i> Álvaro Augusto Escobar. Argentina.	13
Educación por el Arte y procesos de socialización: Escuela afuera, un imaginario visual en expansión.	
<i>Emergencia del campo de la educación artística en Colombia una reconceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento.</i> Bernardo Bustamante Cardona. Colombia.	24
<i>TRAVESÍAS: Recorriendo los caminos de la primera infancia mediante un abordaje de Educación por el arte.</i> Josseline Cabanne Viera, Cecilia Canale Martin. Uruguay.	39
Investigación y docencia: enfoques metodológicos y prácticas de aula .	
<i>A práctica artística docente como metodología para a formação de profesores.</i> Lucia Gouvêa Pimentel. Brasil.	50
<i>La incertidumbre contemporánea en la educación artística actual, un desafío permanente.</i> Patricia Raquimán Ortega. Chile y Miguel Zamorano Sanhueza. Chile.	58
Reseña de libros	72
Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte: Nueva Secretaría	74
Carta de Montevideo	75

EQUIPO EDITORIAL



EDITORAS

Lucia Gouvêa Pimentel.

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil.

Dora Águila Sepúlveda.

Corporación Cultural Educarte Chile. Chile.

COMITÉ EDITORIAL

Salomón Azar Segura.

Instituto Uruguayo de Educación por el Arte–Taller Barradas, Uruguay.

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa.

Universidade de São Paulo; Universidad e Anhembi Morumbi. Brasil.

Ethel Batres Moreno.

Foro Latinoamericano de Educación Musical. FLADEM. Guatemala.

Ramón Cabrera Salort.

Instituto Superior de Arte. Cuba. Profesor invitado de Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

Rejane Galvão Coutinho.

Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Brasil.

María Victoria Heisecke Benítez.

Taller de Expresión Infantil y Juvenil, TEIJ, Paraguay.

Víctor Kon Gostynski.

Asociación Nueva Mirada. Grupo Boedo y Barrios del Sur, Argentina.

Mario Méndez Ramírez.

Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

Myriam Nemes de Montiel.

Red Arte Educación. Perú.

Olga Lucía Olaya Parra.

Equipo Artístico Pedagógico del proyecto Tejedores de vida Arte en primera infancia –
Idartes. Colombia,

Amanda Paccotti Covacich.

Red Cossettini, Irice-Conicet. Argentina,

Manuel Pantigoso Pecero.

Universidad Ricardo Palma, Academia Peruana de la Lengua, Perú,

Rocío Polania Farfán.

Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia.

Patricia Raquimán Ortega.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Pontificia Universidad Católica de Chile.

Fabio Rodrigues da Costa.

Universidad Regional del Cariri-URCA. Ceará, Brasil.

Benjamín Sierra Villarruel.

Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

ISSN 2447-6927

Este número de la Revista CLEA está dedicada al Congreso Latinoamericano de Educación por el Arte 2015 y Seminario Latinoamericano de Educación y Arte: “Escuela afuera, un imaginario visual en expansión”, realizado en Montevideo, Uruguay, los días 4, 5 y 6 de septiembre 2015.

Orientado a educadoras y maestras de primera infancia, docentes de enseñanza primaria y secundaria, académicos formadores de educadores y aquellos interesados en la temática del arte y la educación. Fue organizado por el consejero Salomón Azar y contó con la presencia de expertos de Argentina - Brasil - Chile- Colombia - Cuba – México - Paraguay - Perú - Uruguay y España.

Nuestro continente cuenta con experiencias históricas legendarias en el campo del arte en la educación desde la primera década del pasado siglo. Esos contextos de cambio del pasado nos hacen pensar desde los complejos contextos del presente, cuánto hay que modificar de raíz la educación, reconocer la amplitud de sus ámbitos y el discurso que le asiste y qué lecciones aprender de todo ello.

A través de los procesos que han conducido al estado actual de la Región y el de cada país en particular, vislumbramos que estamos, los latinoamericanos, ante una oportunidad histórica de alcanzar una pluralidad de miradas para identificarnos y desarrollar nuestras posibilidades y capacidades particulares, así como destacar las características comunes que nos unen.

Estudios sobre la educación y práctica docente que abordan el análisis, la reflexión, documentación y exploración de los enfoques pedagógicos más pertinentes a la enseñanza de las artes, así como la sistematización del conocimiento que se produce en búsqueda de la mejora continua de los programas educativos.

Las ponencias se organizaron alrededor de ejes temáticos:

- Experiencias históricas legendarias en el campo del arte en la educación, en Latinoamérica y el Caribe.
- Educación por el Arte y procesos de socialización: escuela afuera, un imaginario visual en expansión.
- Investigación y docencia: enfoques metodológicos y prácticas de aula.

Con el objetivo de resaltar la presencia de los principales actores de la educación: los niños, adolescentes y estudiantes de pedagogía en arte en formación, se recolectaron imágenes de trabajos de artes visuales, que fueron proyectados durante la realización del seminario, en una exposición virtual.

En el Museo Pedagógico y en el recinto del Congreso se presentó una muestra de grabados de los estudiantes de Pedagogía en Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile.

En la Sala Auditorio Nelly Goutiño – SODRE se presentó un homenaje y exposición de Jesualdo Soza. Participaron más de mil docentes y se transmitió en línea por internet.

Este número da Revista CLEA é dedicado ao Congresso Latinoamericano de Educação pela Arte 2015 e Seminário Latinoamericano de Educação e Arte: “Escola afora, um imaginário visual em expansão”, realizado em Montevideo, Uruguay, nos dias 4, 5 e 6 de setembro de 2015.

Dirigido a educadores e professores de primeira infância, docentes de Educação Básica, acadêmicos formadores de educadores e a os interessados na temática de arte educação, foi organizado pelo conselheiro Salomón Azar e contou com a presença de especialistas de Argentina - Brasil - Chile- Colômbia - Cuba – México - Paraguay - Peru - Uruguay e España.

Nosso continente conta com experiências históricas legendárias no campo da arte na educação desde a primeira década do século passado. Esses contextos de mudança do passado nos fazem pensar os complexos contextos do presente, quanto há que se modificar pela raiz a educação, reconhecer a amplitude de seus âmbitos e o discurso que lhe assiste, e que lições aprender de tudo isso.

Através dos processos que têm conduzido ao estado atual da Região e o de cada país em particular, vislumbramos que estamos, os latinoamericanos, diante de uma oportunidade histórica de alcançar uma pluralidade de olhares para nos identificar e desenvolver nossas possibilidades e capacidades particulares, assim como destacar as características comuns que nos unem.

Estudos sobre educação e prática docente abordam análise, reflexão, documentação e exploração dos enfoques pedagógicos mais pertinentes ao ensino das artes, assim como a sistematização do conhecimento que se produz na busca da melhora contínua dos programas educativos.

As comunicações se organizaram ao redor de eixos temáticos:

- Experiências históricas legendárias no campo da arte na educação, na Latinoamérica em o Caribe.
- Educação pela Arte e processos de socialização: escola afora, um imaginário visual em expansão.
- Investigação e docência: enfoques metodológicos e práticas de aula.

Com o objetivo de ressaltar a presença dos principais atores da educação: as crianças, adolescentes e estudantes de pedagogia em arte em formação, foram coletadas imagens de trabalhos de artes visuais, que foram projetados durante a realização do seminário, em uma exposição virtual.

No Museu Pedagógico e no recinto do Congresso foi apresentada uma mostra de gravuras dos estudantes de Pedagogia em Artes Visuais da Universidade Metropolitana de Ciências da Educação do Chile.

No Auditório Nelly Goutiño – SODRE foi prestada uma homenagem e feita uma exposição de JesualdoSoza.

Mais de mil professores participaram e foi transmitido on-line através da Internet.

Emplazar la escuela desde el afuera.

Autor: **Ramón Cabrera Salort**, Cuba.

RESUMEN

Hace más de siete décadas Jesualdo emplazaba a la escuela de su tiempo yendo “escuela afuera”. Hoy desde el “afuera” de nuestro tiempo, donde niños y jóvenes se dan a aprender del modo más extendido, directo y desenfadado, se evidencia con más énfasis el desfase de la escuela y de sus aprendizajes. Las prácticas sensibles de ese afuera pueden constituirse en verdaderos agenciamientos de cambios si se ingresan transversalmente en el discurso escolar. La ponencia conjetura esa dimensión de educación por el arte para nuestros contextos desde un pensamiento pedagógico decolonial.

Palabras clave: escuela afuera, educación por el arte, pensamiento decolonial.

RESUMO

Há mais de sete décadas Jesualdo avistava a escola do seu tempo como "escola afora". Hoje, de "fora" do nosso tempo, onde as crianças e jovens aprendem de um modo mais estendido, direto e informal, se evidencia com mais ênfase o deslocamento da escola e sua aprendizagem. As práticas sensíveis desse “afora” podem constituir-se em verdadeiros agenciamientos de mudanças, desde que entrem transversalmente no discurso escolar. Este artigo conjetura essa dimensão da arte-educação para os nossos contextos, desde um pensamento descolonial.

Palavras chave: escola afora, arte-educação, pensamento descolonial.

ABSTRACT

More than seventy years ago Jesualdo saw the schools of his time as “extended schools”. Today, from the “extension” of our time, where children and young people learn in a more extended way, both directly and indirectly, it is easier to see the displacement of schools and of the learning that takes place in them. The evident practices of that “extension” can become real levers for change as long as they become fully integrated in school discourse. This article considers that aspect of art education in our various contexts and from a post-colonial viewpoint.

Key words: outside school, art education, decolonial thinking.

En la modernidad colonial se perfila la escuela como institución legitimada por la letra. El discurso hegemónico que se desprende de eso configura una escuela logocéntrica, una escuela alejada de la imagen, una escuela discontinua respecto al medio, alejada o contraria a él. Por ello esa escuela niega aquellas voces que no se ordenan desde la palabra escrita. Pero en América Latina somos, ante todo, una cultura de la oralidad y culturalmente nos circunda y nos domina una oralidad de la imagen, una prosaica de la imagen, desde donde se fundan buena parte de nuestras poéticas.

Ferreira Gullar decía:

“No, no hay ninguna poética universal: universal es la poesía, la vida misma. Universal es Bizuzá, cuya voz se borró junto con su garganta, deshecha hace años al fondo de la tierra. Universal es el patio de la casa, lleno de plantas, explotando verde en el día maranhense, lejos de París, de Londres, de Moscú. El pollo que nace y muere ahí, entre los cercados de varas. El olor del gallinero, la noche que pasa arrastrando miles de millones de astros sobre nuestra vida de escasa duración (. . .) De eso quise yo hacer mi poesía, de esa materia humilde y humillada, de esa vida oscura y víctima de la injusticia, porque el canto no puede ser una traición a la vida, y sólo es justo cantar si nuestro canto arrastra consigo las personas y las cosas que no tienen voz.”¹

Y en esta virtud de la prosaica que se hace poética, se entrelazan los mundos sensibles que develan aristas desafiantes de nuestra realidad. Por demás, entrelazamiento sustantivo de las experiencias más notables del movimiento de la nueva educación en nuestra América que tuvo en las artes y en los agenciamientos sensibles sus cimientos.

La legitimidad cultural establecida a partir de reconocer el protagonismo de una legalidad escrituraria: estar contenidos dentro de las fronteras de ese adentro escriturario, aqueja aún a la escuela que domina hoy. De ahí que una escuela de la imagen, una escuela que tenga en cuenta junto a las poéticas legitimadas, la pertinencia del variado y vasto campo *textual* amerindio y africano, del mixturado y cambiante ámbito de las prácticas culturales cotidianas y populares contemporáneas, incluidas en ellas las multívocas reappropriaciones del espectáculo, las tecnologías digitales y la industria cultural, como ámbitos posibles de pensamiento y conocimiento, de aisthesis, de educación por el arte, debe constituirse en reto y meta.

La pedagogía freireana resulta fundamento de una pedagogía decolonial y a ella tributan las legendarias experiencias latinoamericanas, entre otras, de Jesualdo, de las hermanas Cossetini, de Iglesias. Y va a resultar su fundamento cuando asienta el proceso de alfabetización desde reconocer las palabras claves del alfabetizado y esto implica para Freire partir del “universo vocabulario mínimo” como una manera de reconocer al mundo local de los educandos, pero sin que ello signifique quedarse varado o agostado en él². De igual manera, las experiencias educativas renovadoras de los maestros suramericanos citados se hacían partir de tal reconocimiento y desde él se extendían sensiblemente al todo.

Y relacionado con esto y quizá también fuertemente vinculado con el pensamiento citado de Ferreira Gullar está el ideal manifiesto por Jesualdo de hacer un cambio radical y se pregunta y responde: “¿Cambiar qué? ¡Todo! Si pudiera, desde el comienzo, hasta el nombre de “escuela”, y el de “maestro” y el de “aprender” y el de memorizar las tablas (. . .)”. Y luego una vez graduado confiesa: “Sí, salté por sobre todo y encasquetado el título ya, como una escandera, respiré hondo, recogí los libracos doctos que me habían confeccionado esa criatura magister que era en ese momento, y que lloraba a la orilla del mar, los lié y arrojé lejos y de reojo, y solo y mi alma me lancé escuela afuera, individuo afuera, tiempo afuera”³.

Ese afuera de Jesualdo significa comenzar por reconocer el vocabulario mínimo aludido en todo aquello que constituye mi diario vivir; significa “desaprender” para volver a aprender. Por eso dice que los “libracos doctos” que lo habían hecho “criatura magister” los arrojó lejos. Ese afuera resulta un “desprendimiento”, concepto que en el pensamiento decolonial implica una separación reflexiva y crítica que, a partir de reconocerse invisibilizado en un inicio como parte de un discurso dominante, se desgaja de la ilusión constitutiva de la objetividad y unilateralidad del conocimiento y entendimiento⁴.

Y tras ese desprendimiento el afuera se constituye no en una asimilación, no en una incorporación a lo que le fuese ajeno, sino en una nueva comprensión y entendimiento epistémico de la constitución de lo propio de la escuela, que nace precisamente de su “afuera”, de su “contexto”. En este caso un afuera y un contexto sensible: de los cuerpos, de las prácticas y de los ámbitos.

Pensemos, a la par, de cuántas múltiples voces, matices, olores, texturas, movimientos, gestos, luces, colores y sombras están pobladas las imágenes – mundo de nuestros educandos y de qué modo a partir de ellas es que iniciamos la construcción de toda posible educación por el arte.

Desde Freire como pensamiento pedagógico decolonial de hoy, habría que desentrañar cómo construir el afuera para emplazar la escuela y este afuera parte del educando y su contexto lo que en Freire se denomina el “tema generador”, que se constituye en asunto de investigación en proceso ininterrumpido. Y este, como advierte Freire, “no se encuentra en los hombres aislados de la realidad, ni tampoco en la realidad separada de los hombres (. . .) Solo puede estar comprendida en las relaciones hombre – mundo”⁵. Por eso la primer palabra que reconoce que lee el hombre es la palabra – mundo.

Valdría preguntarse qué dimensión alcanzan los enunciados y las prácticas sensibles en ese afuera. Responder tal retadora pregunta pasa por reconocer un episteme de conocimiento y entendimiento del arte que rebasa los márgenes de lo que comúnmente ha sido legitimado por el campo artístico y que comprende desde nuestros contextos, ver tales agenciamientos y prácticas, desde nuevos argumentos legitimadores no circunscritos a lo estilístico o lo formal, sino valorados a partir de sus virtudes comunicativas. Por eso Camnitzer, desde una mirada decolonial del arte, reconoce en Simón Rodríguez a un precursor del conceptualismo artístico latinoamericano por su peculiar escritura que en el acto mismo de su ejecución rompe con el discurso lineal de la página tipográfica y expone sus ideas desde una modalidad de escritura que se libera de la escritura tal cual y logra “diseñar” sus páginas de ideas desde una personal diagramación, a la que califica Camnitzer como quebrada y con una tipografía cambiante desde intenciones marcadamente comunicativas. De donde Camnitzer nos dice que sus composiciones: “Son aforismos tanto textuales como visuales, y su belleza es un subproducto accidental”⁶, ya que persigue ante todo ser un predicador que no un artista.

Esta modalidad de conceptualismo que también reconocerá luego en las acciones del movimiento guerrillero de los Tupamaros, que sin pretenderlo directamente adquirirán un ascendiente artístico, estético, ilustra claramente el argumento de un “afuera” desde los conceptos tradicionales del campo artístico y esto lo correlacionamos con cómo ir al encuentro de ese afuera, cuando la propia educación por el arte se urda escuela afuera en busca de ese arte afuera.

Un por ahora “por último” es invitarlos a que pensemos todos juntos cuáles serían los contenidos vivos y cambiantes de una educación por el arte constituida desde el afuera, para que la escuela resulte abierta, expuesta, transitada por todo lo otro, por todos los otros.

Notas

¹ “Una luz del suelo”, en: *Poema sucio* (2010). Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México, pp. 9 y 10.

² Cfr. *Pedagogía de la esperanza* (1993). Siglo XXI editores, México, pp. 80 y ss.

³ “Jesualdo por Jesualdo”, en revista: *Educación*. La Habana, No. 91, mayo-agosto, 1997, pp. 44-45.

⁴ Cfr. Walter Mignolo (2010): *Desobediencia epistémica*. Ediciones del Signo, B. Aires, pp. 34 y ss.

⁵ *Pedagogía del oprimido* (1986), Siglo XXI editores, México, p. 127.

⁶ Luis Camnitzer (2012): *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Instituto Distrital de las Artes, Bogotá, p. 60.

REFERENCIAS

Gullar, Ferreira (2010) “Una luz del suelo”, en: *Poema sucio*: Monterrey, México, Universidad Autónoma de Nuevo León, pp. 9 y 10.

Freire, Paulo (1993) *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI editores, pp. 80 y ss.

Jesualdo (1997) “Jesualdo por Jesualdo”, en revista: *Educación*. La Habana, No. 91, mayo-agosto, pp. 44-45.

Mignolo, Walter (2010) *Desobediencia epistémica*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, pp. 34 y ss.

Freire, Paulo (1986) *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores, p. 127.

Camnitzer, Luis (2012) *Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano*. Bogotá: Fundación Gilberto Alzate Avendaño, Instituto Distrital de las Artes, p. 60.



Ramón Cabrera Salort. casalort@gmail.com

(La Habana, 1949). Se gradúa de Licenciado en Historia del Arte, en la Universidad de La Habana, en 1972. Desarrolla un Doctorado en Ciencias Pedagógicas en Arte, en el Instituto de Investigaciones Científicas de la Educación Artística (Moscú), concluido en 1985. Es autor de textos sobre educación artística y Primer Secretario Adjunto del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte.

La estética del vínculo

(creaciones infantiles en zonas rurales)

Una aproximación a la pedagogía de Olga Cossettini.

Autor: **Alvaro Augusto Escobar**, Argentina.

RESUMEN

A partir de la pedagogía de Olga Cossettini y puntos centrales de los enunciados de Irena Wojnar en su libro *Estética y Pedagogía* se desarrolla la estética del vínculo como el punto de partida para lograr un cambio en las prácticas áulicas de los docentes a través de la educación por el arte.

Palabras claves: estética, vínculo, espacio, puerta, gentrificación, Olga Cossettini.

RESUMO

A partir da pedagogia de Olga Cossettini e de pontos centrais dos enunciados de Irena Wojnar em seu livro *Estética y Pedagogía*, se desenvolve a estética do vínculo como o ponto de partida para conseguir mudança nas práticas de aula dos professores, através da educação pela arte.

Palavras-chave: estética, vínculo, espaço, porta, gentrificação, Olga Cossettini.

