



Revista CLEA

Año 2016.



ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. CLEA

REVISTA CLEA

Número 2, año 2016.

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 :

Lucia Pimentel. Grabado Digital. 2000

Diagramación Revista:

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

TABLA DE CONTENIDO



Contenido	Página
ARTÍCULOS	
<i>Arte/Educação: formando profesores.</i> Ana Mae Barbosa, Brasil.	7
<i>Dime qué cantas y te diré qué te hicieron.</i> Ethel Batres, Guatemala.	30
<i>Taller de emociones, el lugar de la educación por el arte en el trabajo con comunidades en condiciones de vulnerabilidad.</i> Laura Moreno. Colombia	41
<i>O que devemos aprender com os artistas? ou Por uma estética da docência.</i> Kelly Sabino, Brasil.	50
<i>IMEPA 50 aniversario y nueva casa.</i> Roxana Villarino, Argentina.	64
DECLATORIA	
<i>Declaratoria de Ciudadano Ilustre a Salomón Azar.</i> Uruguay.	78
HOMENAJE	
<i>Ana Mae Barbosa: 60 anos de luta pela Arte/eEducação.</i> Rejane Coutinho, Brasil.	88

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

Revista CLEA N° 2 corresponde al año 2016 y presenta artículos que desde distintos enfoques, se refieren a la formación de profesores y la puesta en práctica de su quehacer docente. Tanto la preparación inicial como el perfeccionamiento continuo del profesorado son claves para mejorar cualquier sistema educativo.

“Arte /Educação: formando professores” trata sobre la historia de la formación de los profesores de arte en Brasil, habla sobre todo de las dos experiencias universitarias de Anísio Teixeira, destruidas por las dictaduras, el Estado Nuevo (37-45) y militar (64-84). La formación para Arte del profesor generalista, teniendo como base teórica Kit Grauer y la formación de profesores especialistas em Artes Visuales basado en Antonio Silva, Liora Brester y Lars Lindstrom. Por último, relata una experiencia de formación de profesores expertos en Artes Visuales basada en la interrelación de los procesos teóricos y prácticos de la Abordagem Triangular.

Desde Guatemala, el artículo “Dime qué cantas y te diré qué te hicieron” plantea inquietudes y dudas en torno a situaciones que reflejan “otras pedagogías” que se fermentan en distintos ámbitos de América Latina, y que no necesariamente son de difusión masiva, de incorporación oficial dentro los sistemas educativos o de estandarte público, mediático o político. De manera muy general se analiza la canción como un elemento de la cotidianidad de la vida escolar, la cual se constituye en puente, pórtico, catalizador y posibilitador de situaciones que pueden generar o no cambios dentro de los contextos de aprendizaje y desenvolvimiento social. Desde la pedagogía crítica, busca mover a acciones mínimas y básicas que tiendan a transformar poco a poco la conciencia del impacto que la música tiene en el desarrollo infantil. En los procesos de formación de docentes, el manejo de las canciones debería ser fundamental: desde lo musical, desde lo literario, desde el gusto por hacerlo, desde lo lúdico, desde lo identitario, desde lo crítico.

El trabajo “Taller de emociones, el lugar de la educación por el arte en el trabajo con comunidades en condiciones de vulnerabilidad”, retoma las apuestas teóricas de la “Educación por el Arte”, en torno al lugar del mundo emocional dentro de los procesos de aprendizaje, para analizar elementos centrales de las estrategias pedagógicas que se llevan a cabo en los Talleres de Arte con niños y niñas de la *casa hogar* La Gran Familia, en México. La autora reflexiona sobre el taller como espacio de encuentro, los retos creativos e imaginativos a los que se enfrentan los niños y la importancia del ejercicio lúdico como ruta de aprendizaje, argumentando la necesidad de acudir a las artes visuales como elemento potenciador de conocimientos singulares y colectivos, en el trabajo con niños en condiciones de vida particulares.

“O que devemos aprender com os artistas? ou Por uma estética da docência”. Este artículo, enviado desde Brasil, parte de la pregunta postulada por Nietzsche: “¿Qué debemos aprender de los artistas?” para reflexionar sobre la enseñanza del arte. Trata con los filósofos Michel Foucault y Gilles Deleuze de pensar el arte como la experimentación de sí y del pensamiento. Una reflexión sobre la enseñanza del arte no como un conjunto de prácticas operativas, sino como oportunidad para remodelar la experiencia más allá de contenidos estáticos, historia o de procedimiento. Entender la clase de arte como una actitud positiva y de reinención estética, de un espacio político de práctica de la libertad. Los profesores de arte, que deberían aprender de los artistas a inventarse a sí mismos, no conformarse con las verdades establecidas. Tener una actitud crítica hacia la vida, de sí y del otro, a fin de experimentar otros modos diferentes de ser y una actitud estética que permitan la reinención de un espacio para una educación política como práctica de la libertad.

Desde Argentina llega un relato de la historia del Instituto Municipal de Avellaneda, IMEPA, institución que experimenta, investiga y desarrolla nuevos alcances de la filosofía de la Educación por el Arte a través de la implementación de procesos pedagógicos con niños y adolescentes. IMEPA brinda asistencia técnica al interior del país y en su sede realizando ciclos de talleres de lenguajes expresivos. En 1974 se lleva a cabo la primera edición del Núcleo de Capacitación Docente en Educación por el Arte, que dio origen a una publicación con importantes aportes de docentes del instituto y especialistas invitados. **IMEPA**, Instituto Municipal de Educación por el Arte, es uno de los ocho institutos dependientes de la Dirección de Enseñanza Artística y Extensión Cultural de la Municipalidad de Avellaneda. Su misión institucional es difundir, promover y contribuir al desarrollo de la filosofía de la Educación por el Arte, en el ámbito local, regional, nacional e internacional.

Concluimos con dos importantes noticias del año 2016:

- En el mes de abril, el uruguayo Salomón Azar, consejero consultor permanente del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, CLEA, fue declarado ciudadano ilustre de Montevideo, por su comprometida trayectoria profesional, destacando la honda huella que su docencia ha impreso en el espíritu de muchos docentes y arteducadores;

- En el mes de noviembre, el libro de Ana Mae Barbosa Redesenhando o desenho: educadores, política e história, recibió el Premio Jabuti en la categoría de Educación y Pedagogía. El Premio Jabuti es el premio más importante al libro brasileiro otorgado por la Cámara Brasileira del Libro. Una distinción y un significativo reconocimiento por la calidad de la publicación y la relevante trayectoria de la autora.

A Revista CLEA Nº2 corresponde ao ano de 2016 e apresenta artigos que, desde distintos enfoques, se referem à formação de professores e a prática de seu saber docente. Tanto a preparação inicial quanto a formação contínua do professorado são chaves para melhorar qualquer sistema educativo.

“Arte/Educação: formando professores” trata da história da formação de professores de Arte no Brasil, fala sobretudo das duas experiências universitárias de Anísio Teixeira, destruídas pelas ditaduras do Estado Novo (1935-1945) e militar (1964-1984). A formação para Arte do professor generalista, tendo como base teórica Kit Grauer e a formação de professores especialistas em Artes Visuais baseada em Antonio Silva, Liora Brester e Lars Lindstrom. Por último, relata uma experiência de formação de professores especialistas em Artes Visuais baseada na inter-relação dos processos teóricos e práticos da Abordagem Triangular.

Da Guatemala, o artigo “Dime qué cantas y te diré qué te hicieron”, e que não necessariamente são de difusão massiva, levanta preocupações e dúvidas em torno de situações que refletem “outra pedagogias” que crescem em distintos âmbitos da América Latina e que não necessariamente são de difusão massiva, de incorporação oficial nos sistemas educativos de estandarte público, mediático ou político. De maneira muito geral, analisa a canção como um elemento da cotidianidade da vida escolar, a qual se constitui em ponte, pórtico, catalizador e possibilitador de situações que podem gerar ou não mudanças nos contextos de aprendizagem e desenvolvimento social. A partir da pedagogia crítica, busca mover a ações mínimas e básicas que tendam a transformar pouco a pouco a consciência do impacto que a música tem no desenvolvimento infantil. Nos processos de formação de docentes, o manejo das canções deveria ser fundamental: desde o musical, o literário, o gosto por fazê-lo, o lúdico, o identitário, o crítico.

O trabalho “Taller de emociones, el lugar de la educación por el arte en el trabajo com comunidades en condiciones de vulnerabilidad” retoma os aportes teóricos da Educação pela Arte, em torno do lugar do mundo emocional nos processos de aprendizagem, para analisar elementos centrais das estratégias pedagógicas que se realizam nos ateliês de Arte com meninos e meninas da casa-lar La Gran Familia, no México. A autora faz uma reflexão sobre o ateliê como espaço de encontro, os desafios criativos e imaginativos que enfrentam as crianças e a importância do exercício lúdico como rota de aprendizagem, argumentando a necessidade de considerar as artes visuais como elemento potencializador de conhecimentos singulares e coletivos, no trabalho com crianças em condições de vida particulares.

“O que devemos aprender com os artistas? Ou Por uma estética da docência”. Este artigo, enviado do Brasil, parte da pergunta postulada por Nietzsche: “¿Qué debemos aprender de los artistas?” para refletir sobre o ensino de arte. Trata com os filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze de pensar a arte como experimentação de si e do pensamento. Uma reflexão sobre o ensino de arte não como um conjunto de práticas operativas, mas como oportunidade para remodelar a experiência para além de conteúdos estáticos, história ou de procedimento. Entender a classe de arte como uma atitude positiva e de reinvenção estética, de um espaço político de prática da liberdade. Os professores de Arte, que deveriam aprender com os artistas a inventar-se a si mesmos, não se conformar com as verdades estabelecidas. Ter uma atitude crítica sobre a vida, de si e do outro, a fim de experimentar outros modos diferentes de ser e uma atitude estética que permitam a reinvenção de um espaço para uma educação política como prática da liberdade.

Da Argentina chega um relato da história do Instituto Municipal de Avellaneda, IMEPA, instituição que experimenta, investiga e desenvolve novos alcances da filosofia da Educação pela Arte através da implementação de processos pedagógicos com crianças e adolescentes. IMEPA dá assistência técnica ao interior do país e na sua sede, realizando ciclos de ateliês de linguagens expressivas. Em 1974 foi realizada a primeira edição do Núcleo de Capacitación Docente em Educación por el Arte, que deu origem a uma publicação com importantes aportes de docentes do instituto e especialistas convidados. IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte, é um dos oito institutos dependentes da Dirección de Enseñanza Artística y Extensión Cultural da Municipalidade de Avellaneda. Sua missão institucional é difundir, promover e contribuir para o desenvolvimento da filosofia da Educação pela Arte, no âmbito local, regional, nacional e internacional.

Concluimos com duas importantes notícias do ano de 2016:

- no mês de abril, o uruguaio Salomón Azar, conselheiro consultor permanente do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte, CLEA, foi declarado cidadão ilustre de Montevideu, por sua comprometida trajetória profissional, destacando a marca profunda que sua docência imprimiu nas mentes de muitos professores e arte/educadores;

- no mês de novembro, o livro de Ana Mae Barbosa “Redesenhando o desenho: educadores, política e história”, recebeu o Prêmio Jabuti na categoria de Educação e Pedagogia. O Prêmio Jabuti é o prêmio mais importante para publicações brasileiras, outorgado pela Câmara Brasileira do Livro. É uma distinção e um significativo reconhecimento pela qualidade da publicação e a relevante trajetória da autora.

ARTE / EDUCAÇÃO: FORMANDO PROFESSORES.

Autora: **Ana Mae Barbosa**, Brasil.

RESUMEN

Este texto se desarrolla a través de tres módulos. El primero trata sobre la historia de la formación de los profesores de arte en Brasil, habla sobre todo de las dos experiencias universitarias de Anísio Teixeira, destruidas por las dictaduras, el Estado Nuevo (37-45) y militar (64-84) El segundo módulo trata sobre la formación para Arte del profesor generalista Arte teniendo como base teórica Kit Grauer y la formación de profesores especialistas em Artes Visuales basado en Antonio Silva, Liora Brester y Lars Lindstrom. Por último, el tercer módulo relata una experiencia de formación de profesores expertos en Artes Visuales basada en la interrelación de los procesos teóricos y prácticos de la Abordagem Triangular.