ABSTRACT

On the basis of the pedagogy of Olga Cossettini and of the key statements by Irena Wojnar in her book *Aesthetics and Education*, the aesthetic connection is adopted as the starting point for changing teachers' classroom practices by means of education through art.

Keywords: aesthetics, connection, space, gateway, gentrification, Olga Cossettini.

Dentro de nuestra vida educacional, se siente un batir de alas. Hace tiempo que, incorporados al movimiento renovador de la enseñanza, buscamos nuestra ruta. Y esta vez, los pilotos planean tan alto que, batimos palmas por la magna hazaña y por la plenitud del triunfo...”
(Rosario Vera Peñaloza, prólogo al libro *Enseñanza de la lengua de Martha Salotti y Carolina Tobar García*)

LA ESCUELA, PUERTA ESTÉTICA.

Asegura Zigmund Bauman que estamos inmersos en una sociedad líquida donde todo fluye como el agua que se desborda ante la crecida del río, que es más fácil conectarse que vincularse, entonces surge el interrogante ¿por qué hablar de la estética del vínculo? ¿Por qué hacer referencia a Cossetini?

Cuando se habla de estética nos viene a la mente la idea de belleza que trasciende la belleza en sí misma, pero desde una mirada más profunda, considero la estética como la capacidad del ser humano de construir su vinculación con el resto de las personas y un medio de apertura al proceso creativo que nuestra mente posee. Esa apertura que podemos llamar curiosidad o asombro es lo que vamos perdiendo a medida que la sociedad y la experiencia de lo social nos va estructurando, nos vamos acostumbrando a que la estética se relacione solo con lo efímero y pasajero, en consecuencia la separamos de la ética y de la relación con el otro, porque nos olvidamos de encontrarnos a nosotros mismos para poder vincularnos. En esa vinculación la escuela juega un papel importante porque es la **puerta estética** necesaria para ayudar al ser humano a potenciar sus capacidades, capacidades que no se encierran solo en el razonamiento, el análisis o la creación artística, sino que busca educar para apreciar la belleza que nos rodea, belleza de lo artificial como de lo natural, la belleza que interpela a nuestra creatividad, imaginación y expresión –capacidades que se encuentran presentes en todas las disciplinas escolares, aunque muchas veces los currículos de las políticas educativas las encierran en las áreas llamadas de expresión estético-expresivas-; desarrollar la conciencia estética y ética para vincularnos con el otro y los otros, empezando por el encuentro consigo mismo y de ahí desarrollar todas las potencialidades expresivas necesarias para transmitir aquello que hemos aprehendido, y por último, la vinculación con la naturaleza que nos permite descubrirnos parte de la misma.

Leticia Cossettini sostenía que en la relación con el medio que nos rodea

“el aula se prolonga. Es toda la ciudad. Maestros son las cosas que los niños encuentran en su camino y observan con curiosidad, las personas que trabajan, su ambiente, oficinas y fábricas, los campos que rodean la ciudad, las plantas que en ellos crecen, los animales que los pueblan. Van en busca del mundo. Se mueven con libertad, responden a una lección, a una necesidad, a una exploración. Viven” (1)

EL AULA, ESPACIO ESTÉTICO

En la pedagogía Cossettini el aula juega un papel importante en el proceso de aprender y enseñar; para Olga este espacio es vital y a la vez trascendente ya que es en el **espacio estético** donde se encuentra la energía que permite que tanto el niño como el maestro sean creadores y a la vez se vinculen pedagógicamente,

para que la expresión creadora se haga concreta, necesitan (maestro-niño) estar bajo el estímulo de una energía que grave constantemente en torno del niño, moviendo hacia arriba ese impulso vital profundo, esa fuerza creadora, eje de la vida que impele al hombre a crecer en potencia de espíritu. En el plano de la educación esa energía será la escuela y será el maestro; fuente de amor que irradiará en torno su calor y su luz. Sin esa energía, la expresión creadora, manantial de belleza y de emoción no llegará nunca a la superficie y morirá sin ver la luz del sol. Y el niño habrá muerto en su más auténtica individualidad..(2)

En el aula como **espacio estético** es donde a diario la realidad que nuestros niños viven su cotidianidad se encuentra presente con sus conflictos, sus problemáticas y su carga emocional y social; desde esa realidad que nos rodea, surge la invitación a redescubirla con ojos nuevos, a interpretarla con los lenguajes de los ojos. Exige educar la visión, aprender a mirar aquello que nos rodea, aquello que por la cotidianidad nos dejó de llamar la atención, en otras palabras, redescubrir **el asombro estético, la curiosidad estética y la sorpresa estética** ya que ni la estética ni muchos menos el arte se encierran en determinadas disciplinas sino que, al contrario, porque son indispensables para el ser humano se encuentran en todas nuestras acciones y en todas las áreas de la escuela. El arte y la expresión creadora del niño exigen en pos de una educación integral que se las desgentrifiquen; la desgentrificación de la noción de arte que lo lleva a encerrarlo en las áreas de la educación artística es un noción que empobrece no solo la capacidad creadora del ser humano sino al mismo arte como capacidad expresiva; no me refiero al

arte que todo artista realiza y el que debe vender para buscar su sustento, sino al arte como un medio de educación de las potencialidades creativas de nuestros niños, es por eso que se vuelve imperativo, en estos momentos de crisis de valores que la sociedad sufre, descubrirlo en cada disciplina que forma el currículo escolar: en matemática o en ciencias, en gramática o en geografía. Irena Wojnar bien define lo que trato de decir cuando afirma:

no se trata de preparar artistas, sino de desarrollar en todo individuo la facultad de “la atención a la vida”. Son dos funciones diferentes pero íntimamente ligadas entre sí las que hay que tomar en cuenta: la de ver y la de comprender. Se trata por un lado de la función estética de los datos inmediatos de la vida y, por otro, de una función teórica del pensamiento racional. La educación ha de basarse en el desarrollo de la imaginación, en la disciplina de los sentidos y los sentimientos, en la ampliación del mundo sensorial y de las facultades creadoras. Enseñar el lenguaje de los ojos es el objetivo de la educación estética, que ha de conducir al hombre a ver “el milagro del mundo abierto. (3)

El asombro, la curiosidad y la sorpresa son los elementos indispensables para desarrollar nuestras capacidades de imaginación, creatividad y expresión que al ser educadas no buscan meramente la formación artística sino que tienden un puente en formar y educar en forma integral a nuestros niños; Olga Cossettini agrega un cuarto elemento necesario para educar estéticamente: **la intuición**, de ella dice: “sabemos que en el mundo del niño la intuición juega un papel importante, que a un mayor grado de intuición corresponde un mayor grado de expresión; recordemos el valor de la intuición en el genio. Es el contacto con el mundo viviente; es el choque de la imaginación con la realidad captada lo que crea en el niño un estado de gracia que pone en descubierto su espíritu creador, lo que de artista hay en él”. (4) Tenemos ante nosotros un cuarteto necesario para poder perfilar los andamiajes de la pedagogía Cossettini: el asombro, la curiosidad, la sorpresa y la intuición estética; entonces, nos falta hacer referencia del binomio de la vinculación estética y pedagógica: la relación entre maestro y alumno.

EL MAESTRO Y EL ALUMNO, VÍNCULO ESTÉTICO.

El vínculo estético que nace de la relación con el otro, en Olga Cossetini nace del acto de educar; ella define a la educación como *“compenetración de almas. El maestro y el alumno como unidad espiritual de la cual nace y se forma la cultura”* y agrega algo más, *“sólo quien admira al niño está en condiciones de ayudarlo, corregirlo y guiarlo”*(5) . En estos momentos donde el trabajo y la figura del docente está desvalorizado, no solo por la sociedad sino también por los funcionarios de los diferentes gobiernos que dirigen los estados, es necesario redescubrir esta vinculación entre maestros y alumnos que muchas veces queda encerrada entre las cuatro paredes de las aulas y muy pocas veces trasciende sus fronteras. Tanto Olga como su hermana Leticia Cossetini desarrollaron con sus alumnos una vinculación estética que se tejió en la trama cotidiana de la escuela, que no solo permitió fundamentar su pensamiento, sino que también posibilitó que el mismo llegara a nuestros días como una sabia vivificante, con un toque de originalidad y sin pedantería pedagógica que tanto abunda en muchos libros y modas pedagógicas que andan dando vuelta.

“¡Qué fácil es dar información y conocimiento! Hacer seres sensibles y capaces de acción solidaria es más difícil, más lento y trascendente” (6), el vínculo que logramos establecer con los niños en el proceso de transmisión del conocimiento no solo entra en juego lo que puedo saber de aquello que voy a enseñar sino también todo el bagaje que traigo conmigo al igual que el que trae el alumno, es por eso que a cada uno como docente se nos hace más fácil enseñar un tema determinado o una disciplina, en esta cuestión entran en juego nuestras capacidades creativo-imaginativo-expresivas que no solo nos limitan en determinados momentos sino que, a su vez, nos permiten desarrollar nuestros talentos, sean artísticos o no, tanto en nosotros como en nuestros alumnos. Esto es lo que lograban las Cossetini en sus alumnos, ellas a través del proceso de aprender y enseñar mostraban a cada uno de sus alumnos **un camino en común con una senda en particular** para cada uno, que hacía que ellos se expresaran con un lenguaje propio, único y artístico, aunque la finalidad no era formar al artista sino a un ciudadano pensante,

crítico y transformador de su entorno, pero indudablemente, ya que la práctica me lo demuestra, el arte está siempre presente. Acaso, la pedagogía no es el arte de saber enseñar?(7)

“Se busca cambiar de una educación para la adaptación, la sumisión y la dependencia a una política educativa que prepare para la libertad y la creatividad” Olga Blinder (8)

La Escuela N° 48 “Carlos María Onetti”, es una escuela de cuarta categoría por estar alejada del radio urbano. Está ubicada en el Paraje El Quebracho, a 15 kilómetros de la ciudad de Santa Elena, departamento La Paz, en la provincia de Entre Ríos, Argentina. Concurren 65 niños de entre 4 a 14 años, no solo a la educación primaria sino también al jardín de infantes (salas de 4 y 5 años). Si bien es una comunidad rural, por el paraje donde está ubicada la escuela, conviven dos realidades definidas: una por los problemas del campo y sus consecuencias en algunas familias de bajos recursos, y la otra, la de los avances tecnológicos que llegan y acentúan la carencia y los contrastes que en las grandes ciudades son más fáciles de tapar.

Los niños y niñas que asisten acarrean en su interior las realidades que viven en sus familias, que son muchas y variadas. Los hay con problemas sociales y de conducta, están los callados y tímidos (típicos de las zonas rurales), también encontramos los que provienen de familias de un nivel económico bueno; y hallamos a su vez aquellos niños y niñas que en sus acciones buscan el cariño que no encuentran en su cotidianeidad.

Olga nos dice que para trabajar con niños *“es necesario tener la virtud de hacernos niños y conquistar su confianza con nuestra constante y tierna adhesión”* (9), en otras palabras, ser capaces de vincularnos con ellos con las mismas emociones pero sin perder de vista que somos adultos. *“El maestro no disciplina ni con el gesto autoritario, ni con la mirada severa, ni con la voz altisonante y agresiva. El maestro disciplina comprendiendo y amando. Cuando colocado en un plano de igualdad con respecto a sus alumnos penetra en sus almas dejando abierta la propia, la disciplina nace. Es la disciplina interior. La verdadera disciplina”.*(10)

Antes de continuar, quiero realizar una aclaración; la escuela donde trabajo es una escuela pública, que padece todos los problemas de las instituciones rurales – falta de infraestructura, saturación de programas educativos pensados por los tecnócratas de la educación que mu-

chas veces no son acordes a las realidades de las escuelas, docentes preocupados por las luchas de reivindicaciones salariales, y los programas curriculares que seguimos son los mismos de todas las escuelas de la provincia de Entre Ríos, pero, con un toque especial, están vivificados



por la mutua relación de la escuela con la sociedad del paraje, relación que no es fácil ni mucho menos color de rosas, y que enfrenta todos los problemas diarios de una familia.

“El canto y el dibujo son disciplinas que forman hábitos de belleza poniendo de relieve al niño artista y la gimnasia y el juego forman hábitos de higiene a la par que armonizan los movimientos dándoles gracia y esbeltez”(11). Teniendo como punto de partida esta frase de Olga voy a traer por medio de la escritura la presencia de dos niños que asisten a la escuela y que merecen, por el estímulo de energía creadora recibida, ser tomados como ejemplo de lo que logra el vínculo estético tal como lo sostiene la pedagogía Cossettini. Uno será estimulado por la acción del lenguaje, medio de comunicación importante con el otro, pero no el único y el otro será por acción del dibujo; también un medio de comunicación, tal vez el que más se hace presente en todos los niños sea cual sea su realidad cotidiana.

Nahuel y Rosario, son dos niños que concurren a la escuela. Nahuel a primer grado y Rosario a quinto, por asistir a una escuela ARU, Rosario asiste a un plurigrado donde la misma maestra atiende a sus compañeros de quinto y también de sexto grado.

Nahuel tiene seis años, proviene de un hogar donde la comunicación oral es escasa, es un hogar de trabajadores rurales. A comienzo del año escolar, él no se comunicaba conmigo en forma personal sino que lo hacía a través de su compañerito de banco y cada vez que le pedía que me respondiera a mis preguntas lo hacía con dificultad, ya que hablaba con dificultad. *“El secreto de enseñar está en la comunicación entre maestro y alumno, y en el espacio en que ambos se mueven mientras trabajan”* (12), no fue fácil comenzar a trabajar con él; el primer paso fue ganarme su confianza y demostrarle que él podía realizar las actividades y comunicarse conmigo con una originalidad propia, que le pertenecía solo a él; a la par de trabajar el desarrollo de la comunicación oral también comenzamos a trabajar los medios para que su autoestima se trasluciera en el cuidado de su aspecto personal, en su compromiso y responsabilidades con las actividades escolares. Fue prueba, ensayo y error. Lo que daba resultado se afianzaba, lo que no, se dejaba de lado; así apareció el método Montessori con sus actividades sensoriales y motrices. Experimentar el lenguaje a través de los sentidos fue lo que más ayudó a que Nahuel adquiriera la seguridad y confianza de *“desenvolver el lenguaje, dándole lo máximo de riqueza y flexibilidad sin quitarle lo que es propio, es decir sin destruir la parte de belleza que es característica de lo que es esencialmente puro, espontáneo, natural”* (13) y lo que parecía imposible se fue dando, a los primeros intentos de que cantara la tradicional canción *“el baile de los esqueletos”* o *“jugaremos en el bosque”*, que no podía cantar, porque no pronunciaba todas las palabras correctamente, en fin, logró hacerlo, hasta que intentamos volar más alto y comencé a enseñarle la canción de María Elena Walsh, *Estamos invitados a tomar el té*, canción que fue aprendiendo y hoy es capaz de cantar con todas sus estrofas, solo sin ayuda y con una fluidez que antes no tenía. *“Si la educación no libera, fracasa en su propósito”* (14), *“corregimos junto al niño, indicándole dónde está el error y estimulándolo para que él mismo lo corrija. Esta es la tarea mayor del maestro pero la de mejor resultado”* (15).

“La escuela pondrá de relieve los valores que ni la familia ni el medio físico ni el espiritual alcanzan a mostrar por fuerza propia. El niño posee su lenguaje al llegar a la escuela, pero la escuela lo matiza y enriquece. El niño llega con sus cantos y sus juegos y la escuela los

recoge, dándoles nueva calidad, un nuevo valor estético” (16), Rosario es una niña callada, todo lo hace con una lentitud y solemnidad. No juega en los recreos sino que permanece el mayor tiempo sentada, encerrada en sí misma; como dije con anterioridad concurre a quinto grado y hace meses perdió a su hermanita recién nacida. Pero, Rosario tiene en su interior una llama de creatividad sorprendente, basta con darle un papel, un pincel y acuarelas o témperas y de su imaginación surgen las más bellas creaciones que se relacionan con sus vivencias cotidianas, con las observaciones que realiza de su entorno y de todo aquello que le llama la atención.

A Rosario, la conocí en el año 2013, cuando comencé a enseñar en la escuela Artes Visuales; en sus creaciones, ella utilizaba los colores negro y marrón. Sus combinaciones de negros y marrones escondían un mensaje que para el “ojo clínico” era fácil de decodificar, había en ella una energía creativa, tímida, elemental que necesitaba ser desarrollada, estimulada pero por sobre todas las cosas: educada. Las salidas o excursiones al arroyo Feliciano, al campo, la observación de la naturaleza, el descubrimiento paulatino del entorno con otros ojos fue el comienzo del trabajo con ella, también la educación de la mirada, fue el acercamiento a las obras de artistas del talante de Frida Kahlo, Salvador Dalí, Vicente Van Gogh, etc., lo que posibilitó que ella saliera del trabajo con colores negro y marrón y descubriera los demás colores, *“su imaginación enriquecida por un contacto permanente con la naturaleza le permite expresarse con notable facilidad y recurso en la forma y en el color. Y el maestro respeta todo cuanto llega del niño, de su particularísimo mirar, “su” mundo, su espontánea manera de sentir su propio mundo, pero el maestro estimula en el niño su encuentro con el paisaje diariamente enriquecido con visiones de color y formas nuevas.*

La sabiduría de la didáctica en la expresión creadora infantil está en el maestro, sabiduría que nace de su amor hacia el niño y de una larga maduración del maestro que ha vivido entre los niños y que ha acrecido su experiencia en el estudio y en el trabajo.

Mientras aflore el formalismo del método, la regla, el procedimiento, mientras predomine el verbalismo del maestro sobre la fuerza espiritual del maestro, quedará siempre un déficit cuyas consecuencias las sufrirá el alumno”.(17)

CONCLUSIÓN

La estética del vínculo en la pedagogía Cossettini nace de la relación íntima entre el maestro, el alumno y el entorno que ambos viven. Entorno y realidad que está atravesada por todos los problemas que la sociedad enfrenta en estos momentos, problemas que se conjugan en el aula, en nuestros niños y en nosotros mismos como docentes, que desprestigiados por las políticas educativas buceamos en busca de estrategias, métodos o técnicas para mejorar la educación de nuestros alumnos cayendo muchas veces en las modas pedagógicas, que más que brindarnos caminos, nos dan recetas que no nacen de nuestra idiosincrasia cultural sino de miradas europeizantes.



La pedagogía Cossettini como la de Luis F Iglesias, Jesualdo y de tantos otros olvidados por la pedagogía y la didáctica moderna nacieron a la luz de las realidades y conflictos sociales que ellos vivieron, por eso son de una actualidad indiscutible.

La pedagoga y artista paraguaya Olga Blinder sintetizó magistralmente el problema de la educación latinoamericana cuando sentenció:

*“Sucedee que hay dos tipos de educación:
Uno es para la obsecuencia, la dependencia, la adaptación;
Y otra es la educación para la libertad y la creatividad.
Son dos sistemas de educación. Se puede usar el mismo programa
para los dos sistemas, ahí está el peligro: depende absolutamente
de la aplicación del programa...” (18)*

REFERENCIAS

- (1) Cossettini, Olga. Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe. 1º Edición. 1935. Editorial Instituto Social de la Universidad del Litoral. Santa Fe.
- (2) Cossettini, Olga. El niño y su expresión. 1º Edición. 1940. Ministerio de Instrucción Pública y Fomento. Santa Fe.
- (3) Wojnar, Irena. Estética y Pedagogía. 1º Edición. 1967. FCE. México.
- (4) Cossettini, Olga. La estética en la escuela. Suplemento revista QVID NOVI? Tomo VII N° 31.
- (5) Cossettini, Olga. Sobre un ensayo de escuela serena en la provincia de Santa Fe. 1º Edición. 1935. Editorial Instituto Social de la Universidad del Litoral. Santa Fe.
- (6) Cossettini, Leticia. Del juego al arte infantil. 1º Edición. 1977. EUDEBA. Buenos Aires.
- (7) Escobar, Álvaro Augusto. El lenguaje expresivo del arte de la Pedagogía de los Pájaros: el legado de Leticia Cossettini en Revista Novedades Educativas N° 281. AÑO 26. MAYO 2014.
- (8) Blinder, Olga. Juego. Creatividad. Educación. 1º Edición. 2007. FONDEC. Asunción.
- (9) Cossettini, Olga. Escuela Serena: apuntes de una maestra. 1º Edición. 1935. Talleres Gráficos Argentinos. Buenos Aires.
- (10) Cossettini, Olga. Sobre un ensayo de escuela serena en la provincia de Santa Fe. 1º Edición. 1935. Editorial Instituto Social de la Universidad del Litoral. Santa Fe.
- (11) Cossettini, Olga. Sobre un ensayo de escuela serena en la provincia de Santa Fe. 1º Edición. 1935. Editorial Instituto Social de la Universidad del Litoral. Santa Fe.
- (12) Cossettini, Olga. El lenguaje y la lectura en primer grado. 1º Edición. 1961. EUDEBA. Buenos Aires.
- (13) Cossettini, Olga. Sobre un ensayo de escuela serena en la provincia de Santa Fe. 1º Edición. 1935. Editorial Instituto Social de la Universidad del Litoral. Santa Fe.
- (14) Cossetini, Olga. La educación popular en Inglaterra, Francia e Italia. 1º Edición. 1963. Revista Universidad. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.
- (15) Cossettini, Olga. La enseñanza de la lengua en la escuela primaria. 1º Edición. 1999. Editorial Municipal de Rosario. Rosario.
- (16) Cossettini, Olga. La escuela viva. 2º Edición. 1945. Losada. Buenos Aires.
- (17) Cossettini, Olga. La educación artística. Prólogo a la Primera Edición del libro El gallo Pinto. Javier Villafañe. Edición del autor. 1944. La Plata.
- (18) Goossen, Teresa: Olga Blinder. 1º Edición. 2004 Ediciones Goossen. Asunción.



Álvaro Augusto Escobar. alvaroaugustoe@yahoo.com.ar

(Santa Elena, provincia de Entre Ríos, Argentina, 1982). Profesor de EGB 1 y 2 en Escuela Rural N° 48 “Carlos María Onetti”. Maestro de Artes Visuales en Escuela N° 78 “Malvinas Argentinas” y N° 101 “Almafuerte”. Técnico de Educación por el Arte. Miembro de la RED COSSETTINI. Vocal Comisión Directiva Central de la Asociación del Magisterio de Entre Ríos (AGMER).

EMERGENCIA DEL CAMPO DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN COLOMBIA.

UNA RECONCEPTUALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO.

Autor: **Bernardo Bustamante Cardona**, Colombia.

RESUMEN

El artículo, producto de la sistematización de los encuentros de Experiencias Significativas y el Congreso de Educación Artística en Colombia, hace referencia al cambio que podrá tener la Educación Artística en la sociedad actual, pensada ésta en el contexto de la sociedad del conocimiento, de la aceleración y en la ciudad expandida. Es en este contexto que emergen formas no tradicionales de la pedagogía, requiriendo una redefinición de los conceptos y espacios de la Educación Artística, la consolidación de otras maneras de ver, sentir y de interactuar en lo local y lo global con el cuerpo y con la sensibilidad contemporánea.

Palabras claves: sociedad del conocimiento, Educación Artística, emergencias pedagógicas, contextos locales y globales.

RESUMO

Este artigo, produto da sistematização dos encontros de Experiências Significativas e Congresso de Educação Artística na Colômbia, faz referência à mudança que poderá ter a Arte/Educação na sociedade atual, pensada no contexto da sociedade do conhecimento, da aceleração e na cidade expandida. É nesse contexto que emergem formas não tradicionais de pedagogia, reque- rendo uma redefinição dos conceitos e espaços da Arte/Educação, a consolidação de outras ma- neiras de ver, sentir e de interagir no local e no global, com o corpo e com a sensibilidade con- temporânea.

Palavras chaves: sociedade do conhecimento, Arte/Educação, emergências pedagógicas, con- textos locais e globais.

ABSTRACT

This article, product of the systematization from Significant Experiences and the Artistic Education Congress in Colombia, deals with the change Artistic Education may experience in current society; this latter thought within the context of knowledge society, acceleration, and extended city. Non traditional pedagogic trends emerge within this context, requiring a new definition of concepts and spaces of Artistic Education, consolidation of other ways of seeing, feeling, and interacting (locally and globally) with body and contemporary sensitivity.

Kew words: Knowledge society; Artistic Education; pedagogic emergency; local and global contexts.

1. INTRODUCCIÓN

Las ideas aquí expuestas son producto de un entrecruzamiento de caminos entre la experiencia docente, las prácticas artísticas, el trabajo en el grupo de investigación Arte Educación y la organización de eventos como Encuentros de Experiencias Significativas y el Congreso en Educación Artística. Además la construcción de un pensamiento epistemológico y social basado en sistemas complejos. Por lo tanto se expresan ideas que deben definir el panorama de la Educación Artística en la Sociedad del Conocimiento, la relocalización de la educación artística como campo y como sistema ante los cambios que la realidad le exige a la educación. Por último se pregunta por algunas posibles rutas de la educación artística hacia el mañana y por la sistematización y desarrollo de las propuestas de investigación.

2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO?

Manuel Castells nos propone un análisis de la sociedad actual desde un cambio en la base productiva y en la infraestructura que lo soporta. Si para el siglo XX se impone la industria del acero y del carbón y se marca una transformación esencial en la fabricación de objetos, este fenómeno se presenta aunado con la mecanización de la producción, la organización fordista del trabajo en cadena y la ingeniería que la soporta. Estas sociedades, satíricamente presentadas en las películas de Fritz Lang *Metrópolis* (1927) y de Charle Chaplin *Tiempos Modernos* (1936) , encuentran sus límites y hacia el final del siglo XX se produce un cambio extraordinario en las condiciones de producción, la introducción a gran escala del valor de la información, la computadora como intermediaria, como también el advenimiento de la red como infraestructura global de la nueva economía, por esto, se puede entender el cambio en la base de producción que modela una sociedad del conocimiento. Para esta nueva realidad social podemos destacar algunas cualidades que la distinguen como:

El valor del cerebro y de sus procesos cognitivos, sobre todo la creatividad, como parte integral del ser humano social y emocional, aunado al manejo de los sistemas de símbolos y al desarrollo de la inteligencias artificiales.

Una infraestructura tecnológica informacional que hace parte de una sociedad de la aceleración, ésta expandida a escala global, producto la aceleración y la velocidad que le imprimen los sistemas informáticos y las redes, como infraestructura de la sociedad del conocimiento. También debido a la acción mucho más rápida, eficaz y eficiente, de la transmisión de valor en los procesos productivos. Toffler (2006) apunta “el movimiento histórico en pro de un sistema de riqueza, cuya principal materia prima – el conocimiento- puede moverse ahora casi a la velocidad del tiempo real”.

La experiencia del cuerpo en las sociedades actuales, que se presenta como cuerpo lúdico, cuerpo pensante, cuerpo simbólico, cuerpo sensible, que se diferencia del dualismo cartesiano; del cuerpo de la modernidad, modelado por las prácticas mecanicistas; del cuerpo de la sociedad basada en la metáfora de la máquina y la producción industrial fordista.

En esta época, en la sociedad del conocimiento, se inicia **una redefinición de la experiencia, del concepto de espacio, de tiempo, de territorio-ciudad**. Para aclarar estos conceptos retomamos a Borja-Castells y a Beriaín. Borja-Castell hablando de el sentido del **tiempo** en la sociedad actual nos dicen:

“La transformación de nuestras sociedades por los procesos de globalización e informatización tienen una dimensión espacial, [con manifestaciones empíricas] ...pero más profundamente lo que dicha transformación representa es la constitución de una nueva lógica espacial característica de los nuevos procesos de acumulación del capital, de organización de la producción, de integración de los mercados, de comunicación de los mensajes y de ejercicio de poder planetario” (Borja-Castells 1998.p.67)

“...Esa lógica espacial se caracteriza por la dominación del espacio de los flujos estructurado en circuitos electrónicos que ligan entre sí, globalmente, nodos estratégicos de producción y gestión (...) pero dicha lógica no es la única forma espacial en nuestras sociedades, sino la dominante. Frente a ella, sigue existiendo, como fue la regla a lo largo de la historia, el espacio de los lugares, como forma territorial de organización de la cotidianidad y la experiencia de la gran mayoría de los seres humanos. Pero mientras el

espacio de los flujos esta globalmente integrado, el espacio de los lugares esta localmente fragmentado”. (Borja-Castells 1998. p. 67)

Con respecto a la **redefinición del tiempo** y de la experiencia del tiempo Beriain nos propone: “ a la base de cada temporalidad social está no un transcurso astronómico utilizado como cómputo de medida de la duración, ni siquiera el movimiento analógico o digital de los números-marcas de un reloj, sino más bien una *interacción social* y, en definitiva, una trama de significaciones, unos símbolos, unos valores, que operan como *marcos interpretativos* que configuran el *ritmo* de la vida social, en el *sentido* de las diferentes duraciones, la *creatividad* inscrita en tales duraciones. Podemos decir, de forma metafórica, que *el tiempo habla, pero con distintos acentos*, cada cultura tiene su propio conjunto de huellas temporales... ”. (Beriain 2008. p.28)

Y más adelante en el texto “Aceleración y Tiranía del presente” nos dice:

“El desarrollo a-sincronizado entre la disolución de las estructuras temporales que garantizaban un ritmo temporal unificado y las orientaciones temporales ancladas culturalmente en el mundo de la vida conducen a una de-sincronización del tiempo social, a una simultaneidad de lo no simultáneo, en este caso, el sistema político-administrativo y el económico con sus demandas *arrítmicas* aceleradoras y desreguladoras y, por otra parte, la integración cultural anclada en los mundos de la vida con una orientación más propensa a la «lentitud» *rítmica*, acompañada, y a la rutina. En ese límite cambiante donde chocan temporalidades con ritmos y demandas distintas es donde actualmente nos hallamos.” (Beriain 2008. p.198).

Pero aún es necesario entender los cambios en la condición del territorio, ya que es en la experiencia del territorio en dónde se presenta la dialógica entre lo local y lo global en la que se debate la experiencia de millones de sujetos en la actualidad. Este punto de identidad del territorio y la conexión con lo global es expuesto por Borja-Castells que dice lo siguiente con respecto a las ciudades:

“...El relanzamiento de las ciudades como formas dinámicas de vida y gestión es sólo una posibilidad. Podemos evolucionar, efectivamente, hacia un mundo sin ciudades, al menos en una gran parte del planeta y para la mayoría de la población. Un mundo organizado en torno a grandes aglomeraciones difusas de funciones económicas y asentamientos humanos diseminados a lo largo de vías de transporte, con zonas semirurales intersticiales, áreas periurbanas incontroladas y servicios desigualmente repartidos en una infraestructura discontinua.” (Borja-Castells 1998.p. 13)

Según lo anterior la redefinición de espacio, tiempo y experiencia urbana expresa una ruptura en las condiciones de la modernidad, del entorno de la escuela moderna, que llama a la reflexión, y a la puesta en consideración de alternativas en la educación artística para el siglo XXI, acordes a los cambios ritmos y conocimiento de la contemporaneidad.

Importancia del cuidado del sistema ambiental. La consideración del sistema ambiental global y local en cuanto a tomar conciencia de los procesos ecológicos que afectan el entorno y el proceso global que nos incluye en sus cambios y sus transformaciones.

La presencia de sectores con irrelevancia estructural. Siendo esta realidad una condición que debe llamar la atención, encontrar una propuesta a este problema y aun presentar un análisis de integración a la sociedad de los sujetos que, por una u otra razón, se presentan en esta condición. Dice Borja-Castells:

“...Lo que caracteriza la nueva economía global es su carácter extraordinariamente incluyente y excluyente a la vez. Incluyente en lo que crea valor y de lo que se valora, en cualquier país del mundo. Excluyente de lo que se devalúa o se minusvalora. Es a la vez, un sistema dinámico, expansivo, y un sistema segregante y excluyente de sectores sociales, territorios y países. Es un sistema en el que la creación de valor y el consumo intensivo se concentran en unos segmentos conectados a escala mundial, mientras que para otros amplios sectores de la población, de dimensiones variables según los países, se produce una transición de la anterior situación de explotación a una nueva irrelevancia estructural, desde el punto de vista de la lógica del sistema” (Borja –Castells 1998.p.24).

Por lo tanto la transformación en la experiencia de tiempo, espacio y ciudad, que se presentan en la sociedad del conocimiento, se encuentran entre las condiciones que posibilitan un cambio en las tendencias de la educación y de la educación artística en específico, este cambio se presenta en algunas de las propuestas emergentes de la educación artística y se deben rastrear como casos de transformación real en condiciones sociales complejas.

2.¿Qué cambios se dan en la educación y también en la educación artística?

Una sociedad que se transforma a la velocidad en la que están ocurriendo los cambios en la actualidad, no sólo es producto de anteriores fuerzas sino que deja entrever cambios, rupturas y emergencias en los diferentes niveles organizacionales, entre ellos el de la educación. Aparecen por lo tanto los siguientes elementos que redefinidos consolidan un reto para la educación en general y para la educación artística en particular: tiempo, espacio, cuerpo, sistema ecológico, experiencia sensible como saber, procesos cognitivos y territorio.

Una de las emergencias específicas de la sociedad actual es la primicia del cuerpo, develada la ruptura con la dualidad cartesiana, el cuerpo se presenta como el lugar de la identidad del sujeto, de la estética, del pensamiento y de la experiencia sensible. Dejado de ver como cuerpo máquina es la condición de identidad. El cuerpo por su especificidad, superficie, experiencia, requiere de la escuela actual otras condiciones, al no ofrecérselas, el sujeto refleja las tensiones y las rupturas y la escuela no le presenta opciones para esas nuevas condiciones, por lo tanto el conflicto se establece como confrontación.

El proceso cognitivo de los sujetos atravesados por la tecnología obedece a las leyes dinámicas y presenta procesos cognitivos diferenciales, e incluso emergentes, ente ellos la creatividad, el manejo de las grandes cantidades de información, el sentido de lo visual y simbólico visual, el desplazamiento de funciones específicas a las máquinas, muy cerca está la experiencia del arte de la fotografía, muchas de las funciones que antes realizaba el fotógrafo, ahora están implícitas en los programas de las calculadoras fotográficas como por ejemplo, el enfoque, el diafragma, los correctores de brillos, incluso el tiempo de exposición.

Pero el cambio profundo se produce en la re-conceptualización del tiempo y el espacio en la era de la aceleración. El tiempo, estructura del comportamiento diario, estandarizado por el reloj mecánico en la modernidad, se presenta hoy como tiempo creador (Prigogine 2012), experiencias de la diferenciación, experiencias diferenciales de cambio, velocidad y por lo tanto coordinación de acciones. La iniciativa de la estandarización de la vida cotidiana presentada por la sociedad moderna, es diferente a la condición actual, hoy el tiempo se presenta como diferencia, tanto en el ritmo de los sujetos como también en las condiciones diversas para la coordinación de actividades sociales. El tiempo de trabajo no se expresa en estructuras homogéneas, (8-8-8), siendo los tiempos diferenciales, para diversos sujeto productivos. Por lo tanto la escuela, que debería ser sensible a estos cambios, también presenta una contradicción con esta realidad, al restringir y condicionar al sujeto en un tiempo-espacio de presencialidad en la escuela, siendo la experiencia homogénea y estandarizada para todos.

Al estar el espacio relocalizado, experiencias virtuales de la cercanía y la lejanía diferentes a la de la modernidad, además de la sensación de “acortamiento” de las distancias por el efecto de la velocidad de los transportes, se reestructura la experiencia del espacio. Hoy el espacio de producción no se presenta en cercanías topográficas, puede, y de hecho está, esparcido por diferentes localidades, muchas veces separadas por continentes. Pero también la virtualidad ha reducido el sentido del espacio tiempo en las comunicaciones, no necesitamos estar en físico en un lugar para hacer presencia virtual. Este fenómeno de relocalización del espacio no ha sido retomado por el escuela que pretende como con el tiempo, la presencialidad en el espacio único y homogéneo, exige la presencia de todos a la misma hora y en el mismo lugar para hacer una llamado en el aula de clase.

Por lo tanto, la pregunta se dirige a la reestructuración de la experiencia de sentido del sujeto-cuerpo-mente en la sociedad actual. Está, por tanto, preguntándose por la condición de sensibilidad del sujeto de la contemporaneidad ¿Cómo vive, siente y crea el ciudadano joven y nacido en la sociedad de la comunicación? ¿Cuáles son sus condiciones de identidad, de

pensamiento y de sentimiento? Para esto se debe preguntar por las experiencias de los sujetos, por la influencia de los medios de comunicación en la construcción de las identidades de los jóvenes de la ciudad, cuales son las influencias que pasan por la intermediación de la Televisión -cable y por las comunicaciones virtuales en diferentes formatos.

3. La relocalización de la educación artística en la teoría del campo y de sistemas

Frente a estas realidades se establece la necesidad de realizar una re-conceptualización de la educación Artística en Colombia, apoyada en teorías, que permiten establecer las diferencias entre el antes moderno y la contemporaneidad compleja. Para entender el momento histórico y las acciones a seguir, nos acompañamos del concepto de campo de Bourdieu (1968) y los conceptos de la teoría de sistemas complejos de Colom. Como antecedente tenemos un cambio en la definición de la Educación Artística realizada por el ministerio de Educación Colombiano el cual hace notar la condición de campo de saber de la EA. En el texto oficial llamado Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media (Ministerio de Educación Colombiano 2010) ésta se define así:

La Educación Artística es el campo de conocimiento, prácticas y emprendimiento que busca potenciar y desarrollar la sensibilidad, la experiencia estética, el pensamiento creativo y la expresión simbólica, a partir de manifestaciones materiales e inmateriales en contextos interculturales que se expresan desde lo sonoro, lo visual, lo corporal y lo literario, teniendo presentes nuestros modos de relacionarnos con el arte, la cultura y el patrimonio (Ministerio de Educación Nacional, 2010,14).

Señalar la relocalización de la E.A. es sobre todo reestructurar la mirada, reelabora el espacio y el tiempo, y permitir pensar en los procesos, los flujos y los cambios. En un primer momento se puede entender la teoría de campo, siguiendo a Bourdieu, y retomando algunas ideas expuestas en artículos anteriores de este autor, se expresa el concepto de campo y sus elementos, de la siguiente manera:

- Un campo es irreductible a un simple agregado de agentes aislados, tampoco se puede reducir a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos.
- Un campo, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza, dice Bourdieu (1968): “esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas, que al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo”.
- Un elemento se encuentra afectado por el sistema de relaciones (en este caso sociales) en las cuales se halla inmerso.
- Cada uno de los elementos está determinado por su pertenencia a este campo y las propiedades de la posición son irreductibles a las propiedades intrínsecas, por lo que presenta una determinada participación en el campo.
- El poder de cada elemento, es decir “el peso funcional” (su autoridad) está determinado por su posición en el campo.
- Este análisis tiene fundamento en la medida en que el campo presenta una autonomía relativa, que permite, según el método estructural, tratar este campo como un sistema regido por sus propias leyes.