Palabras clave: Educacion Artistica- Pedagogia- Abordagem Triangular

RESUMO

Este artigo se desenvolve através de três módulos. O primeiro discorre sobre a história da formação de professores de Arte no Brasil falando especialmente das duas experiências universitárias de Anísio Teixeira, destruídas por ditaduras, a do Estado Novo (37-45) e a Militar (64-84) O segundo módulo discute a formação para Arte do professor generalista tendo Kit Grauer como base teórica e a formação do professor especialista em Artes Visuais baseada em Antonio Silva, Liora Brester e Lars Lindstrom . Por último, o terceiro módulo apresenta uma experiência de formação de professores especialistas baseada na imbricação de processos teóricos e práticos da Abordagem Triangular.

Palavras chave: *Ensino de Arte -Pedagogia-Abordagem Triangular*

ABSTRACT

This article is developed through three modules. The first module deals with the history of art education in Brazil, especially the two university experiences of Anísio Teixeira, destroyed by dictatorships, the Estado Novo (37-45) and the Military (64-84). In the second module we discuss the Art learning of the generalist teacher taking Kit Grauer as theoretical basis and the formation of the teacher specialized in Visual Arts based on Antonio Silva, Liora Brester and Lars Lindstrom. Finally, the third module presents an experience of teacher formation based on the imbrication of theoretical and practical processes of the Triangular Approach.

Keywords: *Art Teaching- Pedagogy- Triangular Approach*

INTRODUÇÃO

Arte/Educação é um termo criado pela geração que me antecedeu na ação nesta área no Brasil, portanto é fruto da luta pela modernização do Ensino da Arte em todos os níveis de aprendizagem quer seja formal ou não formal. O próprio termo indica uma área interdisciplinar, portanto é bom lembrar que as diferentes teorias sobre interdisciplinaridade já eram preocupação dos professores modernistas.

Infelizmente até hoje perdura a dificuldade de definições do que é importante se aprender para ensinar Arte. Qual deve ser a preparação dos professores para realizar a complexa inter-relação entre Arte e Pedagogia? Na preparação dos professores para o Fundamental I feita nos cursos de Pedagogia falta Arte e na formação dos professores do Fundamental II e Ensino Médio feita nas Licenciaturas em Artes das Universidades falta Pedagogia, falta a compreensão de como pensa a criança e o adolescente e de como se dá a recepção da imagem em diferentes idades do desenvolvimento, em diferentes profissões e diferentes culturas. Ambas as formações estão quase sempre submetidas as teses que seus professores defenderam em seus mestrados e doutorados ou à moda sazonal,; na moda de inverno Perrenoud para acompanhar o frio do capitalismo explorador; na primavera Larrosa para curtir a experiência e na moda verão, leve e solta, Rancière.

Os últimos dez anos foram de quase completo desprezo pelas pesquisas e teorias da Arte/Educação em favor da aliança com teóricos e filósofos contemporâneos especialmente franceses em busca de status intelectual para Arte/Educação. Não deu o resultado procurado, os Arte/Educadores que sacrificaram sua área de atuação na busca de status usando teorias filosóficas importantes alheias as pesquisa e constructos da arte e da educação, não foram reconhecidos pelos especialistas nestas teorias. Eu diria que foram esnobados. Também não contribuíram para a área pois esnobaram sua área específica e os que escrevem sobre ela. Como diz Shulman¹ (1997) “a pesquisa começa com a curiosidade mas termina no ensino” Temos hoje uma larga produção bibliográfica em Arte/Educação no Brasil, mas poucos livros e artigos representam uma solida colaboração para o Corpus teórico da área. Há trinta anos eu criticava a Arte/Educação pela sua anemia teórica hoje a critico pela disenteria teórica, uma tempestade de citações mal ou superficialmente interpretadas desvinculadas das práticas.

Por isso não quero mais escrever artigos, mas apenas ensaios academicamente despretensiosos e até antiacadêmicos. . Entretanto, há exemplos muito bons de tomar as teorias alheias `a área, trazelas para nosso contexto e elaborar variáveis aderentes e necessárias a ação no Ensino da Artes Visuais. O livro de Terezinha Losada² (2011) é um destes exemplos. Ela toma teorias de Jakobson, Hannah Arendt, Peirce etc. e com elas elabora propostas de leituras de imagens, não submete o Ensino da Arte a sistemas alheios, incorpora sistemas alheios ao nosso contexto. Subverte. Hibridiza. Interdiscipliniza.

A tese de Doutorado de Fernando Azevedo³ é outro exemplo, desta vez, incorporando lições aprendidas com Foucault na análise do cotidiano da aprendizagem. O GEARTE, coordenado por Analice Dutra Pillar, também se apropria especialmente da Semiótica Discursiva de Eric Landowski e adequadamente toma partido de sistema elaborado por ele para analisar experiências em Arte/Educação sem desprezar pesquisas na área específica de Ensino/Aprendizagem da Arte. Estes exemplos comprovam que a pesquisa em Arte/Educação deve começar e retornar ao problema ensino/aprendizagem se quisermos mudar a escola.

PINCELADAS HISTÓRICAS

O estudo de Arte em nível universitário foi um os primeiros a se constituir no Brasil⁴. Os portugueses logo depois de criarem os estudos superiores das áreas necessárias à sobrevivência como Escola Militar, Faculdade de Medicina, se preocuparam com a formação de uma elite política, criando a Faculdade de Direito (Olinda, São Paulo) e com a animação cultural abrindo uma escola de Belas Artes (1826 mas sendo preparada desde 1816).

Esta escola era de vanguarda na época. Criada pelos franceses do Instituto de França que buscaram refúgio no Brasil pela distância de nosso país em relação à Europa, onde o bonapartismo ao qual estavam ligados era perseguido, a Academia Imperial de Belas Artes era mais avançada que qualquer escola de Arte em Portugal. Isto despertou o ciúme dos portugueses que chegaram a reclamar com D. João VI.

Começamos com uma contradição, D. João VI fugira de Portugal por causa de Napoleão Bonaparte mas contrata bonapartistas convictos para criarem nosso ensino superior de Arte. Foi sempre assim, bons cérebros foram e são sempre aproveitados pelos adversários.

Até 1929 eram os egressos da Academia Imperial de Belas Artes que tomou o nome de Escola Nacional de Belas Artes com a proclamação da República e em 1965 passou a se chamar Escola de Belas Artes (e instituições estaduais similares), que ensinavam Desenho nas escolas de prestígio como o Colégio Pedro II ou as freiras em geral estrangeiras que ensinavam pintura, desenho, piano e um pouco de bordado nos colégios para as meninas ricas e somente bordado nos orfanatos de meninas pobres.

A curta história da específica formação de professores de Arte (Desenho) para a Escola Primária e Secundária no Brasil não tem nem cem anos, começa em 1929 com a criação da Universidade do Distrito Federal por Anísio Teixeira e nela o Curso de Professorado de Desenho. Ele fora aluno de John Dewey no Teachers College da Columbia University e um defensor da Arte nas escolas, não só no currículo mas também nas paredes. O prédio da Faculdade de Educação da USP foi construído sob sua administração para o INEP. O arquiteto convidado foi Oscar Niemeyer que concordou com a encomenda de um grande mural de um artista importante na época. Em todos os prédios que mandou construir para os INEPs estaduais era a mesma coisa, o projeto era encomendado a um bom arquiteto e havia sempre um mural de artista reconhecido para confirmar a importância das Artes na escola.

O destino do prédio onde se alojou a Faculdade de Educação da USP foi triste, reformado, retalhado pouco resta de seu desenho original, mas o mural foi restaurado em 2002. Sua restauração se constituiu num trabalho universitário interdisciplinar exemplar para o qual contribuíram Instituto de Pesquisas Tecnológicas, Faculdade de Arquitetura e o grupo de restauração do Conselho de Patrimônio da USP. Uma pesquisa a ser feita seria: Qual o destino dos murais que Anísio encomendou para os INEPs?

Ao organizar o Curso de formação de Professores de Desenho na Universidade Federal do Rio de Janeiro, Anísio Teixeira convidou os melhores professores, como Mario de Andrade para História da Arte, Portinari para Pintura e Edgard Sussekind de Mendonça para Educação. Este é pouco lembrado hoje, mas seu livro didático de Desenho defende a livre expressão ao lado da aprendizagem de desenho mais voltada para a preparação para o trabalho. Além disto, escreveu um dos primeiros livros sobre Museu e Educação editados no Brasil (1942).

Mas durou pouco esta primeira aventura universitária de Anísio Teixeira. A ditadura do Estado Novo, ou melhor de Getúlio Vargas, fechou a Universidade do Distrito Federal, Anísio foi perseguido

foi obrigado a fugir e reza a lenda que chegou a ser um empresário bem-sucedido.

Os alunos, para terem um diploma, foram obrigados a terminar o curso frequentando aulas de Arte na Escola Nacional de Belas Artes e disciplinas sobre Educação no Curso de Pedagogia. Eram discriminados lá e cá. Na ENBA eram vistos como os professores quadrados e na Pedagogia como os artistas aloucados. Depois desta experiência muitas Faculdades e Universidades criaram cursos de Professorado de Desenho, sendo um dos mais famosos o da Fundação Armando Alvares Penteado em São Paulo e um dos melhores o da Universidade Federal de Pernambuco, que tinha como professores Vicente do Rego Monteiro, Paulo Freire e Noêmia Varela.

O Curso de Professorado de Desenho da FAAP foi muito bem nascido. Criado por uma equipe liderada por Flavio Motta tinha como professores artistas destacados, classes de crianças e adolescentes para experimentação e uma orientadora de Arte/Educação e estágios, dedicada, estudiosa, aberta a novas experiências, a Prof. Fernanda Milani, que merece ser estudada pela História do Ensino das Artes Visuais. Conheci-a quando eu vivia ainda em Pernambuco, nos inícios dos anos sessenta no Primeiro Congresso Nacional de Ensino de Desenho, que teve lugar no Recife. Jamais esquecerei sua receptividade à minha palestra. Era a primeira vez que eu falava em público, estava nervosíssima e ela em vez de pergunta fez um comentário elogioso, que foi ouvido por Anita Paes Barreto e outras importantes educadoras de Recife. Desconfio que isto ajudou Noêmia Varela, que estava se mudando para o Rio de Janeiro, a deixar a meu cargo na Escolinha de Arte do Recife os estágios da Escola de Belas Artes. Ela era professora da Escola de Belas Artes da UFPE encarregada dos estágios, os quais eram feitos na Escolinha que ela criou e dirigia. Foi, portanto, assim que comecei minha trajetória na Formação de Professores de Arte.

Os Cursos de Professorado de Desenho eram cursos convencionais como são até hoje os cursos que os sucederam depois de 1971, quando foram substituídos pelos Cursos de Educação Artística e/ou Licenciaturas em Artes Plásticas. Só uma outra experiência de Ensino Universitário, desta vez no novo Distrito Federal merece menção por sua inovação. Trata-se da UNB, entre 1960 e 1965. Também tendo Anísio Teixeira como criador, a Universidade de Brasília organizou um ensino de Arte interdisciplinar que misturava o sistema de créditos e o sistema tutorial nos ateliês dos professores. As disciplinas optativas podiam ser cursadas em qualquer unidade da Universidade. Foi em 1965, na UNB, que se realizou o primeiro Encontro de Arte/ Educação em uma Universidade brasileira. O auditório da

ICA, lotado, ouviu atento Augusto Rodrigues, Maria Helena Novais, Glenio Bianchetti, Ana Mae Barbosa (organizadora) etc. Com grande influência da Bauhaus e liderado pelo arquiteto e mestre impecável Alcides da Rocha Miranda, o Instituto Central de Artes funcionou apenas até 1965, pois fechou suas portas (tornou-se um departamento de Desenho) pela ação de outra ditadura, a militar de 64-84, só voltando a se reorganizar com o nome de IdA na década de 1980, através do trabalho de articulação de Grace Freitas .

Ambas as ditaduras, o Estado Novo e a Militar, afastaram das cúpulas diretivas educadores de ação renovadora e exterminaram as duas mais importantes experiências de Arte/Educação Universitária do Brasil. Além destas duas curtas experiências, as universidades pouco inovaram no ensino da Arte no Brasil, que continua até hoje dividido em disciplinas que são ensinadas fragmentadamente, sem que o professor de uma saiba o que o da outra disciplina pretende. Merecem menção algumas experiências de atelier multidisciplinar especialmente na EBA/UFMG e FAU/ USP, de curta duração e não analisadas aprofundadamente como mereciam.