Surge entonces la pregunta ¿Cuáles serían entonces los elementos del campo de la Educación Artística? Para describir un fenómeno y hacerlo visible como campo y sistema, se requiere realizar un análisis, triangulando entre informaciones empíricas, conceptos y experiencias. Esto nos revela el hecho social de la educación artística con los siguientes componentes:

Los saberes, ese grupo de saberes teóricos y técnicos que componen un conjunto de teorías sobre lo artístico pedagógico, que articulados se nombran como área de saber en educación artística hacen presencia en la realidad educativa, en las aulas de clase de las instituciones que acogen la primera infancia, la educación básica, media, y superior.

Las prácticas cotidianas realizadas por los agentes educativos, maestros y estudiantes que día tras día le dan validez al saber, lo convierten en realidad histórica social, lo actualizan y lo transforman, así mismo transforman las teorías que le soportan o permiten el surgimiento de nuevas teorías.

Las tecnologías, que incluyen espacios y mobiliario. Comprenden las aulas, tradicionales o adaptadas para el ejercicio de las artes; el mobiliario diseñado para una acción educativa creativa, reflexiva y para el sentido de la libertad y el desarrollo pleno del ser humano; como también espacios diseñados muchas veces para acallar las inquietudes de los estudiantes. Las tecnologías pueden comprender, desde el pizarrón hasta el televisor y el computador, los modelos de yeso o humanos, los escritorios y los caballetes y demás elementos que hacen parte de un aula de educación artística.

Instituciones que forman en el saber, como las Universidades que ofrecen los programas de formaciones en educación artística y programas semejantes en áreas de educación en artes en Colombia, de éstos se pueden encontrar más de 28 en todo el país.

Unas reglas jurídicas, este tejido de leyes, normas y reglamentaciones que emanan del Estado como la *Ley General de Educación 115 de 1994*, que nos habla de los fines de la educación, los Lineamientos Curriculares de la *Educación Artística* producidos por el *Ministerio de Educación Nacional en el año 2000*, las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media* producidos en el 2010 entre otros. Estas y otras hacen parte de las condiciones jurídico políticas de la EA.

Los Grupos de investigación, hoy en Colombia hay pocos grupos reconocidos por Colciencias, pero estos son importantes en las dinámicas que producen en cuanto al desarrollo de los proyectos, de las teorías y de las intervenciones pedagógicas sistematizadas.

Grupos editoriales y revistas, este componente es importante para la difusión de las teorías, resultados de investigaciones y proyectos de intervención, en este punto en Colombia se encuentran pocas revistas especializadas en el área de la E.A., aunque si están en mayor número las revistas de pedagogía que incluyen artículos sobre el saber pedagógico en E.A.

Congresos y reuniones de expertos como los encuentros, los seminarios y foros. Hoy estableceríamos las redes como complemento a estas formas de compartir, socializar, analizar y validar el conocimiento desarrollado, ya sea producto de las prácticas sistematizadas o de los proyectos de investigación teóricos o prácticos.

Si estos son los elementos y sus relaciones ¿Por qué es necesario entender también el hecho como Sistema? Y ¿cómo sistema complejo?

Si analizamos la estructura de campo tenemos el hecho social con sus componentes y sus relaciones, tensiones dinámicas de poder y líneas de fuerza, pero ¿cómo emergieron los elementos? y sobre todo ¿cómo es la dinámica de los flujos de información, los procesos?. ¿Cuáles son los insumos del sistema y sus productos?, ¿cómo se articulan en diversos momentos acciones transformadoras, e incluso emergen novedades dentro del sistema?; ¿es posible percibir los cambios en el entorno social y las condiciones de transformación dentro del sistema? Y por último ¿es esto lo que está ocurriendo en la actualidad, cuándo las condiciones sociales varían y la redes de la sociedad del conocimiento se establece como infraestructura de la nueva producción de riqueza?

Para este reto, se propone el estudio de la educación artística como sistema autónomo, estudiando sus características en los siguientes niveles propuestos por Colom (NNN). El estudio se hará:

“A nivel descriptivo :

- Diferenciación de los elementos.
- Diferenciación de las interrelaciones.
- Conservación del todo.

A nivel funcional:

- Aglutinación de las diferencias en función del todo.
- Evolución hacia organizaciones más perfectas.
- Orientación teleológica.
- Regulación.
- Dinamicidad.” (Colom. 1979. p. 17)

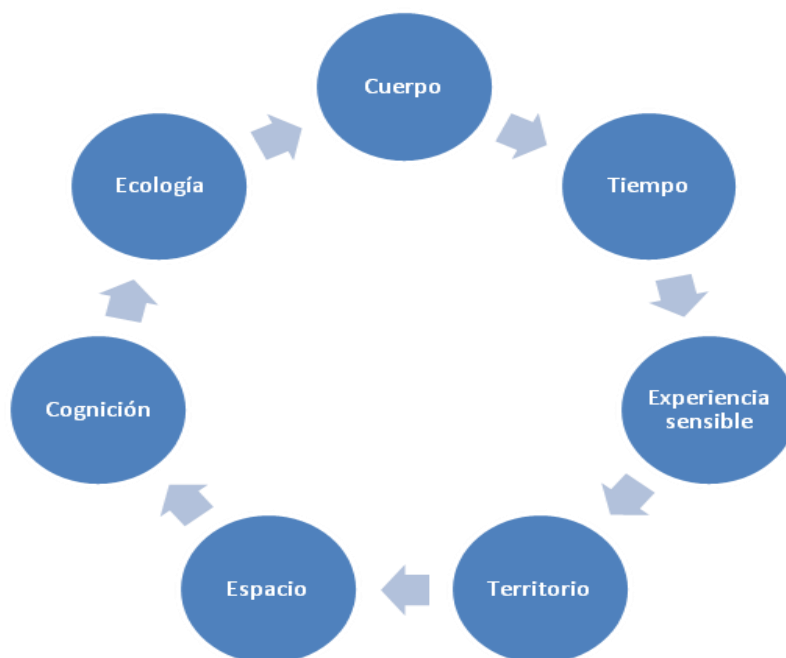
Se propone este primer esquema para al estudio del sistema de educación artística:



4. ¿CUÁLES PUEDEN SER LAS PROPUESTAS DE LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA DEL MAÑANA?

No se puede predeterminar el futuro, pero si establecer algunas posibles rutas o escenarios en los que la Educación Artística se desarrollará. Estudiar por ejemplo tendencias emergentes que no se pueden conceptualizar con los parámetros tradicionales y exigen una mirada, un punto de vista diferencial.

La E.A. deberá tener en cuenta para activar nuevas propuestas pedagógicas los conceptos analizados como tiempo, espacio, cuerpo, sistema ecológico, experiencia sensible como saber, procesos cognitivos y territorio, resumidos en el cuadro siguiente:



El experimentar el arte y la educación artística como un hecho social complejo, y analizarlo con la teoría de Sistemas Complejos, se aporta al campo de saber, un método para develar algunas condiciones de la contemporaneidad que se presentan confusas o desarticuladas a los ojos de los estructuralistas. Se puede ver, por ejemplo, las siguientes condiciones de realidad:

La sociedad del conocimiento es una sociedad de grandes flujos de intercambios simbólicos y también se encuentra que el papel del prosumidor se hace cada vez más evidente. Este término designa, según Toffler (2006), “a quienes creamos bienes, servicios o experiencias para nuestro propio uso o disfrute, antes que para venderlos o intercambiarlos. Cuando como individuos o colectivos, PROducimos y conSUMIMOS nuestro propio output, estamos «prosumiendo»”. En la actualidad en el arte se presenta con mayor frecuencia el papel del prosumidor condición de transformación del papel del artista como mediador y no como productor.

En esta sociedad del conocimiento la producción de las artes se alejan de los centros de poder, siendo posible la emergencia de creadores en diversas circunstancias socio culturales y en diversos grados de desarrollo de la economía. (África, América Latina y Oriente producen una condición de artes y de educación artística muy alejada de los centros de arte como París, Nueva York, Londres y Tokio o Kassel.)

En estas condiciones se desplaza el valor del arte, antes puesto en el objeto, al proceso, pero sobre todo al flujo de información, haciéndose evidente el sentido valor del conocimiento del arte y no el puesto que le había dado la modernidad de autor activo y de espectador pasivo que en la “contemplación” sublime encuentra el sentido metafísico de la obra o le consigna sentido.

Por lo tanto se presenta una redefinición del papel del artista y de docente en artes, como también del activista cultural como un sujeto que acompaña los procesos de producción simbólica en diversos “lenguajes”, formatos y conjunto de experiencias integradoras.

Como producto de lo anterior se hace evidente un cambio de rol de las artes y de la educación artística que dé cuenta del devenir de la sensibilidad contemporánea en los puntos antes citados y otros por describir.

El cambio en la E.A., teniendo en cuenta lo anterior, se presenta en la sociedad actual como una emergencia que irrumpe, transforma y rompe con las formas tradicionales de la pedagogía y permite la consolidación de otras manera de ver, sentir y pensar que se definen por la condición de la sociedad del conocimiento, de la aceleración, de la ciudad expandida y de la presencia de lo local y de lo global apoyado en una infraestructura de producción como las redes.

CONCLUSIONES

Nos situamos en la sociedad del conocimiento, la aceleración, las comunicaciones que tiene como infraestructura de producción las redes, y por lo tanto se establece una necesaria transformación de la educación y en especial de la educación artística para logra establecer un diálogo con las sensibilidades del sujeto contemporáneo.

Se dan por tanto cambios en la educación artística que integran una redefinición del cuerpo, el tiempo, el espacio, el territorio, la experiencia sensible, los procesos cognitivos y el entorno ecológico, proponiendo estrategias emergentes en el contexto escolar y no escolar. Por lo tanto se da la oportunidad de realizar un análisis de la educación artística como sistema con una estructura de campo, que permitirá una organización que dé cuenta de los retos del siglo XXI.

REFERENCIAS

- Beriain, Jostetxo. (2008). *Aceleración y Tiranía del Presente. La Metamorfosis en las Estructuras Temporales de la Modernidad*. Barcelona. Ed. Anthropos..
- Bourdieu, Pierre. (1968). *Campo intelectual y Proyecto Creador*. En: Problemas del estructuralismo. Poirion, Jean y otros. México. Siglo XXI.
- Borja Jordi y Castells Manuel. 1998. *I. Local y Global. Gestión de las Ciudades en la Era de la Información*. Madrid. Ed. Taurus.
- Colom. Antoni J. 1979. *Sociología de la educación y Teoría General de Sistemas*. Barcelona. Ed. Oikos.
- Prigogine Ilya. 2012. *El Nacimiento del Tiempo*. Barcelona. Ed Tusquets.
- Toffler Alvin, Toffler Heidi. 2006. *La Revolución de la Riqueza*. Barcelona. Ed. Debates.
- Cibergrafía.
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en Básica y Media. Consultado el 20 de agosto de 2014, de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340033_archivo_pdf_Orientaciones_Edu_Artistica_Basica_Media.pdf*



Bernardo Bustamante Cardona. berbus00@hotmail.com

Maestría en la Pontificia Universidad Javeriana y especialización en Pontificia Universidad Javeriana.
Docente Asociado de la Universidad de Antioquia
Coordinador del Congreso en Educación Artística 2015 Colombia, y de los Encuentros de Experiencias Significativas en Educación Artística. Medellín 2009-2014.
Docente de intercambio con la Ecole Supérieur ed' Art de Lorient. Francia; Universidad Industrial de Santander; Universidad Federal Minas Gerais, Brasil.
Coordinador del grupo de Investigación Art Educación. Participante en grupo de

TRAVESÍAS: recorriendo los caminos de la primera infancia mediante un abordaje de Educación por el arte.

RESUMEN

Autoras: **Josseline Cabanne, Cecilia Canale**, Uruguay.

Hoy en el siglo XXI, con todos sus cambios, sus enormes avances tecnológicos y científicos hay aspectos inherentes a la condición humana que persisten; uno de ellos es la pregunta, la actitud cuestionadora. Quienes nos dedicamos a la educación, y en especial a la Educación por el Arte- periódicamente nos interrogamos sobre nuestra praxis pedagógica, la cual transita desde la primera infancia-1 a 5 años – a la formación docente en Educación Artística. Esta última actividad la desarrollamos en buena medida en el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte: Taller Barradas, así como en otras instituciones formativas. En esa línea, es que decidimos comenzar nuestra ponencia con la formulación de las siguientes preguntas claves, que nos planteamos al realizar nuestra actividad especialmente con niños muy pequeños. ¿Es posible generar una mayor calidad de vida por medio de la Educación Artística? ¿Es posible en un mundo que valora la inmediatez, detenernos en un color, una mancha, un primer garabato, una línea? ¿Es posible instrumentar un proyecto de educación artística a desarrollar con niños muy pequeños?

Palabras clave: Educación por el Arte, formación docente, primera infancia.

RESUMO

Hoje, no século XXI, com todas as suas mudanças, seus enormes avanços tecnológicos e científicos, existem aspectos inerentes à condição humana que persistem; um deles é a pergunta, a atitude questionadora. Nós, que nos dedicamos à educação, especialmente à Educação pela Arte, periodicamente nos perguntamos sobre a nossa práxis pedagógica, que transita desde a primeira infância - 1 a 5 anos -, até formação de professores de Arte. Esta última atividade desenvolvemos, em grande parte, no Instituto Uruguaio de Educação através da Arte: Taller Barradas, bem como em outras instituições de ensino. Nesse sentido, decidimos começar a nossa apresentação com a formulação das seguintes questões-chave que nos fazemos ao realizar nossa atividade, especialmente com crianças muito pequenas: É possível gerar uma melhor qualidade de vida pela Arte/Educação? É possível, em um mundo que valoriza o imediatismo, parar em uma cor, uma mancha, uma primeira gravura, uma linha? É possível implementar um projeto de Arte/Educação com crianças muito pequenas?

Palavras chave: Educação pela Arte, formação de professores, primeira infância.

ABSTRACT

Today in the XXI century, with all its changes, its enormous technological and scientific advances there are aspects inherent in the human condition that persist; one of them is the question, the questioning attitude. Who we are dedicated to education, especially to education through art, periodically we interrogate us about our pedagogical praxis, which passes from infancy-1-5 years - teacher training in arts education. The latter activity largely developed in the Uruguayan Institute for Education through Art: Workshop Barradas and in other educational institutions. In that vein, we decided to start our presentation with the formulation of the following key questions we ask ourselves to make our business especially with very young children: Is it possible to generate a higher quality of life through arts education? Is it possible in a world that values immediacy, stop at a color, a stain, a first scribble a line? Is it possible to implement a project to develop art education with very young children?

Keywords: Education through Art, teacher training, early childhood.

Vamos a desarrollar un itinerario que dé cuenta de nuestras travesías en el ámbito de la pedagogía de Educación por el Arte tanto con pequeños de primera infancia como en el ámbito de la Formación Docente destinada a adultos.

Tratando de encontrar caminos que nos habilitaran el tránsito por territorios a descubrir, es que nos nutrimos periódicamente en nuestro quehacer educativo del aporte de numerosas, corrientes pedagógicas así como de los más recientes descubrimientos científicos como es el caso de la neuro-educación, la psicología, los avances en torno al hecho creativo, etc.

En general las diversas corrientes destacan a los primeros años de vida (0 a 6 años) como los más relevantes en la formación de la personalidad,

La primera infancia, etapa que abarca desde el nacimiento hasta los 6 años de edad, marca el período más significativo en la formación del individuo, puesto que en ella se estructuran las bases del desarrollo y de la personalidad. En esa constitución de la persona, hay determinados componentes que son nodales: a) el vínculo, nacido de la diada madre/hijo, se hace extensivo a otras personas b) la percepción, c) la estructuración del yo, d) la sensorialidad, e) la comunicación no verbal, e) la imaginación, f) la fantasía, g) la afectividad, h) las emociones, i) la interacción con otras personas, muy relacionada con el vínculo.

Todos estos aspectos gravitarán en esa etapa inicial, moldeando al niño. Entran en juego la calidad de las influencias. Es de todo conocido que en nuestro mundo occidental hay una mayor tendencia a que la madre retorne o comience su salida al mundo laboral a la mayor brevedad posible. Y es ahí que entra en juego el rol de la Educación, que día a día intenta compensar o complementar la calidad de esos factores.

Pues bien, he aquí que entran en juego los aportes que una metodología centrada en la Educación por el Arte que respeta y hace suyo el modo especial de vincularse y conocer de los niños, constituyendo una adecuadísima pedagogía.

A través de la práctica en los diferentes lenguajes artísticos (música, visual, verbal y corporal) y sus correspondientes disciplinas, actuales o articulaciones creadas de futuro se promoverá el desarrollo de la creatividad, la sensibilidad, la percepción y la intuición, impulsándose la creación de universos singulares que dan sentido a lo que es significativo para cada ser humano. (Azar, 2013)

Si nos retrotraemos unas dos décadas y medio atrás, encontramos que no era una práctica habitual en nuestro medio pensar en los niños de primera infancia (1 a 3 años) como los destinatarios más adecuados para las propuestas lúdico/expresivas.

En aras de acercar a los niños de uno y dos años propuestas motivadoras y que tuvieran como eje incluir el juego, la exploración, la estimulación de la senso-percepción, que involucraran activamente a los pequeños en sub-grupos de 10 o doce integrantes por sesión y con materiales atractivos y de probada y nula toxicidad, es que fuimos desarrollando programas pioneros en este aspecto. Ya en el Jardín Maternal del BPS, tuvo su inicio cerca del año 1995 un proyecto de esa índole.

Previo a su instrumentación, realizamos un exhaustivo estudio de los autores que, aunque provenientes de otras áreas, poseían una rica y vasta experiencia que nos serviría de guía ampliando nuestras fronteras. El encare, no obstante, permanecía dentro de lo que implica un taller de áreas expresivas. Pero hete aquí que la expresión como tal, según destacan algunos autores, no comienza sino alrededor de los cuatro años..

La fascinación que sentimos ante el complejo y rico mundo infantil nos llevó a replantear e interrogarnos sobre cuáles eran los recursos lúdicos más adecuados que oficiarán de llave que nos permitiera la inmersión placentera en ese mundo que tan rica enseñanza nos brinda.

Largas horas leyendo, comentando el libro de Luciano González Sarmiento “La psicomotricidad profunda: el lenguaje sonoro” de cuya lectura pudimos enriquecernos y ampliar nuestro conocimiento y sensibilidad. Paralelamente leíamos a André Lapierre y Bernard Aucouturier, al que se sumaba las lecturas de Arminda Aberastury, que brindan además de su honra en tratar el tema de la infancia, ricas sugerencias relativas al lenguaje lúdico y plástico-enriquecido además por la experiencia que poseíamos, merced al periódico trabajo con pequeños de dos y tres años, cuatro y cinco años siempre en encuadre de taller y con una frecuencia mínima de tres veces por semana. Esta labor docente la llevamos adelante con la Profesora de Música y docente de Taller Sra. Alma Rodríguez Rosa.