Portanto, foi o Estado Novo que criou o primeiro entrave ao desenvolvimento da Arte/Educação e solidificou alguns procedimentos, como o desenho geométrico na escola secundária e na escola primária, o desenho pedagógico e a cópia de estampas usadas para as aulas de composição em língua portuguesa e, na melhor das hipóteses, desenho como expressão de aula no fim das aulas de outras disciplinas, semente do que está sendo proposto nas BNCC que estão em discussão agora em 2015/2016

Foi o início da pedagogização negativa da arte na escola. A partir daí, por alguns anos, raramente vimos uma reflexão acerca da Arte/Educação vinculada à especificidade da arte como fizera Mário de Andrade, que só o Pós-Modernismo voltaria a fazer, mas uma utilização instrumental da arte na escola para treinar o olho e a visão ou seu uso para liberação emocional e para o desenvolvimento da originalidade vanguardista e da criatividade, esta também raramente considerada em sua especificidade.

E HOJE, O QUE OS PROFESSORES PRECISAM SABER PARA ENSINAR ARTE ?

No Ensino Fundamental I quem ensina é o professor generalista formado nos cursos de Pedagogia. É necessário mais Arte nestes cursos. Mariazinha Fusari iniciou esta campanha que hoje vejo ser continuada por Mirian Celeste Martins em São Paulo e Fernando de Azevedo em Pernambuco. Ambos lideraram no fim de 2015 encontros muito bem sucedidos sobre Arte na Pedagogia. Mas, há muita gente boa, bem preparada e ativista, engajada nesta luta em todo o Brasil .

São necessárias as Artes nos cursos de Pedagogia (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro) para o desenvolvimento da expressão, comunicação, autoconhecimento, capacidade crítica e resposta ao inesperado dos próprios professores. Eles não precisam de Artes para simplesmente aprender algumas técnicas e jogos para trabalhar com as crianças, devem ter Artes para ampliar a percepção do mundo que os rodeia, da sua própria cultura e da dos outros, das suas emoções e afetos. Sem isto jamais serão bons professores de Matemática, Ciências, História, Geografia, Português, Literatura etc.

Vão ensinar Artes do 1º ano ao 6º ano. Até o 4º ano as crianças são sincréticas, compreendem o mundo como um todo por isso são capazes de estabelecer ligações surpreendentes entre coisas e conceitos. Defendo que o professor generalista, egresso dos Cursos de Pedagogia, deva trabalhar com Artes da Educação Infantil até o 3º ano, procurando integrá-las nos projetos além de proporcionar inúmeros momentos pontuais, aprofundadores, para dramatizar , pintar , desenhar , fazer instalações, fotos, vídeos , roteiros, dançar, ser DJ ou VJ, ouvir e fazer música, ler imagens das Artes, da Publicidade e de outras mídias, da Cultura Visual em geral, além de ver e criticar TV etc. Na Prefeitura de São Paulo já tivemos o Professor especialista em Artes nas classes de 1º ao 4º ano e não deu certo. Era um professor que os alunos viam apenas uma vez ou duas na semana por duas horas, com uma dinâmica diferente do professor de classe que se ausentava para cumprir outras obrigações nas horas de Artes. Um professor generalista, bem preparado em todas as áreas e **assessorado** por especialistas é o que a escola inicial precisa. Kit Grauer⁵(1998) diz que os professores da educação primária não requerem um conhecimento disciplinar aprofundado, mas um processo diferente de conhecimento da matéria mais focado na pedagogia do que no conteúdo disciplinar. Este conhecimento seria unificado pelo

que chamávamos na Escolinha de Arte de São Paulo de “situação/estímulo aberta”. Nós não ensinamos Arte no primário, provocamos Arte e tanto melhor será o professor quanto mais “artificial”⁶ todo o processo de aprendizagem, coisa que um especialista em arte terá dificuldade em fazer dando somente uma ou duas aulas na semana.

Penso que no 4º e 5º anos, quando o pensamento analítico e abstrato das crianças se forma, já deveríamos ter professores que se revezassem e assumissem uma maior especificidade dando aulas mais focadas em Matemática, Artes, Língua e Literatura, Ciências etc. Não encarece o ensino, apenas torna complexa a gestão do currículo, mas sem complexidade não há qualidade de pensamento. Posso exemplificar: enquanto o professor do 6º ano A, que estudou mais especificamente Matemática vai dar aula de Aritmética no 6º ano B, o desta sala que se aprofundou em Artes vai dar aula no 6º ano A.

Onde os professores se aprofundariam? No próprio curso de Pedagogia. O último ano de Pedagogia deveria ser de aprofundamento em duas áreas do conhecimento escolhidas pelo futuro professor.

Já os professores de Arte do 6º ano em diante devem ser preparados em Licenciaturas de Música, Licenciaturas em Teatro, Licenciaturas em Dança e Licenciaturas em Artes Visuais, precisam ser produtores em Artes e ter mais informações acerca de Educação, ou Pedagogia, do que estão tendo. Quando digo que precisam ser produtores de Arte não quero dizer que é necessário serem artistas pois “artista” é um conceito social, é a comunidade crítica que confere esta designação, quero dizer que necessitam fazer arte em algum momento de sua formação se possível em todos os anos do curso.

Além disto, é necessário conhecer não só a História da Arte que ensinarão, mas também a História do seu Ensino/Aprendizagem para se tornarem conscientes das mudanças e transformações políticas, metodológicas, filosóficas, tecnológicas ocorridas através dos tempos. Seria de grande ajuda para o Professor de Arte e mesmo para o Professor Generalista conhecer acerca do desenvolvimento social da criança e do adolescente (Erik Erikson ou outro autor), seu desenvolvimento cognitivo (Piaget, Efland ou outro cognitivista), além do desenvolvimento emocional de crianças e adolescentes (Freud ou outro autor consistente).

Também é necessário conhecer o desenvolvimento da produção, (estágio de desenvolvimento do desenho, da escultura etc.) da concepção e recepção da imagem no caso das Artes Visuais.

Aqui me despeço do Teatro, Música e Dança. Deixo para os especialistas nestas áreas a tarefa de opinarem o que deve ser aprendido pelos professores destas áreas e tratarei apenas das Artes Visuais.

O CONTEÚDO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS.

Em Artes Visuais a relação entre objetivos e métodos é que vai apontar que saberes o professor deve dominar para ensinar. Nesta relação influi o que o professor pensa ser o objetivo de ensinar Arte e o que a instituição determina como objetivo.

Liora Bresler⁷ estuda esta última relação: crença do professor x determinação institucional e identifica três orientações curriculares dos professores de Artes Visuais, reveladas por eles próprios.

1. Imitativo, centrado na repetição;
2. Complementar, centrado em compensar a dimensão afetiva dos estudantes;
3. Expansivo, centrado em habilidades de pensamento de ordem superior.

Esta categorização permite identificar não só as crenças acerca de como os estudantes aprendem Artes, mas apontam para quais conhecimentos disciplinares são necessários para ensinar Arte.

O papel da arte no interior do currículo escolar, determinado pelas instituições, é outro indicador importante para determinar o que o professor de Arte deve estudar.

As orientações curriculares institucionais relacionadas com as crenças dos professores acerca do papel da arte na escola geram uma categorização baseada na relação entre objetivos e conteúdos e métodos. Liora Bressler (apud SILVA. 2015, 85-86) identifica quatro categorias de orientação institucional para o currículo de arte:

- A orientação subordinada a serviço de outras áreas curriculares, as atividades tendem a ser imitativas e de obras acadêmicas reconhecidas, o ensino é direto e explícito centrado no professor com especial ênfase nos hábitos e no ensino de conhecimentos e habilidades disciplinares com escassa promoção de habilidades cognitivas. O papel da arte é uma espécie de condimento para melhorar a aprendizagem em outras áreas.
- Orientação afetiva: promove o autoconhecimento e a autoexpressão, apesar do docente ter um alto interesse em arte, falta –lhe conhecimento e o ensino está centrado no estudante. Avaliação tende a estar enfocada em aspectos emocionais da experiência dos estudantes. A arte estimula uma resposta emocional sem uma reflexão crítica. Busca-se criar um ambiente que seja familiar e relaxado.
- A orientação de integração social, determina um currículo que funciona como controle social para perpetuar o currículo acadêmico. A arte está orientada a construir comunidade em atividades como efemérides e celebrações religiosas. As atividades se desenrolam mediante procedimentos realizados passo a passo, por meio de instruções. Se observa uma baixa complexidade cognitiva e criativa no processo de aprendizagem.
- Por último a orientação cognitiva: enfatiza a promoção de habilidades complexas de pensamento. O ensino inclui variados procedimentos pedagógicos, retroalimentação sobre o processo de aprendizagem e construção de um andaime para aquisição de um novo conhecimento. A orientação pedagógica é expansiva e desenvolve materiais curriculares inventivos que guiam em direção à de solução problemas.

“Estas orientações tendem a se misturarem na prática”⁸, o que permite a classificação é a ênfase em uma delas.

Essa classificação não se aplica totalmente ao caso brasileiro, porque os currículos caracterizados como de integração social no Brasil não são convencionais nem “preservativos” da cultura dominante mas se dirigem a reconstrução social que caracteriza o trabalho das ONGs, no sentido de estabelecer uma relação das comunidades pobres e marginalizadas pela sociedade com sua realidade social desenvolvendo a capacidade de integração, criação e de autoconhecimento para ampliar autoestima e capacidade crítica. Enfim Arte para a conscientização social nos termos defendidos por Paulo Freire.

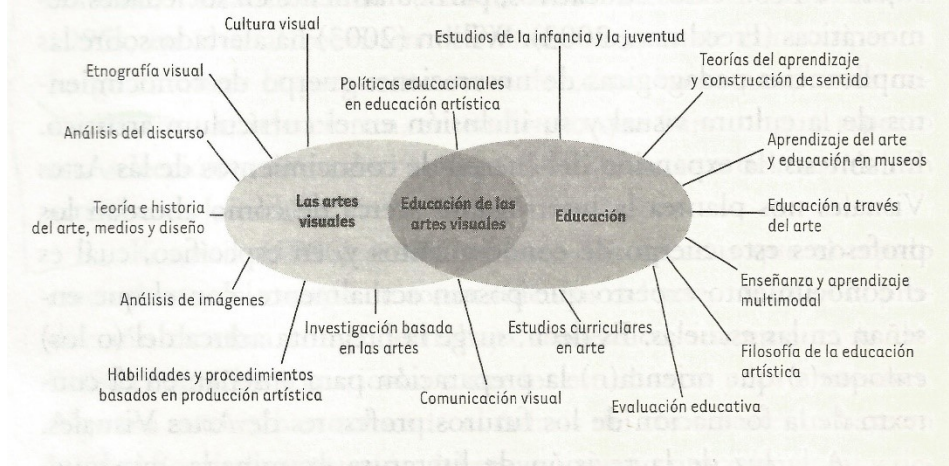
Portanto, aceito para o Brasil a ideia de que nossas escolas, MEC e outras instituições orientam o currículo das artes no sentido de subordinação das artes ao currículo de outras disciplinas (subcomponentes) e dentro do aspecto subordinação incluo o que a Liora Bressler chama de ‘currículo de integração social’, no sentido da subordinação do indivíduo à sociedade. O currículo nacional que está sendo estudado agora em 2015/2016 estruturado pela Fundação Lemann e MEC em relação às Artes corresponde a classificação acima pois considera Artes Visuais, Dança, Música e Teatro como meros subcomponentes curriculares. Enquanto o currículo for estruturado em disciplinas, Artes Visuais, Dança Música e Teatro têm que ser disciplinas.

Temos também os currículos voltados para orientação afetiva e para orientação cognitiva. Acrescento, no caso brasileiro, a quarta orientação curricular que designo como orientação em direção à justiça social, designação que escolho para o currículo principalmente influenciado pelos educadores populares de ONGs em direção a reconstrução social.

Continuamos nos questionando para desenvolver estes currículos categorizados por Liora Bressler cuja categorização adaptei ao caso brasileiro: Que conteúdos precisa dominar o professor de Arte? Precisamos de pesquisa, no Brasil, para responder este problema.

No caso dos países nórdicos, temos o trabalho desenvolvidos por Lars Lindström em 2011, que resultou no esquema abaixo:

FIGURA 2
CONOCIMIENTO BASE EN ARTES VISUALES SEGÚN LARS LINDSTRÖM (2011)



Fonte: Antonio Silva⁹ (2015, p.82)

Este mapa conceitual está nucleado em Artes Visuais, conhecimento disciplinar e em Educação, conhecimento pedagógico que se interpenetram para criar outro núcleo, o núcleo Educação nas Artes Visuais que representa o conteúdo a ser aprendido distribuído em 17 assuntos, que o leitor pode questionar. Meu questionamento se refere a não explicitação do Interculturalismo, da História do Ensino das Artes Visuais e da Educação Popular e Rural, assuntos muito importantes para o caso brasileiro. Saber navegar entre culturas, as muitas que teceram nossa nação, conhecer a História das lutas descolonizadoras da Arte/Educação que temos de travar cotidianamente e como ensinar nas ONGs, às classes populares em direção à conscientização de si e do mundo são problemas que têm de figurar como conteúdo explícito da agenda cognitiva do Arte/Educador.

Tentei na ECA/USP no último ano da Licenciatura em Artes Visuais separar a turma em três grupos que deveriam escolher se aprofundar cada um em uma área: ensino na escola, em museu e em ONGs. Funcionou por algum tempo até sermos engolidos pela burocracia.

Louvo no mapa de Lindstrom principalmente a inclusão do fazer artístico, como “habilidades e procedimentos baseados em produção artística” e da Cultura Visual como parceira das Artes Visuais, como imagens a serem incorporadas com seus múltiplos sentidos ao universo do professor, como instrumento de questionamento do poder que exclui e das apropriações que integram.

Portanto, no diagrama de Lindstrom, a Cultura Visual não entra para brigar contra o Ensino/Aprendizagem das Artes Visuais ou para fazer guerra contra a Arte/Educação como aconteceu no Brasil em Goiás, em Brasília e em menor intensidade na Universidade de Santa Maria. Entra para colaborar com a formação do professor de Artes Visuais. Tenho muito medo da anulação da Arte nos títulos que se denominam Ensino da Cultura Visual ou Educação para a Cultura Visual. Me dão mais confiança os inclusivos que se auto denominam Ensino/Aprendizagem das **Artes e Culturas Visuais**.

Outro ponto que destaco no mapa de Lindstrom é o aceno ao Design Gráfico implícito na designação Comunicação Visual que ele contempla. No Brasil e nos Estados Unidos a formação dos professores de Arte é completamente divorciada do Design. Tive sorte em ter uma formação para o Design que me serve muito, mas se deu de modo completamente não formal, no Gráfico Amador do Recife.

As tecnologias contemporâneas estão, no modelo de Lindstrom, incluídas tanto nas “Habilidades e procedimentos baseados em produção artística” como na “Ensenanza y aprendijaze multimodal”.

O diagrama de Lindstrom pode ser uma fonte de discussão sobre o que deve saber um professor de Arte, mas terá de ser submetido a uma leitura analítica contextualizadora e não se tornar um modelo para ser copiado por nós ou pior, ser adotado depois de uma redução porque o Brasil é um país pobre.

MINHA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL E PESSOAL

Na nossa cultura pedagógica é chic, embora paradoxal, um professor de Arte dizer que não entende nada de educação. Inúmeras vezes fui desagradável em público com professores universitários artistas que formam professores para o ensino fundamental e médio quando eles em mesas redondas ou em exames de dissertações e teses começam a dizer que nada entendem de educação como se isto fosse um alibi que os salva da mediocridade. Em geral nem espero minha vez de falar e interrompo o discurso do/da pseudointelectual e pergunto: “E o que é que você está fazendo aqui? Como é que você ensina se não sabe nada de educação? O que você faz com seus alunos?” As minhas perguntas nunca encontram resposta. No máximo mereço um sorriso patético e ganho um ou uma inimigo/a mortal.

Sei disto, mas não resisto ao desaforo. É melhor ganhar um inimigo do que perder a chance de contestar afirmações preconceituosas. Um professor, seja lá de que grau, se orgulhar de nada conhecer de educação é a óbvia demonstração de preconceito contra Educação.

Questionar a Educação e a Escola, como o fizeram na entre década de 1960/70 John Holt, Ivan Illich e mesmo o cineasta Fred Wiseman, é outra coisa. O que a antipedagogia queria era se livrar da pomposidade e inocuidade dos professores e substituí-los por engajados fazedores de coisas, ideias e mentes que, mesmo sem ter o nome de professores, precisavam ser bem formados. Fracassaram porque o capitalismo globalizado encarcerou ainda mais o sistema educacional em todo o mundo com a adesão da maioria dos países ocidentais aos inúteis e infrutíferos “Currículos Nacionais” que vêm apenas gerando medidas de controle mais eficientes. O Canadá, que tem a educação de melhor qualidade no Ocidente, se recusou a estabelecer currículo nacional enquanto que nós importamos o modelo quando já estava falido na Inglaterra e na Espanha para nomear somente os países nos quais testemunhei a ascensão e queda.

Este ano, 2016, faz 60 anos que iniciei minha experiência de aprender a ensinar e de ensinar a aprender Arte com sucessos inebriantes do ponto de vista da ação transformadora, muita pesquisa perdida e fracassos fragorosos do ponto de vista político, como o Festival de Inverno de

Campos de Jordão de 1983, no qual apontaram as primeiras experiências em direção ao Pós Modernismo em Arte Educação no Brasil com 480 professores da rede pública , mas que me obrigou a pedir demissão da Secretaria de Educação imediatamente depois. Considero o desenvolvimento da consciência política do Arte/Educador gênero de primeira necessidade na sua formação, principalmente agora que Arte/Educação está na moda como estandarte para propagandear a tão falada responsabilidade social das empresas. Projetos de cosmética social usam arte/educadores para explorar a ingenuidade dos pobres e transformá-los em marketing das empresas. Empresas privadas, usando dinheiro público, estão interferindo até no ensino de Arte nas Universidades, transformando Arte em fetiche, explorando o trabalho dos professores pagos pelo governo, fascinando-os com riquezas que não chegam a desfrutar.

Por outro lado, políticos criam projetos que raramente vão além da próxima eleição, gerando o desanimo e a impotência. É preciso ter consciência política para lutar contra o engodo dos capitalistas e a irresponsabilidade dos políticos. Eu já me enganei, sofri, mas me fortaleci com a derrota.

Por falta de sorte, minha última pesquisa acerca de Formação de Professores de Arte foi política e conceitualmente bem sucedida, embora um acidente na minha família tenha arrasado minha vida privada e me impedido de prosseguir. Como pesquisa chegamos ao fim, mas maior número de professores de Arte poderia ter se beneficiado se os cursos tivessem continuado. O sofrimento pessoal que a memória desta experiência me provoca me impediu de analisar os dados coletados e escrever sobre ela.

Trata-se dos Cursos de Aperfeiçoamento em Arte/Educação que coordenei de 2000 a 2002 no NACE-NUPAE da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, tendo como professores Ana Amália Barbosa, Rejane Coutinho e Sofia Fan, uma equipe trabalhando em integração, programando o curso juntas, discutindo semanalmente os resultados de cada aula. No primeiro semestre de 2000 também colaborou Carlos Fernando Nogueira. Os professores/alunos eram de várias áreas, não só de Arte, e atuavam em diferentes níveis, do ensino Fundamental ao ensino Universitário. A única exigência da USP é que tivessem curso superior.

Pretendíamos pesquisar a mudança de conceito de Arte e de Ensino de Arte por parte dos

alunos/professores em 4 meses de experiência, com encontros de 8 horas uma vez na semana e um seminário, totalizando 180 horas em sala de aula. Os componentes da ação pedagógica eram isomórficos em relação à Abordagem Triangular: fazer arte; leitura da obra, da imagem e do campo de sentido da Arte; contextualização. A ideia era que se os professores vão ensinar usando a Abordagem Triangular deveriam ter também uma experiência de aprendizagem através da mesma abordagem metodológica.

Curiosamente, foi buscando correspondências de estratégias pedagógicas e harmonia de experiências que entendi que já havíamos transformado a Abordagem Triangular em Zig Zag, pois a contextualização sendo a condição epistemológica básica de nosso momento histórico, não poderia ser vista apenas como um dos lados ou um vértice do processo de aprendizagem. O fazer Arte exige contextualização, a qual é a conscientização do que foi feito assim como também a leitura, qualquer leitura como processo de significação, exige a contextualização para ultrapassar a mera apreensão do objeto. Quando falo de contextualização não me refiro à mania vulgar de falar da vida do artista. Esta interessa apenas quando interfere na obra. Um excelente exemplo de contextualização foi dado pelo historiador Timothy Clarck em uma aula a qual assisti. Falava ele de uma obra de Willem de Kooning intitulada *Subúrbio em Havana* exibida pela primeira vez em 1958 em New York. Para mostrar a relação da obra e do artista com o meio da época, projetou várias fotos de Havana saídas em jornais estadunidenses daquele ano. Sublinhando o interesse dos Estados Unidos por Fidel Castro naquela época, nos mostrou também uma capa da revista *Life* com a foto de Fidel. Deu para avaliarmos que o interesse de De Kooning não era revolucionário, mas um sintoma de seu tempo ou daquele ano em New York.

No curso de Aperfeiçoamento havia três horas de trabalho visual, com uma enorme variedade de meios à disposição na sala de aula e muito espaço para interferências, instalações etc. O uso do computador era estimulado, mas como o aluguel das salas de computador (NICA) era caro, os professores /alunos usavam os de suas casas ou laptops.

Seguiam-se duas horas de trabalho com Rejane que era comandado pela contextualização pedagógica em si mesma, abordando as muitas propostas metodológicas através do contexto pessoal de cada um. A vida e a memória dos professores/estudantes era o fio condutor da discussão pedagógica. A História de Vida é uma abordagem mais filosófica do que acadêmica. Quem eu

sou? Como me tornei o que eu sou? O que poderei ser no futuro? São questões não para serem diretamente perguntadas mas implícitas na pedagogia da autobiografia.

Um dos meus livros favoritos sobre Educação é o de Peter Abbs, *Autobiography in Education*¹⁰ sobre o qual tive boas conversas com Paulo Freire e David Thistlewood. Na Universidade de Walles, onde ensinava, Abbs criou a disciplina *Autobiografía na Educação*, na qual se estudava as autobiografias de educadores famosos, assim como a autobiografia de cada aluno.

Não vejo a autobiografia como disciplina, mas no fim dos anos 1970, quando Abbs escreveu o livro, o sistema educacional clamava pelas especificidades e ansiava pela compartimentalização disciplinar. Tanto Rejane como Ana Amália haviam feito um curso sobre história de vida como pesquisa com a educadora suíça Christine Jusso, o qual, combinado com as leituras de Nóvoa, serviu de embasamento para explorar, refinar, intensificar e aprofundar o poder das experiências pessoais para a construção do conhecimento como matéria existencial.

Kierkegaard, em seu *Journals*, descreve esta espécie de conhecimento como o lado divino do ser humano; é sua ação interna que dá significado a todas as coisas, não uma massa de informações; e continua dizendo que a informação deve se seguir a esta ação interna e assim o conhecimento não será uma colagem por acaso, ou uma sucessão de detalhes, sem sistema e sem um ponto focal.

Sofia, também na leitura das obras ou do campo de sentido da Arte, se apropriava da experiência e dos conceitos de Arte dos professores/alunos, em diálogo e até das imagens que tinham nas paredes de suas casas para analisar.

Ao entrar no curso, foi pedido a cada professor/aluno um ensaio sobre: “O que significa Arte para você? Para que você ensina Arte na Escola?” Na matrícula, em vez de entrevista, seguindo a ideia de Ana Amália, projetamos uma parte do filme *Batman*, aquela em que o Coringa entra no Los Angeles County Museum e com sua turma picha todas as pinturas, mas para na de Francis Bacon, olha bem e não deixa ser pichada. A pergunta era: “Porque você acha que ele parou no Bacon? Que obra de Arte você salvaria de uma destruição? Por que?”

Convidei, como observador participante, o Prof. Fábio José Rodrigues da Costa, da Universidade Regional do Cariri (URCA), com experiência em pesquisa qualitativa. Com base em

seu relatório, no de nós quatro professores do curso e em um outro set de três questões que os alunos responderam ao fim do curso, fizemos nossa avaliação que foi discutida com todos e entregue à Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da USP. Uma das qualidades do curso foi o desenvolvimento equilibrado do fazer Arte e do falar sobre Arte, embora alguns no grupo tenham manifestado mais dificuldade com a criação plástica/visual do que com a criação interpretativa. Tenho analisado cursos por aí que esquecem o desenvolvimento da linguagem plástica pessoal dos professores/alunos na ansiedade de levá-los a funcionar criticamente de modo verbal. O balanço entre o fazer e o ver são a garantia do domínio de duas linguagens diferentes que se completam sem preponderância uma sobre a outra.

A concepção de Arte de 86% do grupo ao entrar era sentimental, insistindo na ideia de sensibilidade como sentimento vago e não como aguçamento dos sentidos, resvalando num vago “poético”. Ao terminarem o curso, de um modo ou de outro, todos manifestaram mudança de conceito em direção à ideia da Arte como conhecimento. Cito aleatoriamente e não por ser a melhor, a resposta de uma professora/aluna. Foi a única que encontrei em meus arquivos.