Debemos poner además el acento en nuestra actitud centrada en un continuo interrogante, abriéndonos a nuevas teorías, nutriéndonos de los paradigmas de la complejidad . “*La inteli-*

gencia es la aptitud para aventurarse estratégicamente en lo incierto, lo ambiguo, lo aleatorio, buscando y utilizando el máximo de certidumbres, precisiones, informaciones” (Morin 1997.73 Tomo III)

Sobre las propuestas en equipo de niños e investigando sobre cómo realizar propuestas interesantes, enriquecedoras que aumentaran su necesidad exploratoria, y que propendieran a un aumento de su afectividad, emocionalidad y cognición en edades tempranas, recordemos lo que postula Morin:

La individualidad, la cerebralización, la afectividad, las posibilidades de elección y de decisión, la curiosidad, el juego, la inteligencia, que desarrollan al mismo tiempo el conocimiento y las posibilidades de emancipación del conocimiento, se desarrollan solidaria e interactivamente. Estos desarrollos son ellos mismos solidarios e interactivos con los de la socialidad. La multiplicación de las comunicaciones de todos los órdenes entre individuos teje una red social cada vez más compleja, la cual permite el aumento de las comunicaciones y favorece el desarrollo de los individuos, el cual favorece el de la complejidad social. (Morin, íbid 75)

En ese sentido, diseñamos desde el taller de áreas expresivas, una panoplia de propuestas que llevaran implícita la capacidad motivadora y el sentido lúdico propiciando la participación. En muchas de las propuestas estaba presente y permitido “el caos” para aprovechar a partir de ese desorden original diversas vías de transformación, manipulación y re-organización ¿...? De esa manera se iba instalando determinado “clima”, término tan caro en la estructura de un taller. En lo atinente al espacio físico, el aula, la solicitábamos lo más despojada posible para que no existieran elementos distractores. Observamos y al mismo tiempo fuimos espectadores de hechos creativos y participativos, exploraciones, juegos que involucraban paulatinamente a todo el grupo.

Dimos comienzo con experiencias con el papel, en grandes cantidades, nosotros a nivel del suelo en una posición de facilitadores de material y de ambiente, Una vivencia que partía del caos, de la modificación del espacio, de la apropiación por parte de los niños de ese material rico en posibilidades lúdicas, expresivas transformadoras, sumergirse en él, aparecer/desaparecer. Siguiendo en la línea de Aberastury (El niño y sus juegos), prolongar el juego pri-

mario realizado cuando bebé con la mamá y la sabanita: de aparecer/desaparecer juego pletórico de rica simbología- y que se iba desarrollando entre niños y adultos en el espacio/tiempo del “como sí”. Se fueron armando tramas de encuentros, y en otro orden se hace presente el postulado de Nicolás Bourriaud: *“El arte es un estado de encuentro”* diseñando una estética del encuentro, la proximidad. A partir de juegos exploratorios, vimos como aumentaba el ser curioso, el que deseaba cambiar, el transgresor.

Participamos plenamente del concepto desarrollado por Jerome Brunner de que los seres humanos aprendemos de forma más natural con la experimentación; para que ella sea viable, es necesario un entorno facilitador, en el cual el niño sea libre de llevar adelante sus actividades exploratorias, actividades que van conformando además su universo sensible. Para otros pensadores como Vigotsky: *“El juego es el medio natural de aprendizaje del niño, crea una zona de «desarrollo próximo» en la cual se mueve por encima de su edad promedio y de su conducta habitual. En su actividad lúdica espontánea con otros niños, se demuestra que el niño se encuentra seguro y dispuesto para crear y experimentar”* (Vigotsky, 1979, p. 156). Con esta cita nos referimos a experiencia lúdica con grandes pelotas de papel armadas entre niños de un año y los adultos coordinadores de taller en la cual un niño alcanzó una etapa de maduración locomotriz. En pos de obtener la pelota comenzó a desplazarse sentado, hasta llegar a alcanzarla, una vez logrado su objetivo, la usó para pararse y comenzar a caminar paulatinamente asido de su juguete.

Los niños estaban participando todos en una situación de juego con los mismos materiales, con la posibilidad de transformarlos, armarlos y desarmarlos. Las experiencias con niños de un año se fueron sucediendo, siempre presentadas en un canasto cubierto que contenía los objetos lúdicos, de modo de que los pequeños fueran internalizando el concepto de “sorpresa”, debemos destacar que la sorpresa es considerada un elemento clave en el encuadre del taller.

Recordamos la anécdota que refleja la capacidad de captar lo esencial que tienen los niños pequeños, ante la pregunta de una mamá a su hijo de dos años sobre lo que vivía en el taller, el pequeño responde: “Mamá siempre hay una sorpresa...” En talleres posteriores se proponía la tapioca con colorantes vegetales que se les entregaba a cada uno en un pequeño recipiente; lo probaban hundiendo sus dedos en él, en una actividad de encuentro y entretejido aunando lo sensorial, lo exploratorio, lo lúdico. Lo multisensorial se hacía presente: el tacto, el gusto, la vista, lo sonoro, al volcar el contenido en grandes hojas de papel y explorar su comportamiento sobre el soporte papel, Pero por encima de todo, estaba presente el juego, el disfrute, la libertad.

En muchas oportunidades los niños de 2, 3, 4, 5 años al pasar nos veían por una ventana y luego nos preguntaban ¿Y a nosotros: cuándo nos toca jugar así? Era el momento en que en el salón de taller realizábamos con los niños de dos, tres, cuatro años experiencias similares.

Recordamos los talleres en los que los únicos elementos eran grandes telas de variados colores y texturas, y con un fondo sonoro instrumental y nosotras quietas en un rincón, en el piso, aguardábamos a que los niños tomaran la iniciativa. Nos ocultábamos, y nuestra actitud durante el taller era de disponibilidad. Los niños tomaban las telas, se cubrían con ellas, las conocían hápticamente para luego, cubriéndonos con muchas telas, nos daban muerte, hablando entre ellos en voz baja. Luego nos revivían. En ese espacio/tiempo se habilitaban las fantasías simbólicas, solo la agresión estaba vedada. También utilizábamos grandes cajas que posibilitaban el escondite, se observaba que algunos niños permanecían dentro, muy quietos un largo rato, luego salían, y sus compañeros opinaban Ya nació!!!

Daban muestra de un conocimiento a nivel simbólico de su implicación en complejos procesos vitales. Y los adultos establecíamos una comunicación, un entendimiento que no pasaba por lo verbal, había miradas, rostros que se encontraban, hallazgos y vivencias lúdico corporales que conformaban aconteceres globales de los cuales nos nutríamos.

Proporcionábamos telas de manera de pasar de la vivencia de adentro/afuera a la exploración de las cualidades sensibles de lo textil, a su uso expresivo, uso que frecuentemente era él desencadenante de un juego dramático y de ahí, en ese camino creador, se pasaba a la construcción tridimensional. En esa línea, los niños con solo una pequeña tela entraban en el reino del “como sí”, elemento central del juego simbólico. En propuestas posteriores, se proporcionaba a los niños maderitas, material de desecho, etc.

Y como optar por un camino y no recordar lo que expresa el poeta Tennyson “*Yo soy una parte de todo aquello que he encontrado en mi camino.*” Los caminos se bifurcan, o se entrecruzan y surgen otras rutas por donde marchar, incorporando otros discursos sobre el enigma del conocimiento humano. En ese sentido nos enriquecemos con el pensamiento de los biólogos Humberto Maturana y Francisco Varela: “*Sin embargo, lo extraordinariamente notable de esta cosmología es el fundamento operacional en que se basa para demostrar justamente que la condición última de nuestra naturaleza es precisamente este "ser humano" que se hace (nos hacemos) continuamente a sí mismo, en un operar recursivo, tanto de procesos auto- poéticos como sociales (lenguaje), con los cuales se genera continuamente la auto-descripción de lo que hacemos. No es posible conocer sino lo que se hace. Nuestro ser humano es, pues, una continua creación humana*”.

Según los últimos descubrimientos de la neurociencia, nuestro pensamiento, aún el más teórico y racional se nutre de imágenes

De las propuestas con los niños, de su nutricional aporte, desarrollábamos en forma paralela la Formación Docente, con las grandes dificultades inherentes a realizar el camino de vuelta al mundo infantil, sin dejar de lado la capacidad de comprensión e intelectual del adulto. Creemos en la importancia de que el adulto vivencie la experiencia de sumergirse en ese universo pleno de simbolismo; recuerde su sentir cuando era niño y lo haga aflorar, empatizando emocional, imaginaria y lúdicamente. De esta manera, su sensibilidad se va afinando (a la manera de un instrumento musical) y entra así paulatinamente en el territorio infantil.

LA EDUCACIÓN POR EL ARTE Y SU ACCIONAR EN CONTEXTOS CONSIDERADOS CRITICOS

Hace pocos años el Taller Barradas fue convocado por la IMM en su Programa ODM (Objetivos de desarrollo del milenio) y para ello se llevó a cabo un Proyecto pionero en el medio. Para la implementación de los proyectos cuyos destinatarios son niños y niñas, a los que se une las propuestas de Formación destinadas a los docentes que desarrollan su labor educativa en estos contextos, actualmente pensamos en los siguientes objetivos:

- Promover las actividades expresivo creadoras como actividad central de los alumnos.
- Conocer la importancia de la sensorialidad y la sensibilidad en el desarrollo de la personalidad.
- Reconocer y promover la importancia de la actividad lúdica y el desarrollo de propuestas que potencien el Juego Simbólico.
- Incluir la emoción como elemento nodal de toda praxis educativa.

PROYECTO LA INFANCIA ES CAPITAL ODM IMM/ TALLER BARRADAS

Cuando en ocasión del Programa Objetivos de Desarrollo del Milenio de la Infancia es Capital, nuestra institución es convocada para diseñar un proyecto destinado promover la capacidad expresiva en niños de primera infancia de dos y tres años de edad, que concurren a Caif, Programa Nuestros Niños de algunos de los Municipios donde están las zonas más vulnerables de Montevideo, lo realizamos, con el complemento de Jornadas de Formación Docente destinadas a educadores, docentes, de esos centros. Nuestra praxis pedagógica, nos sitúa en un sendero que transita por pensar que la educación constituye una actividad compleja, en ese tejido de varios hilos, el medio ambiente, el contexto socio económico/cultural tiene un lugar nodal. En la línea mencionada de Investigación/Acción, periódicamente debemos analizar los múltiples aspectos que se presentan en la praxis docente de Educación por el Arte que implican lo lúdico, lo vincular, lo expresivo y lo relacional, apoyado en el caso de los destinatarios adultos con el aporte teórico sobre el que se desarrollan las diversas propuestas.

EMOCIÓN Y CREACION EN PRIMERA INFANCIA

Rescatamos la nodal importancia que le otorgamos-desde la pedagogía de la Educación por el Arte a la EMOCIÓN en el proceso educativo. El adulto educador debe tener en el taller una doble postura, por un lado su capacidad de disfrute, que incluya la risa, aprendiendo y nutriéndose del modus operandi del niño pequeño, en una operación fundante y exploradora que inaugura el mundo, incorporando el asombro, el disfrute, la risa, la noción central de lo maravilloso, la transformación y la manipulación. Debemos elevarnos al niño, a su particular modo de conocer y vincularse con su entorno, con los demás niños, favoreciendo un ambiente en el cual existan experiencias múltiples y enriquecedoras. Es tarea inherente al educador la de educar los sentidos captando y tomando conciencia del espacio en que vivimos, y al educar los sentidos, al ampliar su cosmos perceptivo, el niño va paulatinamente explorando, entrando en la expresión, elaborando su obra, otorgándole una forma propia, conociéndose a sí mismo, y a los demás e incorporando en ese acto de cognición, la ética.

En razón de ello es que creemos en una praxis pedagógica en la que la ética y estética se encuentran fuertemente imbricadas. A través de la creación de espacios donde el niño explora, investiga, desarrolla su capacidad perceptiva y sensible, se opera una transformación, ese espacio otrora vacío de contenido un *“no lugar, un espacio del anonimato”* deviene en un espacio donde el niño profundiza en su ser interior, extiende su mundo referencial, aprende del otro, de su semejante, conociéndolo, respetándolo y poniendo en ejercicio un proceso creador donde ética y estética se anudan fuertemente.

En los proyectos que desarrollamos en poblaciones con características “críticas”, apuntamos a promover valores éticos tales como la solidaridad, el respeto hacia el otro, el cuidado del entorno, desarrollado en propuestas que ponen énfasis en la cohesión grupal. Son múltiples las propuestas expresivo/formadoras y creativas que hemos desarrollado en esos contextos y que hemos expuesto en anteriores ponencias en Congresos y Bienales nacionales y en el extranjero.

CONCLUSIONES

Consideramos que en la línea de Formación Docente que desarrolla el Taller Barradas, y fieles a ella, está vigente la libertad, libertad de acción, libertad de cátedra, y allí radica una de sus mayores fortalezas, pues nos nutrimos permanentemente en diversas fuentes, lo repetimos en una postura ecléctica que trasladamos al formar a las diversas generaciones de maestros, educadores, artistas, psicólogos, etc. Quienes se forman en el Taller, encuentran a través de los variados docentes, múltiples saberes que nacen y se nutren en los postulados de la Educación por el Arte. Al retrotraernos a lo expresado en el inicio de esta ponencia, los invitamos a releer, los aspectos centrales en la constitución de la personalidad infantil :a) el vínculo, nacido de la diada madre/hijo, se hace extensivo a otras personas, b) la percepción, c) la estructuración del yo, d) la sensorialidad, e) la comunicación no verbal, e) la imaginación, f) la fantasía, g) la afectividad, h) las emociones, i) la interacción con otras personas, muy relacionada con el vínculo. Respondemos a las tres preguntas que nos formulábamos al comienzo, y –a nuestro entender- podemos decir que creemos en la plena vigencia y validez de las propuestas realizadas, por: reforzar el aspecto vincular del niño con las personas y niños de su entorno, estimular y desarrollar la senso-percepción, favorecer la comunicación no verbal, desarrollar la imaginación y la fantasía promover la relación donde prime el afecto, valorando explícitamente el factor emocional, clave en una educación de calidad propiciar la interacción con otras personas. En una operación circular, que se retroalimenta, los diversos componentes y propuestas oscilan entre múltiples teorías de diversas disciplinas y la observación de los emergentes en el taller, los cuales nos enriquecen y abren rutas no transitadas. Nuestra postura es ecléctica, y si bien sentimos la necesidad de seguirnos formando y nutriéndonos, confiamos en la riqueza del universo infantil, el que se evidencia en sus juegos, en su corporalidad y en su lenguaje expresivo. Todo ello nos lleva a pensar que sí es posible aún en pleno siglo XXI valorar los aportes de la Educación por el Arte y continuar en esa ruta plena de sentido humano.

REFERENCIAS

- Aberastury, A. (1979) “*El niño y sus juegos*”. Paidós: Buenos Aires.
- Aucouturier, B., Lapierre, A. (1987) “*Simbología del movimiento*”. Científico Medica: Barcelona.
- Bachelard, G. (1996) “*La poética de la ensoñación*”. FCE: México. p. 155.
- Bourriaud, N. (2007) “*Estética relacional*”. Adriana Hidalgo: Buenos Aires.
- Brunner, J. (1996) “*La educación, puerta de la cultura*”. Antonio Machado: Madrid.
- González Sarmiento (1982) “*Psicomotricidad profunda, el lenguaje sonoro*”. Miñon: Valladolid.
- Maturana, H. y Varela, F. (1990) “*El árbol del conocimiento*”. Debate: Madrid.
- Morin, E. (1997) “*El método*”. Cátedra: Madrid.
- Read, H. (1982) “*Educación por el Arte*”. Paidós Ibérica: Madrid.
- Tennyson, A. (2007) “*Selected Poems*”. Penguin Classic: London.
- Vigotsky, L. (1982) “*La imaginación y el Arte en la infancia*”. Akai: Madrid .
- PAGINAS WEB:**
<http://www.tallerbarradas.org/index.php/articulos/77-el-arte-debe-ser-la-base-de-la-base-de-la-educacion-2013>
<file:///C:/Users/josseline/Downloads/58930488-Humberto-Maturana-Francisco-Varela-El-Arbol-del-Conocimiento.pdf>



Josseline I. Cabanne Viera jobearn@yahoo.com

Egresada de Instituto Uruguayo de Educación por el Arte Taller Barradas. Diploma Claeh Historia Cultura, Patrimonio. Diploma Postgrado Virtual en Especialización en Educación Artística Convenio OEI/MEC. Coordinadora de Taller de Expresión en Jardín Maternal de BPS. Profesora de Formación Docente en Educación Artística en CIEP (Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica). Profesora de Formación Docente en Colegio Elbio Fernández. Fundadora y Directora de CEDESERH: Centro Uruguayo para el Desarrollo del Ser Humano. Profesora de Taller de Expresión Plástica en la Escuela 197 ANEP de Discapacitados Auditivos. Integrante del Equipo Docente y Círculo de Investigación de Taller Barradas. Autora y Coautora de Ponencias en Foros, Encuentros, Congresos de Educación Artística y de Patrimonio en el Uruguay y en Argentina, Brasil, España. Publica en revistas y libros sobre experiencias en Educación Artística y Patrimonio.



Cecilia Canale Martín. mccmcanale@hotmail.com

Técnico en Educación Inicial egresada de la Universidad Católica del Uruguay Especialización en Gestión de Centros Educativos y Deportivos ISEF, Universidad de la República. Egresada de Instituto Uruguayo de Educación por el Arte: Taller Barradas. Profesora de Formación Docente en Cenfores-INAU en el área de Educación Artística. Profesora de Formación Docente en Colegio Elbio Fernández. Fundadora y Directora de JARDINAR, Instituto de Educación Inicial, fundado en 1995. Integrante del Equipo de Curaduría Educativa desarrollando talleres en el Museo Torres García y en el Museo Nacional de Artes Visuales. Ha participado en el equipo del Instituto de Educación Creativa: Maternalito Miembro del Círculo de Investigación del Taller Barradas. Coautora de Ponencias sobre Educación por el Arte en Congresos Internacionales.

A prática artística docente como metodologia para a formação de professores

Autora: **Lucia Gouvêa Pimentel**, Brasil.

RESUMO

Considerar a prática artística docente como ação formativa implica em pesquisar as relações pedagógicas nela contidas, em elaborar teorias práticas que propiciem o estudo de pressupostos e ramificações possíveis na Arte e na vida dos alunos e do próprio professor. São importantes os relatos das experiências no ateliê e em sala de aula, nas visitas a exposições e espetáculos, nas discussões sobre temas artísticos, na apresentação de projetos e outras propostas de ação artística. A imaginação é um espaço de construção de conhecimento e contribui para essa construção e para o aparecimento de novas dinâmicas de ensino/aprendizagem em Arte.

Palavras-chave: *prática artística; prática docente; ensino/aprendizagem em arte; cognição imaginativa.*

RESUMEN

Considerar la práctica artística docente como actividad de formación involucra en la investigación de las relaciones pedagógicas contenidas en ella misma, en desarrollar teorías prácticas que facilitan el estudio de supuestos y ramificaciones posibles en arte y en la vida de los estudiantes y del propio maestro. Son importantes los informes de las experiencias en el estudio y en el aula, en las visitas a exposiciones y muestras, en las discusiones sobre temas artísticos, en la presentación de proyectos y otras propuestas de acción artística. La imaginación es un espacio de construcción de conocimiento y contribuye a esta construcción y a la aparición de nuevas dinámicas de enseñanza/ aprendizaje en Arte.

Palabras-clave: *la práctica artística; la práctica docente; la enseñanza / aprendizaje en el arte; cognición imaginativa.*

ABSTRACT

Consideration of artistic teaching practice as formative action necessitates research into the pedagogical relations within it, and into practical theories that facilitate the study of any preconditions and ramifications in Art and in the lives of students and also teachers. For this it is important to have reports on experience in the studio and the classroom, on visits to exhibitions and performances, on discussions about artistic themes, and on presentation of projects and other proposals for artistic action. The imagination is a space both for the construction of knowledge and for the appearance of new impulses for the teaching and learning of Art.

Key words: *artistic practice; teaching practice; teaching and learning in art; imaginative cognition.*

INTRODUÇÃO

Em Arte, ao se pensar a prática docente como criação, dois fatores estão intimamente imbricados: a prática artística e a prática pedagógica do docente. A ação de construir conhecimento pressupõe vontade clara e determinada por parte do sujeito e cabe ao docente elaborar estratégias para que essa ação aconteça de maneira significativa, tanto para ele quanto para os alunos, em todos os níveis de ensino.