1) Qual a ideia de arte que você tinha antes de entrar no NACE - NUPAE?

A ideia que eu tinha a respeito de Arte era a mais romântica e incompreendida possível. Eu queria enxergar, ouvir, sentir arte nas pessoas e lugares. É como se eu já não pudesse enxergar o mundo sem arte. Neste aspecto eu era e por vezes sou incompreendida. Nem todo mundo pensa desta maneira. O romantismo não deixava eu enxergar a arte como uma área de conhecimento.

[...]

3) Qual a ideia de arte que você tem hoje?

Continuo enxergando, ouvindo e sentindo arte nas pessoas e lugares, só que hoje eu PENSO a arte como construção de conhecimento contínuo. Arte não é mais estática para mim. É processo, é percurso, é dinâmico, é estudo. Existe sempre um novo elemento para a música, para a dança,

para a pintura, para o teatro. A consciência desta ideia me deixou mais segura do que eu estava sentindo e pensando. A arte não é uma ideia longe da realidade, nem tão pouco algo inacessível. Se o acesso for ampliado, as oportunidades forem aproveitadas, este percurso será melhor compreendido. No caso do fazer artístico, eu ainda tenho muita dificuldade. Falta conhecimento de técnicas e materiais para concretizar as minhas ideias. Com certeza as aulas da Ana Amália foram de muita importância para eu ter consciência disso. É muito difícil ter ideias e não saber fazer a ideia.

Chegamos a ministrar cinco cursos de Aperfeiçoamento, um por semestre de março de 2000 a junho de 2002. Ao lado deste curso foram criados outros .

Dos 23 alunos do primeiro curso, 12 me procuraram querendo fazer novamente o curso no semestre seguinte. Discordei e me propus a dialogar com eles em direção à continuidade, porém com outro tipo de curso. Discutimos os prós e os contra e nos dispusemos a explorar a prática de autogestão. Criaríamos um curso de Aprofundamento para eles de acordo com seus interesses, suas necessidades e a disponibilidade dos professores. Até quanto os professores ganhariam foi discutido em conjunto para decidirmos quanto pagaria cada aluno. Os alunos pagavam o suficiente para pagarmos aos professores e a uma secretária. Naquela época isto era possível através da Fundação da Escola de Comunicações e Artes da USP. Assim iniciamos uma nova pesquisa sobre autogestão na Formação de Professores de Arte.

Decidiram continuar com Ana Amália, produzindo Arte, e com Rejane examinando os modos pelos quais a produção dos artistas era valorizada pelos Museus e Centros Culturais da cidade. Ana Amália colocou como objetivo a produção de uma exposição de trabalhos do grupo em uma galeria comercial. A responsabilidade de encontrar a galeria e do planejamento da exposição era dos professores/alunos, assim como o design do espaço e o design gráfico do convite, além de iluminação, divulgação, montagem etc. como processo de aprendizagem destas funções as quais infelizmente merecem pouca atenção dos professores de Arte que penduram os trabalhos dos alunos de qualquer maneira.

Uma parte do texto que escrevi para esta exposição informa como escrutinaram a política cultural de espaços expositivos de São Paulo com Rejane.

Esta exposição na Galeria Zouk faz parte do Curso de Aprofundamento em Ensino da Arte: Produção e Contexto, ministrado por Ana Amália e Rejane Coutinho, sob minha supervisão, no Núcleo de Cultura e Extensão em Promoção da Arte na Educação, coordenado por Regina Machado na Escola de Comunicações e Artes da USP.

O Curso tem dois componentes: o fazer Arte contextualizado e o estudo da produção de Arte no contexto de Galerias, Museus e ateliers de artistas. O programa é decidido pelos alunos em diálogo com os professores. Trata-se de uma verdadeira experiência de ensino/aprendizagem centrado no aluno com currículo negociado e minimalista.

Esses dez arte/educadores que aqui expõem e os dois colegas que embora não apresentem nenhuma obra na exposição ajudaram a concebê-la participando de sua organização, discutiram sobre Arte com Tomie Ohtake¹¹ e Rubens Matuck e visitaram o MAM, onde foram recebidos por Tadeu Chiarelli, a Pinacoteca do Estado e o Museu de Arqueologia e Etnologia da USP discutindo com os curadores e posteriormente com os professores em sala de aula os diferentes conceitos de Cultura Visual e Arte que embasam as políticas culturais dessas instituições, buscando nos livros argumentos teóricos que as justifiquem. A produção plástica de cada um também desencadeou discussões estéticas clamando por justificativas teóricas em sala de aula. Trata-se de um curso no qual a crítica é potencializada em busca do problema insolúvel da filosofia: as múltiplas concepções de arte. Ao pluralizar o problema já estou me posicionando a favor da diversidade. Arthur Danto diz que hoje é como se diferentes princípios críticos devam ser emitidos para cada tipo de Arte que está sendo produzida. Se esta é uma era de pluralismo em Arte, como é suposto ser, deve ser também nada menos que uma era de pluralismo da crítica, uma era de derivados e desdobrados. (Ana Mae Barbosa, 2000)

O sucesso do curso levou os alunos a investirem na continuação da experiência de auto-gestão, desta vez escolhendo novamente a continuação do atelier de Arte com Ana Amália e um módulo ou componente de Filosofia da Arte. Neste módulo conheceram vários doutorandos meus orientandos na época. No semestre seguinte aprofundaram a experiência de auto-gestão escolhendo não só o que queriam estudar no curso, mas também o professor. Pediram-me para encomendar a um de meus doutorandos um curso sobre “O que é um projeto de Mestrado” e continuaram fazendo Arte com Ana Amália.

No início de 2001 muitos alunos desta turma já estavam trabalhando com Ana Amália, Rejane e Sofia no grupo Arte Educação Produções, uma equipe de educadores que presta serviço educativo a exposições e que tem um ótimo currículo de trabalho junto ao Centro Cultural Banco do Brasil e à Prefeitura em São Paulo.

Documentamos a pesquisa em vídeos, questionários foram respondidos, fitas de som gravadas etc., mas o AVC que Ana Amália, minha filha, em 2002 sofreu me desencantou de tudo e quando decidi que era preciso deixar de me sentir vítima da vida já estava interessada em outros assuntos. Felizmente Fabio Rodrigues resolveu fazer sua tese de doutorado na Universidade de Sevilha sobre o curso do NACE, sob a orientação do meu querido amigo Juan Carlos Araño. Fez um trabalho muito mais aprofundado do que eu pretendia fazer. Participei da banca examinadora e a tese foi excelentemente avaliada. Por isso vou terminar este ensaio sobre Arte e Pedagogia recomendando a leitura da tese de Fábio José Rodrigues da Costa (2007), *Didáctica de las artes visuales: una proposición postmoderna*, defendida na Universidad de Sevilha, na Facultad de Ciencias de la Educacion.

NOTAS

1. SHULMAN, Lee. Disciplines of inquire in Education: a new overview In R.M.Jaeger (org) *Complementary Methods for Research in education* Washington: AERA, 1997, p. 3-29 .
2. LOSADA, Terezinha. *A interpretação da imagem ; subsídios para o ensino da arte* . Rio de Janeiro: Editora Mauad, 2011, 235 páginas.
3. AZEVEDO, Fernando Antonio. *A recepção da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais em Pernambuco; histórias e sentidos*. Faculdade de Educação UFPE. Tese de Doutorado, 2014.
4. Para ampliar o conhecimento sobre a História do Ensino das Artes Visuais no Brasil ler BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o Desenho, educadores, política, história*. São Paulo: Editora Cortez, 2015.
5. Kit Grauer. *Believes of preservice teachers toward Art Education*. In NAEA: Studies in Art Education, 39 (04), 1998, p. 350 a 370.
6. Algo semelhante ao que pretendia Herbert Read. É assunto para outro ensaio.
7. BRESLER, Liora. Imitative,complementary and expansive: three roles of visual arts curricula. In *Studies in Art Education*, vol 35, number 2, p. 90 a 104.
8. SILVA, Antonio. Conocimiento disciplinario de los profesores de artes visuales. In Alejandra Orbeta (org) *Educacion Artística: propuestas, investigation y experiências recientes*. Santiago de Chile: Ediciones Universid Alberto Hurtado, 2015, p.86.
9. SILVA, Antonio. Conocimiento disciplinario de los profesores de artes visuales. In Alejandra Orbeta (org) *Educacion Artística: propuestas, investigation y experiências recientes*. Santiago de Chile: Ediciones Universid Alberto Hurtado, 2015 p.59-96.
10. ABBS, Peter. *Autobiography in Education*. London: Heinemann Educational, 1974. 182 páginas.
11. A visita à Exposição de Tomie Ohtake no Paço das Artes foi memorável. Pedi a artista para nos receber. Ela com a generosidade que a caracteriza passou mais de duas horas conversando com os alunos. Estávamos presentes Rejane, Heloisa Margarido Sales e eu.

REFERENCIAS

- ABBS, Peter. *Autobiography in Education* . London : Heinemann Educational, 1974.
- AZEVEDO, Fernando Antônio. *A recepção da abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais em Pernambuco; histórias e sentidos*. Faculdade de Educação UFPE. Tese de Doutorado, 2014
- AZEVEDO, Fernando Antônio. *A abordagem triangular no ensino das artes como teoria e a pesquisa como experiência criadora* Recife: SESC, 2016
- BARBOSA, Ana Mae. *Redesenhando o Desenho, educadores, política e história* . São Paulo :Editora Cortez , 2015
- BRESLER, Liora. “Imitative,complementary and expansive :three role of visual arts curricula” em *Studies in Art Education* . 35 (02) pag 90 a 104.
- GRAUER, Kit “Believes of preservice teachers toward Art Education” em NAEA :*Studies in Art Education* .39 (04),1998,pags 350 a 370.
- LOSADA, Terezinha. *A interpretação da imagem ; subsídios para o ensino da arte* . Rio de Janeiro : Editora Mauad, 2011.
- RODRIGUES, Fabio José. *Didáctica de las Artes Visuales: una proposición postmoderna*, Tese de Doutorado Universidade de Valencia , Espanha , 2007.
- SHULMAN, Lee. *Disciplines of inquire in Education:a new overview* emR.M.Jaeger(org)*Complementary Methods for Research in education* . Washington:AERA, 1997.
- SILVA, Antonio. “Conocimiento disciplinario de los profesores de artes visuales” em Alejandra Orbeta(org) *Educacion Artística: propuestas, investigación y experiencias recientes* .Santiago de Chile: Ediciones Universid Alberto Hurtado,2015 p. 59-96.



ANA MAE BARBOSA, anamaebarbosa@gmail.com

Prof. Titular aposentada da USP, atuando no Doutorado em Ensino/Aprendizagem de Arte que implantou na ECA e no Mestrado/Doutorado em Design, Arte e Tecnologia da Universidade Anhembi Morumbi. Fez mestrado e doutorado nos Estados Unidos. Publicou 22 livros sobre Arte e Arte/Educação, Recebeu o Grande Prêmio de Crítica da APCA, o prêmio Edwin Ziegfeld (USA 1992), o Prêmio Internacional Herbert Read (99), o Achievement Award pela liderança em Arte Educação nos Estados Unidos (2002) e a Ordem Nacional do Mérito Científico (Brasil, 2004) e a Ordem Nacional do Mérito Cultural (2016). Foi diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP, Presidente da INSEA (UNESCO) e da ANPAP. Em 2016 recebeu o Título de Doutora Honoris Causa pela Universidade Federal da Paraíba, de Ícone da Educação pelo Instituto Europeu de Design e o Prêmio Jabuti conferido pelo livro *Redesenhando o Desenho*.

Dime qué cantas y te diré qué te hicieron¹.

Autora: **Ethel Batres Moreno**, Guatemala.

RESUMEN

A partir del tema de la canción para niños y niñas, el artículo plantea inquietudes y dudas en torno a situaciones que reflejan "otras pedagogías" que se fermentan en distintos ámbitos de América Latina, y que no necesariamente son de difusión masiva, de incorporación oficial dentro los sistemas educativos o de estandarte público, mediático o político. De manera muy general se analiza la canción como un elemento de la cotidianidad de la vida escolar, la cual se constituye en puente, pórtico, catalizador y posibilitador de situaciones que pueden generar estaticismo o cambio dentro de los contextos de aprendizaje y desenvolvimiento social. Desde la pedagogía crítica, busca mover a acciones mínimas y básicas que tiendan a transformar poco a poco la conciencia del impacto que la música tiene en el desarrollo infantil.

Palabras clave: Canción infantil- literatura infantil - pedagogías críticas - bienes culturales.

RESUMO

A partir do tema para as crianças, o artigo levanta preocupações e perguntas sobre situações que refletem "outras pedagogias" que fermentam em diferentes áreas da América Latina, e não são necessariamente meios de comunicação social, a incorporação oficial nos sistemas de educação ou público, mídia ou bandeira política. De uma forma muito geral a música é analisado como um elemento do cotidiano escolar, que constitui ponte, pórtico, catalisador e facilitador de situações que podem gerar estaticismo ou troca dentro de contextos de aprendizagem e desenvolvimento social. De pedagogia crítica pretende mover para ações mínimas e básicas que tendem a transformar progressivamente consciência do impacto que a música tem no desenvolvimento da criança

Palavras chave: Song - meninos / meninas - literatura infantil – pedagogias críticas – bens culturais.

ABSTRACT

From the theme song for children, the article raises concerns and questions about situations that reflect "other pedagogies" that ferments in different areas of Latin America, and are not necessarily mass media, official incorporation within education systems or public, media or political banner. In a very general way the song is analyzed as an element of everyday school life, which constitutes bridge, gantry, catalyst and enabler of situations that can generate estaticismo or exchange within learning contexts and social development. From critical pedagogy seeks to move to minimum and basic actions that tend to gradually transform awareness of the impact that music has on child development.

Keywords: Song - boys / girls - children's literature – critical pedagogies - cultural goods.

ANACRUSA:

Venimos cantando desde hace mucho tiempo, desde los albores mismos de las sociedades y las civilizaciones. Venimos conservando algunos de esos cantos tradicionales. Pero también vemos surgir creaciones nuevas, en distintos momentos, que van acumulándose y formando un *corpus* que nos permite sentir las, tenerlas, apreciarlas y disfrutarlas desde la escuela, desde el barrio, desde la infancia.

Referenciadas desde la literatura infantil, pero también desde la antropología, las ciencias sociales, la cultura popular tradicional y desde la pedagogía, las canciones van insertándose en ese ámbito que trasciende los límites de la escuela y va difundiendo ideas, valores, y sentimientos particulares y sociales que pueden incluso superar expectativas de época.

Las canciones –sobre todo las canciones para niños- por los alcances que tienen, podrían parecer sencillamente bucólicas, inocuas, deseables y maravillosas. Sin embargo, muchas veces pueden ser objeto de manipulación, direccionalidad e intencionalidad en la conformación de distintas situaciones de la vida. (Pensar en este tipo de cosas, podría referir al lector a buscar analogías, como una, en la que, quizá “Pinki y Cerebro” no sean dibujos animados, sino entes concretos, asentados en diversos lugares del planeta, proponiendo sus planes, -generalmente motivados por la ambición económica y de poder- al compás de una melodía pegajosa...)

PRIMER MOVIMIENTO:

Las canciones para niños se categorizan en el marco de la Literatura Infantil, de la que –para efectos de comentar- citamos una definición aproximadora:

“Concepto heterogéneo e interdisciplinario que se define por su destinatario receptor, lo que hace que sea un género móvil, transitorio, en función de este último. Pero al mismo tiempo, como literatura, posee calidad estética y ética que se consolida cuando la obra infantil se divorcia de lo normativo, de lo pedagógico y de la visión adulto-céntrica a través de un ejercicio lingüístico (y agrego: musical) de calidad que conduce al pequeño lector, por medio de la lectura (o entonación), a posicionarse y a tener una mejor comprensión de la realidad y de su

mundo. Se trata, en última instancia, de hacer que el niño adentre en el universo de la palabra (y la música), y en ella(s) se realice y tome conciencia de sí mismo y de los otros”. (Morales Barco:2010)

Adicionalmente, en el campo de la Literatura y la música Infantil se dan otros problemas conceptuales, tales como la definición del género. En este caso, incluso escritores reconocidos como pensadores relevantes, o músicos destacados, la consideran un género menor, preconcepción que puede llegar a inhibirlos de escribir o componer para niños por considerarlo una tarea minusvalorada en relación con la escritura para adultos. Sin embargo, es un hecho que el término tiene otros alcances, y en la actualidad tiende a vincularse con una definición que adapto de los formalistas rusos y transformo ligeramente:

“un canción será trascendente en la medida en que logre construir nuevas formas de interpretar el mundo y que, por lo tanto, obligue a quien participa de la misma, reaccionar ante ella y a tomar decisiones”. (Masaya: 2011)

En un punto que no siempre será estrictamente considerado como “literario”, la canción puede mediar entre la oralidad y lo textual. Es una especie de puente natural (y, en algunos casos, artificializado) entre distintos tipos de discurso, entre culturas, entre las artes, entre las ciencias, entre grupos humanos, entre interlocutores y entre los mismos niños.

Las canciones “trascienden los aprendizajes puramente musicales” (Mendivil: 2007) en tanto, son representaciones discursivas presentes a lo largo del proceso de aprendizaje de los niños y niñas, en el ámbito escolar y fuera de él, y están fuertemente vinculadas a la afectividad, la sensorialidad y los procesos cognitivos.

En este trabajo se asume la canción como un discurso, en tanto se define a éste como:

“práctica social, de una forma de acción entre las personas que se articula a partir del uso lingüístico contextualizado, ya sea oral o escrito. El discurso es parte de la vida social y a la vez un instrumento que crea la vida social”. (Calsamiglia: 2012)

La dimensionalidad de la canción, a partir de la ubicación en el contexto anterior, remite a un juego de relaciones humanas, que se construyen en la práctica social cotidiana, sea en el hogar, en la escuela, en comunidad, en la iglesia, o a través de los medios masivos de difusión musical. Estas relaciones se expresan por medio de enunciados que configuran, registran, moldean, forman y deforman los criterios, apreciaciones, conocimientos y modelos de

relación entre los participantes de las mismas. Mientras se canta, se participa de una serie de actos comunicativos. Es “el habla” pero con música. Es el lenguaje, reforzado con la afectividad musical. Es la lengua propia o impuesta, desde la hegemonía o marginalidad de su enunciación. Es la literatura desde la estética, la crítica o la configuración conceptual que genera conciencia. Es la lógica sintagmática o la irracionalidad lúdica del lenguaje poético o metafórico que impacta la sensibilidad. Es una poderosa fuente de formación, y por lo mismo, no es un elemento inocuo. Pero también, es el juego musical, una enunciación rítmica que supera el tartamudeo, que obliga a mantener un aire, que exterioriza un balanceo, un movimiento definido, una expresividad más allá de la palabra, una melodía que enlaza, una elaboración armónica que cohesiona, una manifestación expresiva que refleja patrones propios o imitativos. La música asigna un segundo referente comunicativo que refuerza el metalenguaje de la palabra.

La investigadora Luzmila Mendívil, enumera algunos elementos del discurso que pueden estar presentes en el intercambio de aprendizaje de una canción y a veces, en los mismos textos de las canciones. Tomamos referencia de ellos, para proceder a comentar:

- a) **Aculturación:** a partir de la imposición lingüística hegemónica. Ya que según Giroux *“la construcción social de las identidades individuales y colectivas se da en la interacción con otros así como en diversos procesos formales e informales de aculturación y, por ende, en los espacios educativos”*. (En Mendívil: 2007). El ingreso de niños y niñas a la escuela es un paso enorme que puede ser signado por esta situación.
- b) **Absorción acrítica de ideas:** muchas veces por asumir y adquirir productos musicales elaborados comercialmente, en los que únicamente se busca satisfacer un mercado de consumo que puede oscilar entre la repetición de frases, ritmos y elementos de moda musical adulta pasajera, y la reiteración de patrones lingüísticos o musicales, concebidos como distractores superficiales de una audiencia mediada por los educadores, quienes muchas veces son los consumidores primarios.
- c) **Pasividad en la recepción de textos,** aunque éstos refieran un activismo en el aula: muchas canciones para niños son aseveraciones categóricas, órdenes, imperativos, reglamentos musicalizados que apaciguan el ánimo, limitan la respuesta individual y mecanizan las iniciativas. Es más fácil cantar una serie de órdenes que memorizarlas o citarlas. El centro de aprendizaje no es el niño, sino el docente o el sistema. El juego de relaciones de poder es ver-

ticalista del maestro al niño y no favorece la horizontalidad que propende a la inclusión democrática.

d) Adaptación simplista de letras pueriles a fines eminentemente didactistas. Es más importante “enseñar” algo que favorecer la creación artística, sea desde lo literario o desde lo musical. Esto se manifiesta en asumir la posesión del discurso único y valedero, desde la relación de autoridad, la cual afirma la condición de aprendices que necesitan repetir el modelo que se les muestra cantando.

e) Descalificación de las posibilidades de los niños y niñas, al brindar por medio de las letras de las canciones, enunciados muy básicos, lo que denota una subestimación de las capacidades de los mismos.

f) Condicionamiento operante automático, al utilizar las canciones como relaciones de causalidad. Muchas veces las maestras inician una canción y los niños (sobre todo los muy pequeños) se mueven automáticamente para seguir el texto: camino, hago fila, me siento. La relación es simple: yo digo / tú haces.

g) Idealización de la infancia como un estado feliz: basado en la reiteración de acciones, expresiones, y elementos repetidos por todos, pero no siempre veraces –aunque verosímiles– y muchas veces ilógicos e irreales.

h) Repetición de temáticas de obediencia, inmovilidad, sometimiento a la autoridad y subordinación asociadas con la conducta correcta y única, sin margen para la divergencia, debate y formación de autoconciencia crítica y reflexiva.

i) Uso de metáforas culturales que generan formas estereotipadas de acción y referencia tanto a la propia persona como “al otro”.

j) “Las relaciones lingüístico-musicales intercalan relaciones de dominación y subordinación con procesos de afecto y aprendizaje. Estos componentes se asumen como componentes naturales de la relación”. “Docentes y niños son producto de acciones de habla, entonada a través de canciones y afirmada con las palabras que las acompañan. Estas acciones son las que van construyendo socialmente las identidades.” (Mendivil: 2007)

La canción para niños y jóvenes, entonces, reviste implicaciones de honda responsabilidad para el compositor, para el intérprete, para el docente y para los difusores de las mismas.

“Uno de los principales problemas que implica es el del planteamiento de categorías absolutas como “niñez” o “música para niños”, en virtud de atribuirles valores fijos o inmovibles, ignorando o negando las condiciones de producción, distribución, intercambio y consumo de tales objetos culturales.” (Delgado: 1998)

SEGUNDO MOVIMIENTO

La creación musical, como espacio artístico tanto desde la literatura como desde la música, ocupa un punto de tensión entre fuerzas contrastantes a partir de un capital cultural común: el de los conocimientos, las habilidades, la técnica, la tecnología, el espacio educativo, el espacio de difusión social.

Ese capital cultural manifiesta abordajes diferentes según la procedencia desde donde se enuncia: el mundo académico, el ámbito popular, la tradición cultural, los espacios de innovación contemporánea, el sistema educativo, la educación extraescolar, etc.

Un elemento adicional se incorpora al juego de poderes: el ámbito mercantil, las transnacionales mediáticas del mundo musical y audiovisual, las cadenas editoriales e incluso las políticas culturales de los estados.

Finalmente, también se incorporan al intercambio otros involucrados: los creadores y los intérpretes. A veces, hay unicidad de ambos, en otros casos, complementariedad. Pero muchas veces, sobre todo en el ámbito de los países que tienen una industria musical altamente desarrollada y rentable, hay un fuerte condicionamiento por el mercado, el cual debe ser asegurado mediante la venta masiva por medio de la atención a la elaboración de propuestas de fácil absorción por un público genérico, independientemente de la calidad musical o literaria.

La industria cultural toma posesión de un ámbito tradicionalmente reservado a los artistas, o en todo caso, con incursión de los educadores. Esto da como consecuencia varias derivaciones:

- a) Producciones de canciones y música para niños condicionadas directamente por la línea mercantil. Muchas veces están asociadas a espectáculos mediáticos y a la venta de elementos adicionales: CD, DVD, vestuario, álbumes, pósters, lápices, etc.

- b) Producciones de canciones y música para niños a partir del sistema educativo, no comerciales, pero impregnadas de fuerte didactismo. Muchas de ellas, elaboradas para satisfacer el “calendario de efemérides escolares” antes que para propiciar el canto *per se*.
- c) Producciones de canciones y música para niños surgidas en el seno de iglesias, organizaciones específicas, asociaciones, clubes y otros, cuya finalidad puede estar condicionada por la promoción de ideologías específicas, elaboraciones dogmáticas, cuerpos doctrinales, etc.
- c) Producciones de canciones y música para niños generadas desde la literatura infantil y la música como arte, o bien, desde la educación por el arte, con clara conciencia lúdica, ética, estética y liberadora.
- d) Probablemente algunas producciones híbridas, con predominio de unos u otros elementos, y con dificultad para ser delimitadas por la ambigüedad, falta de claridad e inconsciencia discursivas.