As questões envolvidas no processo de ensino/aprendizagem são múltiplas, contextualizadas e datadas, referindo-se tanto ao sujeito/artista docente quanto ao sujeito em situação de aprendizagem. No entanto, considera-se que o sujeito/artista que ensina aprende com o sujeito em situação de aprendizagem e vice-versa. Pode-se, ainda, considerar que, enquanto imerso em sua prática artística, o docente pode pensar processos pedagógicos e, enquanto imerso em sua prática pedagógica, o mesmo se dá com relação aos processos artísticos.

Assim, a prática artística e a prática docente mantêm relação intrínseca e são passíveis, ambas, de ensino/aprendizagem. Tanto a experiência da prática artística quanto a experiência da prática docente podem, em seus processos, conter elementos e caminhos que possibilitem tomá-las como índice plausível de criação de metodologias de ensino/aprendizagem e de pesquisa. Para isso, é necessário que esses elementos e caminhos se configurem como potencialidades investigativas e não somente como narrativas lineares de experiência.

O DESAFIO DE FAZER ARTE, PROPOR EXERCÍCIOS DE ARTE E AVALIAR TRABALHOS/EXERCÍCIOS ARTÍSTICOS.

Levando-se em conta que a arte está em constante fluxo, tudo o que já foi pensado e produzido pode ser (re)visitado, possibilitando novas criações e novas formas de pensamento artístico. Assim, um dos propósitos das aulas de Arte é incitar o pensamento artístico. Para que isso aconteça, uma das tarefas essenciais na prática docente é saber detectar e entender como os alunos percebem e tratam seus próprios desafios nas atividades propostas.

Tomasello (2003) propõe o conceito de *evolução cultural cumulativa*, indicando que tradições e artefatos culturais acumulam modificações ao longo do tempo. Segundo o autor, a capacidade de indivíduos compreenderem uns aos outros faz com que se imaginem na “pele mental” dos iguais, propiciando a cognição social que favorece novas maneiras de aprendizagem cultural. Graças a isso, é possível haver a evolução cultural cumulativa.

O docente, ao inserir mais consistentemente sua prática artística em sua prática pedagógica, saberá mais habilmente imaginar-se na “pele mental” dos alunos, apreendendo suas maneiras de pensar e detectando suas formas de tratar o objeto artístico e os exercícios propostos. O desafio da prática artística do docente encontrará eco na prática artística do aluno, que poderá tomar para si um desafio semelhante, refletir sobre ele, discuti-lo com colegas e com o grupo, e incorporar elementos do processo do professor em seu processo de trabalho, ou descartá-los caso não os considere pertinentes. Isso propiciará, também, que o aluno se envolva criativamente e exercite a tomada de decisões sobre seu próprio trabalho.

Não se trata de o docente impor seus próprios processos de pensamento e execução, mas sim de organizar propostas mais adequadas à turma com quem trabalha. Ao perceber-se como elemento responsável na ambiência escolar, o docente poderá levar os alunos a se integrarem mais consistentemente nessa ambiência, colaborando para que ela se expanda e fique mais adequada para o grupo como um todo.

AMBIÊNCIA ARTÍSTICA E AMBIÊNCIA ESCOLAR

Considera-se ambiência como sendo o espaço físico e intelectual que compõe o “lugar” onde é possível estruturar, desenvolver, expressar ideias e pensamentos. A ambiência estética é o espaço/lugar propício ao pensamento estético que engloba não só a visualidade, mas também as sonoridades, gestualidades e relações possíveis e propícias para a construção de saberes em arte, ou seja, a possibilidade do pensamento artístico.

A ambiência faz parte de campos de ação mais amplos, os ecossistemas, que podem ser considerados como espaços de interação interdependentes, em que todos os elementos precisam

estar “vivos” e atuantes, pois a “morte” de qualquer um acarreta desacertos severos nos demais, podendo causar uma derrocada em cadeia. Quando algo acontece, é preciso buscar uma nova configuração para que os impactos sejam minimizados e as ações continuem a ser possíveis.

Nos ecossistemas artísticos os conhecimentos são construídos a partir da área de Arte em sua diversidade. “Ecossistemas artísticos podem ser pensados como processos, dinâmicas, mobilidades, equilíbrios precários, organicidades tênues; inteligências em constante estado de adaptabilidade, conluíus do aleatório com o intencional, demo/grafias artísticas, ecoartísticas”. (Souza, J.A.M.; Pimentel, L.G., 2014)

Os ecossistemas educacionais abarcam ações relacionadas ao comportamento humano como fator de integração social e cognitiva. Em relação à ambiência artística/educacional para o ensino/aprendizagem de Arte, tem-se que estão imbricados elementos de herança cultural radicalizados e elementos inéditos, que se reconfiguram constantemente, tanto em relação à arte quanto em relação à educação.

As ações docentes de práticas artísticas estão inseridas nos ecossistemas culturais, uma vez que são entrecruzamento de ações da ambiência estética com as da ambiência escolar. Constituir uma ambiência estética na escola, que seja propícia à construção de uma ambiência artística, requer investimento conjunto de professores e alunos, bem como dos demais membros da comunidade escolar. Mas é essencial que, durante as aulas e atividades de Arte, a ambiência artística seja constante.

RELATO DE EXPERIÊNCIA COMO POSSÍVEL METODOLOGIA DOCENTE

Considerar a prática artística docente como ação formativa, tanto inicial quanto continuada, implica em pesquisar as relações pedagógicas nela contidas, em elaborar teorias práticas que propiciem o estudo de pressupostos e ramificações possíveis na Arte e na vida dos alunos e do próprio professor. Para tanto, são de extrema importância os relatos das experiências no ateliê e em sala de aula, nas visitas a exposições e espetáculos, nas discussões sobre temas artísticos, na apresentação de projetos e outras propostas de ação artística. Esses relatos, no entanto,

não são meras narrativas lineares e temporais do acontecido, mas reflexões sobre os acontecimentos e sua relação com as práticas artística e docente.

Considerar a prática artística docente como ação formativa, tanto inicial quanto continuada, implica em pesquisar as relações pedagógicas nela contidas, em elaborar teorias práticas que propiciem o estudo de pressupostos e ramificações possíveis na Arte e na vida dos alunos e do próprio professor. Para tanto, são de extrema importância os relatos das experiências no ateliê e em sala de aula, nas visitas a exposições e espetáculos, nas discussões sobre temas artísticos, na apresentação de projetos e outras propostas de ação artística. Esses relatos, no entanto, não são meras narrativas lineares e temporais do acontecido, mas reflexões sobre os acontecimentos e sua relação com as práticas artística e docente.

Nota-se que o conceito de experiência não é utilizado de forma idêntica em todas as áreas do conhecimento e que cada campo busca para si o ângulo ou faceta do conceito de experiência que mais lhe convém, da mesma forma que o docente artista o faz. Podem ser citados estudos em psicanálise (Loureiro, 2015), que cita vários autores que trabalham com esse conceito, como Agamben (2005), Larrosa (2002; 2004) e Foucault (2001; 1978/1980).

Segundo Loureiro (2015), Agamben considera que a ciência moderna traz desconfiança sobre o conceito tradicional de experiência, aponta a falta de autoconsciência para que a experiência possa se concretizar e questiona se o que se passa na vida atualmente, no dia a dia das pessoas, pode ser chamado de experiência. Larrosa refere-se à ciência experimental e à procura de verdades objetivas, que considera serem externas ao homem, declarando que “É experiência aquilo que “nos passa”, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (2002, p.26). Foucault indica as relações entre experiência e subjetividade, e traz a dimensão coletiva da experiência.

A teoria de John Dewey tem sido bastante estudada em Arte, talvez porque ela seja mais próxima do que se pretende no que se refere à expansão da atividade artística. Para Dewey (2010; 2011), experiência é a interação do organismo com o ambiente. Para a experiência humana, é necessária uma ação do sujeito que se relacione estreitamente com o ambiente social. experiência como sendo a sedimentação corpórea.

Levando-se em conta que essa ação acarreta algo com potência cognitiva, pode-se conceituar da interação sujeito-ambiência que impulsiona novas ações e experiência em arte como sendo a sedimentação corpórea da interação sujeito-ambiência que impulsiona novas ações sensorio-perceptivas-reflexivas-cognitivas estéticas.

Para Dewey, processo, atividade e relação são condições para a efetivação de uma experiência e a construção de conhecimento, considerando que o conhecimento está sempre em movimento, pois o que é construído em determinado momento serve de base para novas construções. É importante lembrar que o conhecimento é construído quando são deixados de lado preconceitos que impedem o sujeito de duvidar e de pensar criativamente.

O autor também se refere ao pensamento reflexivo, em que percepção, imaginação e pensamento estão envolvidos. Pensar reflexivamente envolve formar juízos e deliberar. Nesse sentido, tem-se que tanto a prática docente quanto a prática artística exigem o pensamento reflexivo, tanto por parte do docente quanto por parte do aluno.

Assim, é preciso utilizar as condições de ambiência para dela extrair tudo o que possa contribuir para experiências saudáveis e válidas. A experiência ocorre continuamente, pela contínua interação do ser vivo com a ambiência, e é pessoal, uma vez que há um modo particular de interação. Na experiência artística esse modo, além de pessoal, é específico.

Ao levar em consideração os aspectos cognitivos, de reflexão, crítica, contextualização histórica, social e cultural da arte em argumentações e relações pertinentes, é possível colaborar com a construção de conhecimento na área.

O processo artístico está ligado intrinsecamente à experiência, uma vez que trabalha com emoção e razão, que são processos vitais profundamente imbricados. Levando-se em conta que a atividade artística se realiza em um contexto teórico e histórico, no qual a definição do objeto e a identificação do trabalho de criação têm que ser inseridos, pode-se dizer que o grau de autoconsciência do docente e dos alunos em relação à sua experiência promove construção de conhecimentos pessoais e sociais, interferindo diretamente na ambiência estética escolar.

Ao relatar a experiência artística e docente, argumentando e refletindo sobre seus pressupostos e acontecimentos, discutindo com os alunos seus interesses e encaminhamentos possíveis, o professor poderá incentivar os alunos a fazerem registros constantes de suas ideias, práticas e ações, passando esses registros a serem documentos para possíveis relatos que, por sua vez, poderão ser o ponto de partida para novas elaborações artísticas.

COGNIÇÃO IMAGINATIVA

Efland (2002) propõe que metáfora e imaginação devam ser integrantes essenciais das metodologias de ensino/aprendizagem em Arte, devido à sua importância cognitiva em todos os campos do conhecimento, e especialmente em Arte. Elas são componentes chaves para inserir os conhecimentos construídos na escola no contexto de vida do estudante. Segundo o autor, a imaginação é uma atividade estruturadora que usa a metáfora para estabelecer conexões significativas, sendo as elaborações metafóricas essencialmente corpóreas.

Em Arte, é necessário que questões de estética, imaginação e metáfora sejam tratadas tanto conceitualmente quanto na imersão artística, como dinâmica cognitiva humana. As experiências culturais cotidianas podem levar à descoberta de qualidades estéticas, porém, somente as experiências do dia a dia não são suficientes para garantir a aprendizagem de Arte em sua plenitude. Está aí a importância do docente artista, que transita nas ambiências artística e escolar, tendo condições de promover aprendizagens em Arte, unindo cognição e imaginação via metáfora.

O respeito à imaginação como espaço de construção de conhecimento em muito pode contribuir para a construção de conhecimentos tanto na prática artística quanto na prática docente, e para o aparecimento de novas dinâmicas de ensino/aprendizagem em Arte em todos os níveis de Educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Arte é um modo de pensar que coordena ações e emoções, é um conhecimento sensível que promove criações estéticas inusitadas, é uma construção humana que envolve relações com os contextos cultural, socioeconômico, histórico e político.

Toda ação praticada numa experiência modifica quem a pratica e quem a sofre. A prática artística e a prática docente pressupõem imersão em experiências que podem ser relatadas, propiciando articulação de novas teorias, do compartilhamento de ideias e de incentivo a novas elaborações artísticas.

REFERÊNCIAS

Deoud, Fernando. *Arte: Ambiência Estética, Imaginativa e Metafórica*. Dissertação de Mestrado em Artes, EBA/UFMG, 2005.

Dewey, John, *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010. Dewey, John. *Experiência e educação*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

Efland, Arthur D. *Art and Cognition: integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College and National Art Education Association, 2002.

Larrosa Bondia, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan/fev/mar/abr 2002, n.19, p.20-28. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=en&nrm=iso Acesso em: 21/08/2004.

Lestienne, Rémy. Emergência, um novo paradigma indispensável para as ciências e a filosofia? *Ciência & Cultura - Revista da SBPC*, out/nov/dez 2013, n.4, ano 65, p.20-21.

Loureiro, Inês. E busca de uma noção de experiência. *Ciência & Cultura - Revista da SBPC*, jan/fev/mar 2015, n.1, ano 67, p.28-32.

Pimentel, Lucia Gouvêa. Ensino/Aprendizagem de Arte e sua pesquisa: possibilidades e desafios. In: Rocha, M.A.; Souza, J.A.M. *Fronteiras e alteridade: olhares sobre as artes na contemporaneidade*. Belém: PPGARTES-UFPA, 2014.

Souza, J.A.M.; Pimentel, L.G. Apresentação. In *Anais do 23º Encontro Anual da ANPAP*. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2014/ANAIS/ANAIS.html#> Acesso em: 12/01/2015.

Tomasello, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



Lucia Gouvêa Pimentel. luciagpi@gmail.com

Licenciada e Bacharel em Artes Visuais, Mestre em Educação e Doutora em Artes- Arte/Educação. Professora da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), Brasil. Coordenadora Adjunta de Artes na CAPES – Mestrado Profissional. Líder do Grupo de Pesquisa Ensino/Aprendizagem de Arte e Tecnologias Contemporâneas. É autora de publicações e atua nas áreas de: Gravura, Ensino/Aprendizagem e Pesquisa em Arte, Formação de Professores, Arte e Tecnologia. Medalha Santos Dumont 2015 em Educação.

La incertidumbre contemporánea en la educación artística actual, un desafío permanente.

Autores: **Patricia Raquimán Ortega, Miguel Zamorano Sanhueza**, Chile.

RESUMEN

Este trabajo examina la generación del conocimiento artístico a partir de la enseñanza de las Artes Visuales, considerando algunos atributos que caracterizan la teorización de supuestos conceptuales y su implementación en la práctica. A partir de esta visión, se puntualizan algunas características de lo que se denomina aquí como Educación Artística en la Cultura Contemporánea, tomando como referencia el concepto de Posmodernidad para dar cuenta de la oposición a la noción de Modernidad con sus concepciones racionalistas y pretensiones universalistas en torno a la producción y reflexión de las Artes Visuales en el contexto escolar.

Palabras claves: educación artística; educación contemporánea; posmodernidad.

RESUMO

Este trabalho examina a geração do conhecimento artístico a partir do ensino das Artes Visuais, enquanto considerando alguns atributos que caracterizam a ideologia de suposições conceituais e sua implementação na prática. A partir desta visão, algumas características são observadas do que é denominado aqui como Educação Artística na Cultura Contemporânea, enquanto levando como referência o conceito de Pós-moderno dar conta da oposição para a noção de Modernidade com as concepções racionalistas deles/delas e universalistas de pretensões ao redor da produção e reflexão das Artes Visuais no contexto escolar.

Palavras chaves: educação artística; educação contemporânea; pós-modernidade.

ABSTRACT

This paper examines the generation of artistic knowledge from the teaching of the Visual Arts, whereas some attributes that characterize theorizing of conceptual assumptions and their implementation in practice. From this view, they point out some features of what is referred to here as artistic education in contemporary culture, taking as a reference the concept of postmodernism to account for opposition to the notion of modernity with its rationalist designs and universalist pretensions about production and reflection of the Visual Arts in the school context.

Key words: artistic education; contemporary education; postmodernity.

INTRODUCCIÓN

El siguiente artículo tiene como objetivo exponer las reflexiones realizadas sobre las aproximaciones conceptuales que el equipo de investigación de Didáctica de las Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, lleva realizando hace cuatro años en sus diferentes proyectos de investigación, específicamente en el titulado: *Referentes para la educación artística visual en la cultura posmoderna: una aproximación teórica y práctica*.

En la propuesta teórica se han considerado los siguientes temas: en primer lugar se establece el desafío que implica reflexionar sobre la sensibilidad actual, la cual invita a profesores y estudiantes a situarse en problemáticas y temas artísticos discursivamente significativos que llevan a una nueva concepción del espacio escolar y la producción artísticas de los jóvenes que asisten a sus aulas. En este contexto la complejidad de la experiencia estética contemporánea manifiesta su dificultad no sólo para ser pensada, sino experimentada en un sentido más amplio dentro del contexto escolar actual.

En segundo lugar se reflexiona acerca de la pregunta ¿qué implica el pensar el arte contemporáneo? En búsqueda de una definición del arte actual nos encontramos con categorías no muy certeras y definiciones; que problematizan el término, sin embargo se podría decir que uno de sus rasgos más distintivos es la suspensión de la categoría historicista del arte.

Por último, la Educación artística y la cultura contemporánea, vistas como un tránsito hacia la incertidumbre, se plantean la búsqueda de posicionamientos y reflexiones sobre el papel que la educación artística posee en el mundo actual. Esto ha llevado a tomar en consideración principalmente la multiplicidad de realidades y fenómenos que se dan en la concepción de producción de arte hoy en día.

A continuación se desarrollan las aproximaciones conceptuales reflexionadas por el equipo de investigación, como un intento de comenzar un debate en la educación artística desde problemáticas contemporáneas en relación a la producción visual en el espacio escolar.

SENSIBILIDAD ACTUAL

El conocimiento acerca de los posibles enfoques que los profesores tienen en relación a su ejercicio profesional es profundamente significativo y determinante, especialmente en lo que se refiere a la comprensión sobre los modos en que algunas estrategias de enseñanza se vinculan con las implicancias estéticas de la producción artística. Esta exploración que se da en el plano de lo sensible constituye, ciertamente, un lugar de reflexión acerca de cómo se puede experimentar la sensibilidad en relación a ciertos esquemas de acción y conocimiento de las Artes Visuales que se dan en la escuela.

Los puntos de vista acerca de la educación artística que se han dado a partir de la investigación y práctica, especialmente en las últimas décadas, han adquirido una mayor densidad discursiva al incluir temas o problemáticas que anteriormente no eran tan reconocibles. Esta mayor complejidad constituye un potencial insumo para comprender mejor la experiencia estética, en tanto sensibilidad interpretativa del contexto en que operan las Artes Visuales ligadas al ámbito escolar y la propia experiencia de los estudiantes. Esta profundización se ha generado al tomar en cuenta temáticas que, paulatinamente, aparecen con mayor recurrencia en el desarrollo de las Artes Visuales como disciplina inserta en el espacio de lo público.

Las obras que se producen tanto fuera como dentro del espacio del museo, los productos artísticos o acciones de arte generados en las galerías, las bienales de arte, por citar algunos espacios artísticos, han adquirido fisonomías que el espectador intenta decodificar a veces con ciertas dificultades. Con este escenario de interpretaciones en ocasiones complejas, se hace más pertinente promover el aula como un espacio de integración social en que se realizan las actuales producciones artísticas.

El pensamiento filosófico emergente, las concepciones inter, intra y transculturales, como también la exposición de problemáticas contingentes de tipo social, económico, ético, por mencionar algunos ámbitos, son parte de un potencial imaginario colectivo situado en la

educación, tanto en primaria como en secundaria. Las actividades que diseñan los profesores y profesoras para sus estudiantes pueden, en la medida en que se validan ciertas prácticas artísticas incluyentes de temáticas del entorno cercano, promover la construcción de una visión renovada de la asignatura. Por ejemplo, la condición humana y la experiencia parecen determinar nuevas interrogantes en relación a las inquietudes que pueden darse en el terreno de lo educacional (Eisner & Day, 2004).