Muchas veces, los padres de familia, la escuela y los espacios sociales funcionan como mecanismos reproductores del repertorio impuesto por los medios de comunicación. Los estratos sociales que tienen capacidad económica para celebrar cumpleaños y efemérides infantiles, incorporan canciones del repertorio de difusión masiva, porque es lo que tienen a su alcance y, adicionalmente, otorga prestigio social, va con la moda y puede ser coreado multitudinariamente por los participantes que se convierten en consumidores “naturales” de esta línea de producción musical. Socialmente, Pierre Bourdieu, comenta sobre las relaciones que se perciben en estas interacciones:

“Los medios de comunicación, particularmente la televisión, son percibidos como un lugar de igualdad en el cual los actores se piensan autónomos. La ilusión de la igualdad desempeña un papel fundamental como mecanismo de perpetuación de la dominación”. (Bourdieu, 2003) *“La cultura no está desprovista de contenido político, sino que es su misma expresión.”* (Bourdieu, 2000)

Una situación verdaderamente compleja, casi un problema ético, ocurre a innumerables educadores musicales que notan la escisión enorme entre la música de los medios masivos, la tradición musical local y la tradición escolar y académica que ellos poseen. Elegir entre propuestas carentes de significado o reproducir los éxitos comerciales es una decisión

complicada, que a veces no es asumida con legitimidad, sino a partir de la imposición de una comunidad educativa poco formada y generalmente acrítica: los mismos padres de familia, otros colegas docentes, e incluso autoridades educativas.

La canción es uno de los procedimientos didácticos más utilizados por los maestros en todos los tiempos. Quizá, junto a los cuentos y los juegos, ocupa un lugar estelar dentro de la valija de recursos de todo profesor.

La canción se utiliza, entre otras funciones, para:

- Recreación
- Motivación inicial
- Aprendizajes temáticos de distintas disciplinas (matemática, lenguaje, ciencias, etc.)
- Aprendizajes de elementos musicales
- Aprendizaje y vehículo de expresión corporal, gestual y mímica
- Aprendizaje de repertorio nacional y tradicional
- Propaganda diversa: de actividades deportivas, de actividades culturales, de equipos políticos escolares, etc.
- Desarrollo auditivo, vocal, rítmico, melódico y armónico
- Montaje de actos y eventos escolares (Día de la Madre, Independencia, etc.)
- Cohesión social: Canción lema de la clase, del grado, del equipo, etc.
- Aprendizajes propiamente musicales

Luis Pescetti (1998), reconocido autor de literatura infantil, compositor de canciones para niños y educador musical, expresa cuatro consideraciones en cuanto a las características de la canción para niños (aclara, a la vez, que los elementos no tienen que darse necesariamente en simultaneidad dentro de la misma canción):

1. Lo evidente: letras referidas al mundo infantil (temática) y su problemática. El tratamiento de las mismas, no tiene por qué ser ramplón, manido, superficial o carente de imaginación o poesía.
2. Focalización sobre una parte de la realidad a plantear (ángulo de abordaje de la temática en el texto).
3. *Focus* y “*zoom*” musicales: Brevedad y economía de recursos, potenciando la simplicidad y magnificando elementos del lenguaje musical que desean destacarse.

4. Presencia del juego: elemento indispensable, que define lo “infantil”. No implica necesariamente que la canción sea un juego en sí. Puede referirse a que el compositor, arreglista o intérprete hayan jugado y jueguen con las palabras, el lenguaje musical, el timbre, la interpretación, etc. No quiere decir que todo lo referido a los niños debe parecer un juego editado o didácticamente preparado. Aún materiales que pueden parecer serios y complejos para los niños, tienen un carácter lúdico que subyace en ellos.

El artista y crítico argentino citado, menciona que las canciones otorgan sentido a la experiencia que refieren. Y ve en esto una importancia fundamental, porque permiten trabajar con experiencias que no se reducen a la palabra, sino que van más allá, porque en muchas ocasiones, es imposible traducir sentidos en palabras.

CODA:

A partir de un planteamiento de Bourdieu (2003):

“Las necesidades culturales son el producto de la educación... todas las prácticas culturales y las preferencias están estrechamente ligadas al nivel de instrucción y en segundo lugar al origen social”.

La construcción individual y social que se realiza con la canción, es un arma cultural contundente.

La canción para jóvenes tiene las mismas implicaciones revisadas anteriormente, con el añadido, de una mayor carga agresiva por parte de los procesos de industrialización masiva de la música, ya que los adolescentes son considerados los más valiosos consumidores de música y productos musicales, y como tales son codiciados receptores.

Pero además de la canción hay una serie de universos sonoros en medio de los cuáles están inmersos los niños: los juegos de palabras, las rimas, los juegos rítmicos, los recitados ritmizados acompañados de palmadas, las orquestaciones básicas realizadas en las aulas, las historias sonoras, los cuentos musicales, los cuentos musicalizados, los cánones gráfico-sonoros, las sonoridades corporales, los juegos percusivos diversos, el teatro musical, las manifestaciones de zarzuela, teatro musical y ópera escolares, etc.

La música para niños y jóvenes tiene una amplia proyección, varias ramificaciones y profundas implicaciones formativas.

El reto es asumir la responsabilidad de usarla apropiadamente, desde la escuela y fuera de ella. La construcción colectiva de una sociedad más incluyente y generadora de relaciones interculturales puede potenciarse totalmente desde la música, desde los universos sonoros y desde la canción para niños y jóvenes. En los procesos de formación de docentes, el manejo de las canciones debería ser fundamental: desde lo musical, desde lo literario, desde el gusto por hacerlo, desde lo lúdico, desde lo identitario, desde lo crítico.

En el proceso y vivencia de recuperación constante de los saberes humanos, la canción tiene un lugar privilegiado. El canto es un bien de la humanidad, desarrollado a lo largo de muchos siglos y cultivado en forma gradual hasta transformarse en una posesión que puede ser bienamada. En la casa, la escuela y otros espacios, la canción para niños podría estar presente como vibrante, disonante o armoniosa constante. Y mejor aún, si fuera aquella canción desbordante que construya humanidad, reflexión, sensibilidad, libertad, poesía, felicidad, juego y tienda hacia alguna verdad.

Dime qué cantas y te diré quién eres. Dime qué cantas y te diré qué te hicieron.

Así las cosas... mejor dejemos de hablar... ¡Y volvamos a cantar!

NOTAS

¹ Este artículo fue presentado en calidad de ponencia, como parte de la Mesa Inaugural: Educación Artística y construcción social, en la 2ª. Bienal de EDUCACIÓN Y ARTE, organizada por el Ministerio de Educación de Uruguay, con apoyo del CLEA. Los participantes en la mesa fueron: Ramón Cabrera (Cuba), Ethel Batres (Guatemala), Olga Lucía Olaya (Colombia), Mario Méndez (México), Dora Águila (Chile). Foyer de la Intendencia de Montevideo, 14 de agosto de 2014.

² “*Pinky y Cerebro*”: Son dos personajes de la serie de televisión homónima, los cuales fueron producidos de 1995 a 1998 por Steven Spielberg y Warner Bros. Animation. “*Cerebro*” (un ratón de laboratorio alterado genéticamente), lucha en cada episodio por controlar el mundo con la ayuda de “*Pinky*” (otro ratón). Estos dibujos animados fueron bastante conocidos desde finales de los noventa y en la primera década del 2000, ya que se realizaron 65 episodios de difusión masiva, que fueron vistos en la mayoría de países de Iberoamérica. En algunos países continúan difundiéndose al día de hoy. (Nota de la autora con datos tomados de Wikipedia el 10-X-2016).

REFERENCIAS

- BOURDIEU, Pierre (2003). *Creencia artística y bienes simbólicos*. Traducción de Alicia Gutiérrez. Buenos Aires, Argentina.
- BOURDIEU, Pierre (2000): *Cuestiones de Sociología*. Traducción de Criado Martín. España. Istmo.
- CALSAMIGLIA, Blancafort, H. y A. Tusón (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, España. Planeta.
- DELGADO, L. (1998). Los componentes estéticos de la práctica social. En *Boletín de Antropología Americana*. Citado por Borda y Polo en “El campo de la canción infantil, una introducción al análisis crítico”. 7º. Encuentro de la Canción Infantil Latinoamericana y Caribeña. Chile. Universidad de Valparaíso.
- MENDÍVIL TRELLES, L. (2007). *Sentidos y contrasentidos de las canciones – una aproximación a la construcción social de las identidades de docentes y alumnos de educación inicial*. Lima, Perú. Departamento de Educación. Pontificia Universidad Católica de Perú.
- MORALES BARCO, F. (2004). *Han de estar y estarán. Literatura infantil de Guatemala. Una propuesta en una sociedad multicultural*. Guatemala. Letra Negra Editores.
- MASAYA, N. et al (2011). *Voces de la Literatura infantil y juvenil de Guatemala*. Guatemala. Editorial Universitaria.



ETHEL MARINA BATRES MORENO, ethelbatres@hotmail.com

Educadora e investigadora guatemalteca. Autora de 31 CD 's para niños, 18 libros individuales, 25 en co-autoría y 3 juegos para computadora. Publica en revistas nacionales, extranjeras y electrónicas. Docente en todos los niveles educativos de Guatemala. Fundadora del Programa ¡VIVA LA MÚSICA!, Expresidenta internacional del Foro Latinoamericano de Educación Musical –FLADEM, Miembro del Consejo Asesor de dicha entidad y del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte – CLEA. Consultora nacional (Educación Artística y Musical) en los Ministerios de Educación, Cultura, UNICEF y distintas organizaciones académicas. Consultora internacional en universidades brasileñas y Ministerios de Educación de Perú, Bolivia y Uruguay. Posee la Condecoración “Francisco Marroquín”, para educadores destacados en su país y el galardón “Guatemalteca Ilustre” para ciudadanos notables. Desarrolló la propuesta pedagógico-musical para FUNDACIÓN ADENTRO del cantante Ricardo Arjona. Lidera –conjuntamente con FLADEM GUATEMALA- la campaña #Rescatemos La Educación Musical, ante la supresión progresiva de la misma en su país.

Sitio web: www.programavivalamusica.org
ethelbatres@programavivalamusica.org

TALLER DE EMOCIONES

El lugar de la educación por el arte en el trabajo con comunidades en condiciones de vulnerabilidad.

Autor: **Laura Moreno Villalobos**, Colombia.

RESUMEN

Este trabajo retoma las apuestas teóricas de la “Educación por el Arte”, en torno al lugar del mundo emocional dentro de los procesos de aprendizaje, para analizar elementos centrales de las estrategias pedagógicas que se llevan a cabo en los Talleres de Arte con niños y niñas de la *casa hogar* La Gran Familia. El artículo reflexiona sobre el taller como espacio de encuentro, los retos creativos e imaginativos a los que se enfrentan los niños y la importancia del ejercicio lúdico como ruta de aprendizaje, argumentando la necesidad de acudir a las artes visuales como elemento potenciador de conocimientos singulares y colectivos, en el trabajo con niños en condiciones de vida particulares.

Palabras clave: *educación por el arte, mundo emocional, niñez, agencia social, juego.*

RESUMO

O presente trabalho retoma as propostas teóricas da “Ensino da Arte” sobre o lugar do mundo emocional nos processos de aprendizagem para analisar elementos centrais das estratégias pedagógicas que são desenvolvidas com crianças do orfanato La Gran Familia nas Oficinas de Arte. O artigo reflete sobre a oficina como espaço de encontro, os desafios criativos e imaginativos que as crianças enfrentam e a importância do exercício lúdico como rota de aprendizagem; argumentando a necessidade de apelar às artes visuais como elemento impulsionador de conhecimentos singulares e coletivos no trabalho com crianças em condições de vida particulares.

Palavras chave: *Ensino da Arte, mundo emocional, infância, ação social, jogo.*

ABSTRACT

This work takes up the theoretical stakes of the field of “Education by Art” regarding the place of the emotional world within learning processes in order to analyze the central elements of the pedagogic strategies carried out in the Art Workshops with boys and girls of the children’s home La Gran Familia. The article reflects on the workshop as a space of encounter, the creative and imaginative challenges faced by children, and the importance of ludic exercise as a learning route. In that way, it addresses the necessity of appealing to the visual arts as an element that potentiates singular and collective knowledges in the work with children of particular life conditions.