Una práctica de instalación en el espacio escolar puede en ocasiones problematizar temáticas que no siempre son representables con un sólo código representacional, como en el caso del siguiente trabajo:

Imagen 1: “Palabras mojadas”, Isabella Lozano, Chile, 2013.



En esta obra se mezclan diferentes acciones. La estudiante solicitó a un grupo de personas que escribieran en un papel las cosas que querían sacar de sus vidas para hacerlas mejores. Una vez escritas, se les pedía que sumergieran las hojas en un recipiente con agua y lo mostraran hacia una cámara fotográfica. El registro fotográfico se dispuso en una sala y las hojas escritas (se puede observar en la imagen 1), las hojas ya secas, se colgaron frente a las fotografías.

reflexión, la estudiante describía cómo a través de una obra artística que mezclaba fotografía, una acción concreta y una instalación, se podía integrar al espectador a una experiencia de comprensión de los otros, desarrollando una comunicación que se ejercía mediante diferentes códigos de significación visual. Las palabras, borradas por la acción del agua, quedaban como testimonio de aquello que las personas querían sacar de sus vidas, y que permanecían como cicatrices. Disponer la obra fotográfica señalaba la posibilidad de generar una vinculación entre la acción y un potencial espectador. Por otro lado, la acción misma de colgar los papeles incorporaba un fragmento de la acción de arte inicial. Se trataba, en definitiva, de entrar en el significado expansivo de los conceptos visuales de la obra.

Enfocar el estado actual de las cosas desde un punto de vista que no se adscribe a sistemas cerrados sino que, por el contrario, pone en evidencia las posibles conexiones que se dan en el espacio social, permite instalar posturas que cuestionan las propias certezas. Poner en tela de juicio el concepto de conocimiento totalizante esgrimido desde la modernidad, que veía en la universalidad, la racionalidad y la ubicuidad del sujeto cognoscente los mecanismos privilegiados de acceso y comprensión de lo real, es parte de esta posición. La diversidad dada en las imágenes, tanto a nivel material como temático, permite pensar ciertos fenómenos y producir obras que se mueven en diferentes dominios de acción y pensamiento. La complejidad de la experiencia estética contemporánea manifiesta su dificultad no sólo para ser *pensada*, sino *experimentada* en un sentido amplio dentro del contexto escolar actual. Con ello, la educación artística también ha tenido que abordar estos conjuntos temáticos, incorporándolos como parte de sus acciones determinadas por el currículum y por sus estrategias de enseñanza. Esta conciencia acerca del proceso de construcción de conocimiento que se da dentro del aprendizaje de las Artes implica indagar en las motivaciones, los alcances y límites de la experiencia estética que se localizan en el espacio escolar cotidiano y en consecuencia en la propia vida de los estudiantes.

Sin embargo, la posibilidad de entrar en el pensamiento de lo complejo posee sus propios riesgos, especialmente cuando los significados abiertos no necesariamente cautelan la apropiación rigurosa de ciertos esquemas cognitivos, necesarios para el entendimiento cabal del sentido inscrito en las propuestas artísticas contemporáneas. En muchas ocasiones la generación de un conocimiento artístico de baja calidad proviene de un aprendizaje deficitario (Efland, 2004). Por este motivo, resulta imprescindible penetrar en el significado expansivo de los conceptos críticos que pueden ser abordados por la enseñanza de las Artes Visuales, no considerándolos como contenidos inamovibles y fijos, que puedan resultar en esquemas mentales o procedimientos técnicos ingenuos o superficiales (Efland, Freedman & Stuhr, 2003), sino en construcciones complejas, con desafíos tanto expresivos como analíticos en la comprensión de las Artes y en sus implicancias estéticas.

Por este motivo, se hace necesario penetrar en las relaciones inter y transdisciplinares, quizás como una forma de comprender el medio desde diversos puntos críticos. Esto constituye una forma de propiciar la reflexión crítica de los futuros profesores de Artes Visuales en cuanto a las posibles transferencias dadas en diferentes contenidos y dominios de habilidades específicas propias de la producción artística, como también de generar una mayor comprensión de la sensibilidad como un pensamiento que sobrepasa el análisis racional y la habilidad localizada en el manejo instrumental de la representación. Lo anterior implica un intento por lograr, desde los profesores, una visión crítica de sus propias concepciones de arte, propiciando prácticas docentes que rescaten el pensamiento complejo por sobre la identificación de componentes formales, generando métodos de trabajo que propongan visiones problematizadoras sobre la realidad y promoviendo estrategias de enseñanza que permitan superar la visión de la *estética tradicional* como una adecuación formal o simbólica ante el orden establecido.

PERO... ¿QUÉ IMPLICA PENSAR EL ARTE CONTEMPORÁNEO?

En gran medida, pensar el arte contemporáneo implica referirse a una historicidad que llega a cierto nivel de rendimiento, cuyos límites se encuentran determinados, precisamente, por la concepción misma de lo histórico. Y es que con el término “contemporáneo” se alude a una categoría que no es del todo clara ya que ¿dónde comienza lo que entendemos como “arte contemporáneo”? ¿cuál es su límite en tanto suceso? Si lo contemporáneo (o lo “actual”) alude a su carácter de acontecimiento, determinar el momento en que ese acaecer cesa su acción resulta, por decir lo menos, artificioso. Es esta idea la que rescatamos fundamentalmente de Smith (2012). En pocas palabras, se trata de pensar las manifestaciones de arte contemporáneo como la suspensión del carácter teleológico de la historia del arte. En gran medida, haciendo eco del delirio de Fukuyama con su “fin de la historia” (Smith, 2012, p. 292), la anulación del concepto de historicidad implica una suspensión de los límites y, por lo tanto, una aceptación de la incertidumbre para orientarnos en el mapa de los sucesos, pensados como hitos que establecen límites entre épocas, estilos, movimientos.

La *suspensión* es lo que se está pensando también con Lyotard cuando propone, en su delineamiento del concepto de posmodernidad, la incredulidad respecto de los metarrelatos (Lyotard, 1987), y la consecuente aparición de los pequeños relatos de sectores más periféricos a los discursos hegemónicos. Esto conlleva el reconocimiento de las identidades disruptivas ante el orden normativo más tradicional: desde las posiciones feministas, pasando por la identidad *queer* hasta las culturas no occidentales. Para Owens, la Posmodernidad se puede definir también como el momento en el cual se reconocen otras culturas anexas a la realidad de Europa (Owens, en Foster, 1985, p. 93).

En el terreno de las Artes Visuales, estas presencias, que se manifestaban cada vez con mayor eficacia desde la insistente ruptura programática inscrita en las vanguardias de los inicios del siglo XX, se hacen comunes en el discurso visual contemporáneo. Con el reconocimiento de otras identidades, el significado también queda expuesto a formas de comprensión que abren el

sentido a otras instancias que no se encuentran necesariamente en el discurso academicista: “En la medida en que la experiencia estética no se enmarca en juicios de gusto del experto, la vivencia y el juego de lenguaje penetra en un ámbito que ya no es el de la especialización” (Jameson, en Foster, 1985, p.33). En rigor, se trata de una apuesta: la de confiar en la experiencia estética de los sujetos como una vivencia desmarcada del tecnicismo conceptual, en donde el lenguaje se despliega con todo su potencial polisémico.

De acuerdo a lo ya mencionado, nos proponemos examinar ciertas prácticas educacionales de artes visuales considerando estos dos referentes: por un lado, la noción de contemporaneidad en términos de su ambigüedad temporal y periódica. Por otra parte, el concepto de posmodernidad y los atributos que permiten pensarla como un conjunto de características que guían el accionar de docentes y estudiantes en la construcción de significados enmarcados en sus propios contextos educativos, culturales y vitales.

EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CULTURA CONTEMPORÁNEA: UN CAMINO HACIA LA INCERTIDUMBRE.

La educación artística sostiene muchas de sus prácticas en los planteamientos metodológicos, conceptuales y reflexivos que algunos autores e investigadores han realizado en torno a las formas de aprendizaje inscritas en el contexto educativo de diverso tipo (formal, informal, universitario).

Sin embargo, la diversidad de posiciones con respecto al quehacer educativo en relación a las Artes Visuales se ha vuelto, por decir lo menos, engorroso: son tantas las temáticas que se han hecho visibles, tan variados los recursos técnicos que ampliaron el campo de acción de los productores artísticos a través de nuevas tecnologías, tan amplias las relaciones que el arte establece con otras disciplinas de conocimiento, que, finalmente, las delimitaciones y formas de comprensión de las Artes Visuales en el contexto contemporáneo se vuelven difusas y permeables, lo que Bauman denomina como “modernidad líquida” (Bauman, 1999).

Un concepto particular puede ser tomado como una ejemplificación de lo mencionado: en el caso de la imagen 2, el cruce de dos conceptos, el tiempo y la experiencia cotidiana, iniciaron la problematización acerca de los modos en que dichos términos se pueden hacer visibles en la articulación de diferentes componentes visuales.

Imagen 2: “Memoria de los objetos 3”. Isabella Lozano, Chile, 2013



El pensamiento de esta estudiante, en gran medida, se hizo material sensible que se trajo cualitativamente, en la confección de una obra que reúne metafóricamente su experiencia visual y corporal. En primer término, un conjunto de cajas que conforman una suerte de memoria individual, organizada en forma de un archivo dispuesto a ser observado. Dentro de una de las cajas, la estudiante incluyó objetos de su entorno cotidiano. Sobre cada uno de éstos, sus dedos mancharon con pintura de un color brillante. Dentro de la caja, una luz ultravioleta iluminaba a escena, que se veía a través de un *ojo de buey o mirilla*, que se utiliza en las puertas de entrada de las casas. Al mirar a través de este dispositivo, se hacía una evocación del modo en que los peritos ven las escenas policiales cuando depositan polvos o líquidos de contraste y desarrollar sus investigaciones. La última metáfora no es gratuita, ya que señala, a fin de cuentas, el sentido que la asignatura de artes visuales puede tomar en los espacios de desarrollo educativo: la generación de imágenes u obras artísticas como modo de investigar y producir conocimiento significativo.

Para posicionarnos en el análisis del papel que la educación artística posee en el mundo actual elegimos, provisionalmente, un lugar desde la teoría que permita, justamente, tomar en consideración la multiplicidad de realidades y fenómenos que se dan en la concepción de la producción de arte. A partir de esta visión, creemos poder establecer conexiones desde la práctica docente hacia la producción artística contemporánea. El lugar mencionado se refiere al concepto de posmodernidad. Especialmente a contar de los años setenta, la noción de posmodernidad se generó como una forma de revisión crítica de los lineamientos de la visión ilustrada, especialmente la noción de progreso (Efland et al., 2003). Esta visión representa por sí misma una categoría que es difícilmente reductible. Sobre todo si consideramos el concepto de posmodernidad como una supresión de las fronteras que poseen diferentes disciplinas, potencialmente vinculadas a la producción artística visual (el psicoanálisis, el enfoque etnológico, el pensamiento filosófico, por nombrar algunas de estas mismas disciplinas).

El concepto de posmodernidad posee como característica central una tensión interna que genera la dificultad para concebirla del modo en que el pensamiento secuencial nos tiene acostumbrados. Precisamente desde el momento en que, como concepto, se desmarca de lo que constituye su núcleo, el centro que determina su movimiento de denegación: la Modernidad, vista como proyecto de consumación de los procesos racionalizados e instrumentales de la razón. En palabras de Frederic Jameson, "...El término *moderno*, con un contenido diverso, expresa una y otra vez la conciencia de una época que se relaciona con el pasado, la antigüedad, así se considera a sí misma como resultado de una transición de lo antiguo a lo nuevo..." (Jameson, en Foster, 1985, p.20). Esta suerte de autoconciencia trae aparejada consigo la sensación de que la modernidad se funda una y otra vez, en la medida que dichos movimientos re-inaugurales permiten generar un comienzo fresco, que impide el apego hacia fórmulas preestablecidas. Desde este impulso resulta coherente pensar en las vanguardias de principios del siglo XX como movimientos congruentes con esta suerte de dialéctica de la supresión y renacimiento de los procesos de denominación. Las consecuencias de esta constante renovación, y la sensación de estar en un permanente reinicio de todo, se perciben incluso posteriormente, cuando esa *ingenuidad de tabula rasa* haga creer a muchos en un fin de la historia y la consecuente duda acerca de la eficacia del pensamiento histórico (Smith, 2012, p. 303).

Una pregunta esencial es qué conforma la posmodernidad como proceso, ya sea que se refiera a sus efectos en lo económico o en lo cultural. De hecho, en la aparición de los movimientos que contrariaban la presencia de lo moderno como verdad incuestionable aparece la noción de *posvanguardia* (con toda certeza, refiriéndose a los movimientos Post Segunda Guerra y que, tal como lo utiliza Bürger, alude a la certeza del fracaso de la revolución surrealista). Bien señala Jameson que la configuración de una nueva forma de referirse a un movimiento que señalaba las fisuras del momento que lo constituía alude a una forma diferenciada de manifestarse “¿Acaso la existencia de una posvanguardia significa que hay una transición a ese fenómeno más amplio llamado posmodernidad?” (Jameson, en Foster, 1985, p.23.) Sin embargo, la concepción de posmodernidad es una visión que puede considerarse problemática, pues no se trata de un término que haya sido aceptado en su totalidad. De hecho, existen autores que han descartado el pensar posmoderno como una categoría, “en la medida en que conciben la época actual como un superdesarrollo de lo moderno” (Osborne, 2009, p.153). Sea que aceptemos completamente o no la terminología, la concepción de posmoderno puede resultarnos útil para simplemente tomar una postura que permita ejecutar un análisis desde una posición definida. Esta perspectiva estará sostenida, principalmente, en cuatro ejes: la negación del relato del proyecto moderno como secuencia hegemónica de progreso; el cuestionamiento de la representación hegemónica en términos de la visualidad vista como estética formalista; el análisis de las líneas de desarrollo y constitución de los saberes, es decir, el pensamiento deconstructivo; finalmente, la idea de doble codificación señalada por Efland et. al. (2003), que alude a la multiplicidad semántica de las imágenes en el contexto posmoderno.

Es debido a esta renovación que el debate actual acerca de cómo pensar la relación entre arte y visualidad se ha hecho más dificultoso, pues precisamente los marcos conceptuales de referencia se han vuelto mucho más amplios, tal como se mencionó en un principio. La incorporación del análisis de los procesos de creación en la producción visual artística actual permite delimitar con mayor precisión, pero a la vez de un modo más general y holístico, el sentido que la experiencia estética puede tener en el escenario educativo actual. La aplicación de la concepción posmoderna en el terreno educativo puede darse en la medida en que los docentes promuevan una ex-

ploración de las implicancias interpretativas y productivas que se den en el trabajo de aula de sus estudiantes. La interpretación que los estudiantes puedan hacer sobre diferentes temáticas, coherentes con el mundo que les rodea, es fundamental para desarrollar posiciones de análisis personal y reflexivo sobre temas relevantes para sus vidas. Por otra parte, el campo de producción artística, dada dentro del espacio escolar en términos de su experimentación material y técnica, es un punto de igual importancia para promover una mirada que sobrepase las categorías tradicionales de la apreciación estética. Si pudiésemos subsumir el enfoque de educación artística en la posmodernidad, quizás podríamos afirmar que la sensibilidad estética situada en el contexto escolar se articularía como una fuerza de oposición a la normativa. Una conciencia en torno a las formas de denegación de lo posmoderno que se traducirían, en la producción visual, como un conjunto articulado de oposiciones hacia diferentes formas de comunicación, expresión, transmisión de valores y simbolizaciones de las formas precedentes de producción de obras artísticas.

CONCLUSIONES

Actualmente, nos hemos acostumbrado a un mundo en donde se producen cambios con una velocidad sin precedentes. Ello nos obliga a cuestionar la noción de nuestro conocimiento en sus diversas esferas. La teoría desarrollada desde la objetividad de lo cuantitativo y, por otra parte, del pensamiento científico basado en las ciencias naturales, ha incorporado otros puntos de referencia, que construyen un pensamiento crítico en base a fenómenos que incluyen el concepto de interpretación. Se trata de una ampliación del paradigma cognitivo, que posiciona a la subjetividad en un sitio más relevante. El conocimiento que se construye a partir de la experiencia y el pensamiento de las Artes Visuales, se va configurando desde lo interpretativo y la praxis. Esta expansión se encuentra inspirada en gran medida por las posibles lecturas de la producción artística basadas en la interpretación hermenéutica (Borgdorff, 2010). Es esta misma interpretación la que nos permite entrar a un pensamiento acerca del fenómeno estético como un acontecimiento que no se encuentra aislado ni restringido a formas sensibles no condicionadas por la racionalidad. Se trata más bien de una consideración de lo estético como un conjunto de fenómenos que pueden ser pensados y experimentados desde diferentes enfoques de pensamiento y acción. Son estos enfoques los que permiten concebir el fenómeno estético actual como disposiciones complejas de pensamiento y sensibilidad.

Este tipo de problemáticas alude a una necesidad: la de enfrentar la realidad del mundo contemporáneo con claridad en relación a los supuestos epistemológicos que constituyen el marco de referencia de la acción docente. La superación de las formas binarias de oposición entre conceptos ha dado paso a una deconstrucción que pone énfasis en la identificación de estas oposiciones. Pero al mismo tiempo pretende señalar de qué manera sus componentes no son excluyentes, sino que conforman una articulación que permite comprender su complejidad (Addison & Burgess, 2007).

Un profesor flexible y consciente trata de posicionarse no sólo como un facilitador de ciertos contenidos emanados desde un modelo curricular que prescribe lo que los estudiantes deben aprender. También se trata de que el o la docente pueda des-localizarse respecto de sus propias inclinaciones metodológicas, de sus sesgos en relación a lo que considera como una experiencia estética válida para producciones artísticas particulares y de que, en definitiva, sea capaz de comprender qué significa enseñar en base a las implicancias estéticas vinculadas a las Artes Visuales dentro del contexto actual. En este último sentido, aparece como cada vez más evidente la conciencia acerca de nuestra época como un tiempo de inflexión en términos de cómo consideramos la construcción de conocimiento artístico.

Los atributos de la noción de posmodernidad nos permiten, al menos en lo teórico y a pesar de las razonables resistencias que este concepto pueda tener, pensar en la ausencia de las referencias estables y permanentes como una característica central de nuestra época. En el contexto escolar que cobija la enseñanza de las Artes Visuales parece haber un acontecimiento: el tránsito desde una visión que intentó evitar la dispersión curricular hacia una concepción que precisamente se adapta a la multiplicidad. Es esta dispersión la que, en la medida en que es capaz de distinguir los matices de la diferencia entre las categorías estéticas, pedagógicas y cognitivas, permite habitar la incertidumbre actual de un modo más comprensivo.

REFERENCIAS

- Addison, N. & Burgess, L. (2007) *Learning to Teach Art and design in the Secondary School*. Second Edition (First edition: 2000) London, U.K.: Routledge.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Borgdorff, H. (2010) “The Production of Knowledge in Artistic Research”. En: Biggs, M. y Karlsson, H. *The Routledge Companion to Research in the Arts*. London: Routledge.
- Efland, A., Freedman, K. & Stuhr, P. (2003) *La educación en el arte posmoderno*. Barcelona, España: Paidós.
- Eisner, E. & Day, M. (2004) *Handbook of Research and Policy in Art Education*. London, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Foster, H. (Editor) (1985) *La Posmodernidad*. Barcelona: Kairós.
- Lyotard, J. F. (1987) *La condición posmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Osborne, P. (2009) *El arte más allá de la estética*. Murcia, España. Cendeac.
- Smith, T. (2012) *¿Qué es el arte contemporáneo?* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.



Patricia Raquimán Ortega. patricia.raquiman@umce.cl

Profesora de Artes Visuales; Licenciada en Arte con mención en escultura; Licenciada en Educación Media; Magister en Diseño Instruccional; Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile. Docteur en Sciences humaines –Sciences de l’Education de la Université de Rouen, Francia. Profesora Titular de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Coordinadora del área de Didáctica; realiza las cátedras de Didáctica y Práctica Profesional, dirige memorias de pregrado y tesis a nivel de doctorado. Investigadora en el área de la Didáctica de las Artes Visuales. Consejera del CLEA, forma parte de la Secretaría 2015-2018.



Miguel Zamorano Sanhueza. Miguel-zamorano@umce.cl

Profesor de Artes Visuales de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Master en Historia Crítica de Arte y Arquitectura en la Universidad Mayor. Académico del área de Didáctica de la Universidad Metropolitana, desarrollando investigaciones en base a modelos didácticos y su relación con el arte. Actualmente es ©Doctor en Filosofía con mención en Estética y Teoría del Arte en la Universidad de Chile. Ha trabajado en educación secundaria por veinte años, realizando clases bajo el currículum nacional y desarrollando también las asignaturas de Artes Visuales y de Teoría del Conocimiento en el programa del Bachillerato Internacional.

RESEÑA DE LIBRO

Ana Mae Barbosa, Redesenhando o Desenho: educadores, política e história. SP: Editora Cortez, 2015, 453 p.

O assunto central deste livro é o ensino do Desenho e das Artes Visuais dos anos 1920 a os anos 1950, estudados principalmente através dos artigos e das notícias dos jornais da época. Entretanto, aborda aspectos da Educação em geral, da política e da construção da nossa cultura naquele período.

É dividido em três partes

1. A virada Industrial e o início do século XX.
 2. A virada Modernista.
 3. A formação modernista dos professores de Arte no Brasil.
- Na primeira parte apresento um panorama geral do ensino do Desenho. Também abordo o pré-modernismo, o nacionalismo e a ênfase no desenho como preparação para o trabalho, um movimento em direção a uma iniciação ao design na escola. A Escola Brasileira de Arte de São Paulo é o último tópico da primeira parte.

A segunda parte é o núcleo principal do livro, em que estudo Fernando de Azevedo, que enfatizou o ensino do Desenho em sua reforma educacional; Cecília Meireles que o apoiou com seus artigos em jornais e a campanha pelo Cinema na escola; Gerardo Seguel, poeta e educador chileno, que viveu um curto tempo no Brasil; Edgard Sussekind de Mendonça, professor de Desenho, educador em Museu e militante político. Para terminar, a partir de Porciúncula Moraes, analiso as exposições modernistas de desenhos de crianças em relação às exposições de Arte para crianças de hoje.

A última parte trata da formação dos profesoeres nas décadas de 1920 a 1950.

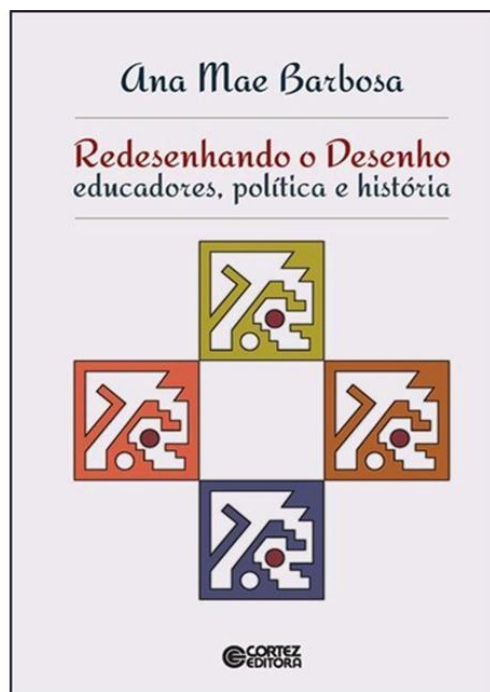
Quem eles liam? Onde e o que estudavam?

Para onde iam no exterior?

Analisamos as contribuições estrangeiras para a modernização do ensino da Arte no Brasil trazidas pelos estudantes que foram se especializar no Teachers College da Columbia University, assim como as contribuições de Marian Richardson através dos Cursos da Escolinha de Arte do Brasil e a de Viktor Lowenfeld. Uma entrevista de Lowenfeld a seus alunos da Penn State University é discutida e analisada. Por fim, publica-se um artigo inédito de John Dewey sobre Imaginação e Ideia, muito útil para expandir nosso pensamento sobre técnica/tecnologia e criação.

O livro interessa não só a Arte/Educadores, mas aos Educadores em geral, aos estudantes de Pedagogia, de Artes Visuais e de Design.

Este livro foi produzido graças à bolsa do CNP que me foi concedida para a pesquisa que continua.



Ana Amália Barbosa, Além do Corpo- uma experiência em Arte/Educação, SP, Editora Cortez, 2015, 200 pgs.

Este livro resulta da pesquisa em Arte /Educação para a tese de Doutorado de Ana Amália Tavares Bastos Barbosa, trabalho de Artes Visuais desenvolvido durante três anos, de 2008 a 2010, com seis crianças que tiveram paralisia cerebral e outras lesões cerebrais no nascimento. As crianças tinham entre 7, 8 e 9 anos na época. O objetivo principal das aulas de arte foi o de desenvolver os sistemas proprioceptivo e exteroceptivo. O sistema proprioceptivo é definido como a percepção do corpo no espaço e da relação dos segmentos do corpo entre eles. O sistema exteroceptivo é definido como a ação dos sentidos da visão, audição, sensibilidade da pele, cheiro e sabor. Foi desenvolvido um projeto que trabalhou a relação do corpo no espaço mas ao mesmo tempo era voltado especificamente para o desenvolvimento da percepção, tentando envolver todos os sentidos. Outra preocupação foi a inclusão cultural dessas crianças levando-os para exposições e espaços culturais. O desenvolvimento da consciência corporal e da alfabetização cultural estava associado não só com a visita a instituições culturais, mas também com a apresentação de obras de artistas e a presença de artistas convidados para trabalhar com eles na sala de aula. Começamos com o desenho do contorno dos corpo sem papel, pintura e fotografia. Continuamos usando o corpo, desta vez como um pincel, depois de assistirmos ao vídeo de Yves Klein, no qual as bailarinas com corpos pintados produziam pinturas na tela com seus corpos. Continuamos, ao convidar um artista para pintar seus rostos. A relação do corpo, da cadeira de rodas e do espaço continuou sendo explorada através da visita ao Instituto Tomie Ohtake e outras visitas como ao Jardim de Esculturas do Parque da Luz e à Exposição de Arte para Crianças no SESC Pompeia, onde eles exploraram uma reinterpretação do Quadrado Mágico n.5 de Hélio Oiticica. Todas as crianças usam cadeiras de rodas, alguns não falam e têm dificuldade de ver. A professora também está em cadeira de rodas, não fala e tem deficit visual. Tinha que ir às instituições antes da visita dos estudantes para verificar a acessibilidade e a receptividade. A preparação para as visitas também envolveu o entendimento anterior com as instituições e os seus serviços educacionais. Desde 2008 os professores da ONG Nosso Sonho, onde este estudo foi realizado, estão trabalhando para a alfabetização deste grupo de crianças. A neurobiologia considera que passada a idade adequada para a alfabetização torna-se mais difícil aprender a ler e escrever. É necessário uma reabilitação através do desenvolvimento integrado dos sentidos. Baseei-me em varias fontes, entre elas, também em Hélio Oiticica para projetar as atividades para desenvolver a percepção do corpo inteiro, em John Dewey para apoiar a ideia de experiências provocadas e usei a Metodologia Artística de Pesquisa em Educação.



Mario Méndez
México
Secretario General



Rocío Polanía
Colombia
Secretaria Adjunta



Ramón Cabrera
Cuba
Secretario Adjunto



Patricia Raquimán
Chile
Tesorera

Secretaría CLEA 2015 - 2018

Durante la Asamblea Anual del CLEA, realizada en la marco del Congreso Latinoamericano de Educación por el Arte 2015, Seminario CLEA “Escuela afuera, un Imaginario Cultural en Expansión”, de la formación a las prácticas docentes, llevó a cabo la elección de la nueva Secretaría del CLEA para el período 2015 – 2018.

Durante a Reunião Anual do CLEA, realizada no âmbito do Congresso Latino-Americano de Educação pela Arte CLEA 2015, Seminário "Escola afora, um Imaginário Cultural em Expansão", da formação às práticas docentes, foi feita a eleição da nova Secretaria do CLEA para o período 2015-2018.





CARTA DE MONTEVIDEO 2015

6 de septiembre de 2015

“¿Cambiar qué? ¡Todo! Si pudiera, desde el comienzo, hasta el nombre de “escuela” y el de “maestro” y el de “aprender” y el de memorizar las tablas (. . .)”
Jesualdo.

Nuestro continente posee experiencias históricas significativas y dinámicas en el campo de la educación por el arte desde la primera década del siglo XX. Esos contextos de cambio dados en el pasado nos hacen pensar desde la complejidad del presente, en donde se deben enfrentar desafíos tales como modificar de raíz la educación, reconocer la amplitud de sus ámbitos, el discurso que le asiste y qué lecciones se pueden relevar de todo ello.

A través del análisis de los procesos que han conducido al estado actual de la educación por el arte de la región y el de cada país en particular, los latinoamericanos vislumbramos que estamos, ante una oportunidad histórica de alcanzar una pluralidad de miradas para identificarnos y desarrollar nuestras posibilidades y capacidades particulares, así como de destacar las características comunes que nos unen.

En el marco del *Congreso Latinoamericano de la Educación por el Arte 2015* y del Seminario CLEA *Escuela Afuera “Un imaginario en expansión: de la formación a las prácticas docentes”*, en el contexto de los 41 años del Taller Barradas (Instituto Uruguayo de Educación por el Arte), continuamos con las ideas originarias de la formación del CLEA. Estas ideas han sido reafirmadas en las diferentes cartas emanadas del Consejo, acerca de problematizar y socializar, en prácticas culturales concretas, un ideario de arte en la educación que se edifique desde la cultura infantil y juvenil de hoy, que integre tradición y ruptura. Considerando además los desafíos de las nuevas tecnologías, para que se conviertan en oportunidades educativas, artísticas y de comunicación.

Acorde a lo anterior, este Congreso Latinoamericano de la Educación por el Arte 2015 se ha organizado en torno a tres ejes:

- Investigación y docencia: enfoques metodológicos y prácticas de aula.
- Educación por el Arte y procesos de socialización: escuela afuera, un imaginario visual en expansión.
- Experiencias históricas legendarias en el campo del arte en la educación, en Latinoamérica y el Caribe.

En consonancia con el escenario descrito, *Escuela Afuera* es un concepto que implica también emplazar a las industrias culturales en donde pueden estar presentes tanto valores como disvalores. Pensar la cultura masiva, desde un pensamiento crítico y reflexivo, en especial en niños y jóvenes, permite potenciar la configuración de modos de actuación y de ser.

La crisis económica actual ha generado cortes en los presupuestos de nuestros países que afectan a la educación y principalmente nuestra área, pues también se trata de una crisis de valores que pone en cuestionamiento la importancia de la educación por el arte. Frente a esta crisis, que amenaza con la desaparición del arte en la escuela, es preciso desarrollar, entre otras acciones, la capacidad creadora del educador para que encuentre soluciones, a fin de mantener este campo del conocimiento en la vida del estudiante. Asimismo, es necesario que las instituciones formadoras de profesores consideren al Arte no sólo como una disciplina más del currículo, sino como algo esencial para la ampliación de la cognición humana y como un modo enriquecedor de estar en el mundo.

Como ideario, el CLEA considera pertinente que, en virtud de la calidad demandada por los diferentes escenarios educacionales latinoamericanos, los países en que la formación en educación por el arte se desarrolle, deben propiciar la calidad académica acorde con los desafíos que emergen cada día en el área. También, es deseable que la formación continua generada para los profesionales de la educación artística sea desafiante, actualizada y contextualizada. Finalmente, las condiciones laborales necesarias para un desempeño en concordancia con las recomendaciones de la OIT (Organización Internacional del Trabajo), en relación a las características de un trabajo decente: remuneración digna, derechos sociales y derechos de afiliación.

Algunos logros dados en el contexto CLEA son:

- Creación y sistematización de un sitio web, desde Chile, que nos permite una vinculación más concreta y permanente para comunicar a los docentes, intercambiar información y mantener el contacto inmediato entre profesionales (Sitio web: www.redclea.org).
- Creación de la Revista Virtual CLEA, espacio generado para promover la discusión académica, examinar tendencias metodológicas, conocer investigaciones dadas en el área, entre otros. Esta revista está editada por Lucía Pimentel de Brasil y Dora Águila, de Chile.
- Publicación de dos libros de los autores Ana Mae Barbosa y Ramón Cabrera, editados por la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México. En perspectiva la continuidad de publicación de integrantes del CLEA y las memorias de la Cumbre Regional de Educación Artística en América Latina, celebrada en Bogotá, Colombia.

Hoy continuamos nuestra lucha por la educación por el arte, para, como dice Michel Serres: “reinventar todo: una manera de vivir juntos [...] una manera de ser y reconocer” desde el Arte y toda práctica cultural sensible.

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte
Montevideo, 2015



CARTA DE MONTEVIDEO 2015

6 de setembro de 2015

¿Cambiar qué? ¡Todo! Si pudiera, desde el comienzo, hasta el nombre de “escuela” y el de “maestro” y el de “aprender” y el de memorizar las tablas [...]

Jesualdo Sosa

Nosso continente possui experiências históricas significativas e dinâmicas no campo da educação pela arte desde a primeira década do século XX. Esses contextos de mudança feitas no passado nos fazem pensar sobre a complexidade do presente, no qual se deve enfrentar novos desafios, tais como modificar de raiz a educação, reconhecer a amplitude de seus âmbitos, o discurso que lhe assiste e que lições se pode relevar de tudo isso.

Através da análise dos processos que têm conduzido ao estado atual da educação pela arte da região e de cada país em particular, nós, latino-americanos, vislumbramos que estamos ante uma oportunidade histórica de alcançar rumo pluralidade de olhares para identificar e desenvolver nossas possibilidades e capacidades particulares, assim como de destacar as características comuns que nos unem.

No marco do Congreso Latinoamericano de la Educación por el Arte 2015 e do Seminario CLEA Escuela Afuera “Un imaginario en expansión: da formación a las prácticas docentes”, no contexto dos 41 anos do Taller Barradas (Instituto Uruguayo de Educación por el Arte), continuamos com as idéias originárias da formação do CLEA. Estas ideias têm sido reafirmadas nas diferentes cartas emanadas do Conselho, acerca de problematizar e socializar, em práticas culturais concretas, um ideário de arte na educação que se edifique desde a cultura infantil e juvenil de hoje, que integre tradição e ruptura. Considerando também os desafios das novas tecnologias, para que se convertam em oportunidades educativas, artísticas e de comunicação.

De acordo com essas premissas, este Congreso Latinoamericano de Educação pela Arte 2015 foi organizado em torno de três eixos:

- Investigação e docência: enfoques metodológicos e práticas de aula.
- Educação pela Arte e processos de socialização: escola afora, um imaginário visual em expansão.
- Experiências históricas legendárias no campo da arte na educação, na América Latina e no Caribe.

Em consonância com o cenário descrito, *Escola Afora* é um conceito que implica também abrigar a indústrias culturais onde podem estar presentes tanto valores positivos quanto valores negativos. Pensar a cultura de massa, desde um pensamento crítico e reflexivo, em especial para crianças e jovens, permite potencializar a configuração de modos de atuação e de ser.

A crise econômica atual tem gerado cortes nas verbas de nossos países, afetando a educação e principalmente nossa área, pois também se trata de uma crise de valores, que põe em questionamento a importância da educação pela arte. Frente a essa crise, que ameaça com a desapareção da Arte na escola, é preciso desenvolver, entre outras ações, a capacidade criadora do educador para que encontre soluções, a fim de manter este campo de conhecimento na vida do estudante. Também é necessário que as instituições formadoras de professores considerem a Arte não só como um componente curricular a mais no currículo, mas como algo essencial para a ampliação da cognição humana e como um modo enriquecedor de estar no mundo.

Como ideário, o CLEA considera pertinente que, em virtude da qualidade demandada pelos diferentes cenários educacionais latinoamericanos, os países nos quais a formação em educação pela arte se desenvolve devem propiciar a qualidade acadêmica de acordo com os desafios que emergem cada dia na área. Também é desejável que a formação contínua gerada para os profissionais da arte/educação seja desafiadora, atualizada e contextualizada. Finalmente, é preciso respeitar as condições de trabalho necessárias para um desempenho, em concordância com as recomendações da OIT (Organização Internacional do Trabalho), com relação às características de um trabalho decente: remuneração digna, direitos sociais e direitos de afiliação.

Algumas conquistas no contexto CLEA são:

- Criação e sistematização de um sítio web, no Chile, que nos permite uma vinculação mais concreta e permanente para comunicar-se com os docentes, intercambiar informação e manter contato entre profissionais (Sítio web: www.redclea.org).
- Criação da Revista Virtual CLEA, espaço gerado para promover a discussão acadêmica, examinar tendências metodológicas e conhecer pesquisas na área, entre outros. Esta revista é editada por Lucia Pimentel, do Brasil, e Dora Águila, do Chile.
- Publicação de dois livros dos autores Ana Mae Barbosa e Ramón Cabrera, editados pela Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey, México.

Estamos na perspectiva de continuidade de publicação de integrantes do CLEA e das memórias da Cumbre Regional de Educación Artística en América Latina, celebrada em Bogotá, Colômbia. Hoje continuamos nossa luta pela educação pela arte, para, como diz Michel Serres: “reinventar todo: una manera de vivir juntos [...] una manera de ser y reconocer” desde el Arte y toda práctica cultural sensible”.

Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte

Montevideo, 2015

ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. CLEA

www.redclea.org

consejolatinoamericanoclea@gmail.com

TABLA DE CONTENIDO

Contenido	Página
Experiencias históricas legendarias en el campo del Arte en la Educación en Latinoamérica y El Caribe .	
<i>Emplazar la escuela desde el afuera.</i> Ramón Cabrera Salort. Cuba	7
<i>La estética del vínculo (creaciones infantiles en zonas rurales) Una aproximación a la pedagogía de Olga Cossettini..</i> Álvaro Augusto Escobar. Argentina.	13
Educación por el Arte y procesos de socialización: Escuela afuera, un imaginario visual en expansión.	
<i>Emergencia del campo de la educación artística en Colombia una reconceptualización de la educación artística en la sociedad del conocimiento.</i> Bernardo Bustamante Cardona. Colombia.	24
<i>TRAVESÍAS: Recorriendo los caminos de la primera infancia mediante un abordaje de Educación por el arte.</i> Josséline Cabanne Viera y Cecilia Canale Martin. Uruguay.	39
Investigación y docencia: enfoques metodológicos y prácticas de aula .	
<i>A práctica artística docente como metodología para a formação de profesores.</i> Lucia Gouvêa Pimentel. Brasil.	50
<i>La incertidumbre contemporánea en la educación artística actual, un desafío permanente.</i> Patricia Raquimán Ortega. Chile y Miguel Zamorano Sanhueza. Chile.	58
Reseña de libros	72
Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte: Nueva Secretaría	74
Carta de Montevideo	75