Key words: *Education through art, emotional world, childhood, social agency, game.*

INTRODUCCIÓN

“Tenemos que obligar a la realidad a que responda a nuestros sueños, hay que seguir soñando hasta abolir la falsa frontera entre lo ilusorio y lo tangible, hasta realizarnos y descubrirnos que el paraíso estaba ahí a la vuelta de las esquinas”

Julio Cortázar

La reformulación de los modelos de educación, desde las diferentes teorías de la Educación por el Arte, han planteado la necesidad de tener en cuenta el mundo emocional como parte del desarrollo cognitivo de las personas, en donde la capacidad lúdica, creadora e imaginativa dan lugar a otras formas de conocer el mundo, involucrando la experiencia vivida. De la capacidad creadora e imaginativa se desprenden otras formas de conocer el mundo que se deslindan de los libros y otros modelos estandarizados, invitando a analizar la realidad desde la experiencia misma como alternativa pedagógica. Es en este sentido que la enseñanza de las artes permite el libre desarrollo de la personalidad y la elaboración de ideales que se materializan en las facultades respondiendo a necesidades afectivas, relacionales y personales. (Cf. Barbosa; 1994). Sin embargo, hoy en día es posible evidenciar que el plano imaginativo – creativo, pero sobre todo emocional, sigue estando relegado de los modelos pedagógicos que predominan en Latinoamérica y como caso particular, en la ciudad de Monterrey – México, limitando a los niños y niñas e insertándolos en un modelo que responde a las necesidades propias del mundo económico y social que nos acontece.

La necesidad de entender la construcción del conocimiento como un proceso dialógico, en el que interviene razón y emoción, ya no como mundos separados sino como un conjunto de elementos que contribuyen en la elaboración de saberes, está anclado en el llamado de atención que muchos de los teóricos de la Educación por el Arte y filósofos hacen a los modelos pedagógicos escolarizados y al pensamiento racional, los cuales desconocen tanto el papel de las artes en los procesos de aprendizaje, como el papel de la imaginación creativa en el desarrollo de habilidades personales y colectivas. El rescate de las artes visuales como elemento potencial en el

proceso cognitivo y personal ha sido resultado de amplios debates en torno a las estrategias pedagógicas en donde autores como Read (1995), Barbosa (1994), Gardner (1999) y Eisner (1987), entre otros, han propuesto un modelo que incluye las artes como la base del proceso cognitivo, más no como una materia complementaria en el plan curricular.

Tal debate surge de tres preguntas que considero transversales a los procesos curriculares que tienen que ver con cuál es el lugar de las artes en el proceso de aprendizaje, cuál el papel que el mundo emocional juega en dichos procesos y cuál es la participación de los niños y niñas como estudiantes y como agentes sociales. Ahora bien, si trasladamos esas mismas preguntas al campo de las políticas públicas, a través de las cuales se ha buscado intervenir las problemáticas de los niños y niñas bajo diferentes condiciones de vulnerabilidad, ya sea pobreza, abandono, violación de derechos humanos, maltrato intrafamiliar, abuso sexual, entre otros, podemos encontrar un símil en las inquietudes que orientan el diseño de estrategias en la resolución de problemáticas. En este caso, las inquietudes resultan ser qué tipo de metodologías de diagnóstico y aplicación que se emplean con niños y niñas y cual sería el papel del arte en dicho proceso, cuál es el rol que debe jugar el mundo emocional al momento de diseñar políticas y cuál es la participación de los niños y niñas como ciudadanos capaces de construir cultura.

Podría señalar que no estamos ante cuatro temáticas separadas y ajenas, sino que por el contrario, estamos ante la necesidad de encontrar una ruta de trabajo que permita la articulación entre: educación por las artes, niñez, políticas públicas, mundo emocional. Tanto los debates en torno a las políticas públicas, como las teorías de la Educación por las Artes, han cuestionado de alguna manera las formas como se ha definido el campo de la niñez y han buscado darle lugar al mundo emocional como un punto importante a ser considerado. Asimismo, los diseños curriculares no pueden pensarse por fuera de una política pública estatal ni ésta puede descartar la Educación por las Artes como ruta pedagógica y metodológica en el trabajo con niños y niñas, en los procesos, tanto de diagnóstico, como de aplicación de estrategias orientadas a resolver sus problemáticas.

Estas inquietudes teóricas y prácticas, que propongo analizar, se derivan de mi experiencia profesional como Antropóloga y como estudiante de la Maestría de Artes Visuales de la

Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León, Monterrey - México, a través de la cual he venido identificado una serie de ausencias que deben ser trabajadas desde el campo de la educación y de la política pública, que tienen que ver con la necesidad reconocer el mundo emocional como elemento vital de cualquier proceso social, con la necesidad de reformular los modelos bajo los cuales se ha conceptualizado la niñez, pensada desde un discurso medicalizado –tema ampliamente desarrollado desde la antropología y psicología–, y con la necesidad de construir un puente de diálogo entre la educación, la investigación y el diseño de políticas orientadas al trabajo con niños y niñas en condiciones particulares de vida.

Tales afirmaciones se enmarcan en un contexto particular, social y cultural, que hoy en día nos convoca a la reflexión. La Facultad de Artes Visuales (FAV) de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL), viene implementando una serie de talleres con niños de una casa hogar llamada La Gran Familia, que alberga niños y niñas que han sido víctimas de abandono, maltrato intrafamiliar, abuso sexual, entre otras problemáticas que afectan directamente su mundo emocional, generando la necesidad de crear estrategias de trabajo orientadas a mejorar la calidad de vida de quienes viven en dicha casa hogar.

Los talleres surgieron de una iniciativa que estaba articulada al proyecto de tesis del maestro Carlos Morúa, basado en la animación sociocultural y desarrollado en tres espacios comunitarios diferentes entre los cuales se encontraba la Gran Familia. Este proyecto tenía como objetivo acercar las artes a la comunidad en un ejercicio de responsabilidad social que complementaba la formación de los estudiantes de la FAV, pues eran ellos los encargados de llevar a cabo los talleres. Los Talleres de Artes se constituyen hoy como un espacio de interacción en el que participan distintas subjetividades, niños y niñas, estudiantes de la FAV y titular de los talleres, cada una desde su mundo personal e individual, pero también desde los mundos colectivos que constituyen y los constituyen. Así, las relaciones que se entablan entre los distintos actores están mediadas por las condiciones socioculturales en las cuales están inmersos, a manera de una red de relaciones que parten del contexto en el cual cada quien se desenvuelve.

Tras un trabajo investigativo que realicé en el marco de la maestría y que buscaba comprender *cuál es el papel de la imaginación creativa en la construcción de proyectos de vida de*

los niños y niñas de la Casa Paterna La Gran Familia, a través de un estudio etnográfico y participativo de los Talleres de Arte impartidos por la Facultad de Artes Visuales, puedo identificar brevemente una serie de problemáticas que están en estrecha relación con lo que acá planteo y que quiero reseñar con el fin de fundamentar mis argumentos de manera articulada.

En primer lugar, se hace evidente que el desarraigo familiar es uno de los principales hechos a los que se enfrentan los niños y niñas de La Gran Familia que asisten a los talleres, no solo por las condiciones de maltrato y violencia, sino por el hecho de verse obligados a construir nuevos lazos sociales, ya no en el ámbito del núcleo familiar, sino en el ámbito de grupos sociales abiertos en donde lo que potencia el vínculo es una experiencia compartida: la de niños y niñas que, por diferentes condiciones, entran a la casa hogar. En segundo lugar, y en conexión con lo anterior, puedo inferir que otro hecho tiene que ver con el *vínculo* y la reconfiguración del mismo. Según Maritza Díaz, antropóloga que analiza el tema de la infancia en Colombia, el vínculo es el eje de las relaciones familiares y sociales, pues es desde los primeros momentos que el niño experimenta la conformación de vínculos que se entretajan a lo largo del ciclo de vida. De allí que el vínculo le permita al niño experimentar una sensación de soporte físico y emocional que se materializa en un sentimiento de confianza y seguridad.

Tal ruptura de los lazos familiares se hace evidente en la forma como trabajan los niños y las inseguridades que manifiestan a la hora de utilizar algún medio de expresión: ya sea dibujo, pintura o modelado en barro. Un hecho que observo en los talleres es que los y las niñas siempre piden ayuda al tallerista, ayuda para hacer algún trabajo, manifestando su *incapacidad* para realizarlo por cuenta propia. En tercer lugar, se identifica que dicha ruptura del vínculo familiar genera una ausencia en el ámbito emocional que se hace evidente en sus búsquedas continuas de expresiones de cariño y de integración, o por el contrario, en sus comportamientos tendientes a la agresividad (con sus compañeros e incluso con los y las talleristas). Esta ausencia se refleja también en sus trabajos y en las emociones que manifiestan a diario durante la realización de los talleres. Muchas veces los niños llegan *desmotivados* o en sus rostros pareciera reflejarse un sentimiento de tristeza; sus trabajos hablan de esos sentimientos, de esas vivencias que generalmente no se comparten en el ámbito del taller, pero que se manifiestan al trabajar alguna técnica artística.

Habiendo señalado ello, me gustaría profundizar en algunos elementos, que considero importantes, con el fin de responder a las preguntas que inicialmente planteé y que surgen de este ejercicio investigativo en el taller. No sin antes señalar dos argumentos que considero centrales: primero, la Educación de las Artes a través del Taller resulta ser un proceso dialógico, de interacción y de negociación, en el que las fronteras entre el maestro y el estudiante se desdibujan en el plano la interacción que se entabla entre los niños, niñas, estudiantes y titular del taller. Los participantes son agentes constructores de conocimientos de manera conjunta, mutua y relacional, por lo cual no puede concentrarse la atención sobre los niños y niñas de la Gran Familia, sino que debe leerse en relación con las experiencias de los talleristas (estudiantes de la FAV que prestan el Servicio Social en los talleres) y el titular del taller.

Segundo, los Talleres de Arte se convierten en un espacio que les permite a los niños y niñas construir un conocimiento que va más allá del dominio de técnicas artísticas y que tiene que ver con «aprendizajes para la vida». En 1991 Mario Piazza recopiló las versiones de los ex alumnos de Olga y Leticia Cossetini, en donde una de las ex alumnas habla sobre su experiencia en la escuela y sobre cómo lo que aprendió le sirvió para vivir *su realidad*, más no la realidad para la cual los modelos escolarizados buscaban educarla. En este caso, cuando me refiero a «aprendizajes para la vida», hablo de la capacidad de los talleres para potenciar aprendizajes que se sitúan como algo más que un complemento de la curricula, dándole lugar al arte como potenciador de aprendizajes que sirven de sustento para enfrentar, sortear y reactivar las dinámicas mismas de la sociedad que se viven de manera personal y colectiva; de allí que el arte que se imparte en las escuelas no puede estar deslindado del contexto en el cual emerge, o como diría el maestro Ramón Cabrera (2007a; 2007b), debe estar en correlación con el medio que le rodea y con las experiencias propias de los participantes.

En este marco, puedo señalar algunos elementos que derivan del trabajo que se viene llevando a cabo en los Talleres de Arte de la Facultad de Artes Visuales y de mis inquietudes como investigadora, que tienen que ver con la importancia de la educación por las Artes, a la hora de pensar en estrategias de trabajo con niños y niñas que viven situaciones familiares conflictivas y que son resultado del trabajo de campo que se realizó en el marco del proyecto de grado de la Maestría en Artes Visuales.

Por un lado, habría que señalar que el taller se constituye como un espacio de encuentro en el que interactúan toda una serie de realidades y que abre el espacio para la creación de nuevos vínculos entre niños, niñas, estudiantes y titular, que se basan en la confianza, la amistad, la afectividad, la convivencia y el cuidado, ello fundamentado sobre el hecho de la capacidad de cada uno para participar y construir como agentes sociales, desde sus experiencias y para la colectividad. Se hace evidente la relevancia que tienen los talleres para los niños en relación con la construcción de nuevos lazos afectivos en espacios diferentes al de la casa hogar, permitiéndoles conocer otros contextos, otros espacios, otras personas y por esta vía adquirir experiencias que alimentan sus necesidades emocionales. Esto, sumado al hecho de que el arte se convierte en un canal expresivo a través del cual los problemas cotidianos se reflexionan de manera introspectiva: al momento mismo del trazo y el modelado, y de manera relacional: al momento de la convivencia en el taller.

Por otro lado, el aprendizaje de técnicas artísticas se convierte en un reto creativo e imaginativo al que responden los niños y niñas. A diario se observa en los talleres que esas dificultades para hacer determinado trabajo, que mencionaba anteriormente, se aprenden a resolver de manera colectiva e individual cuando se ponen en práctica las técnicas artísticas. El que los niños y niñas se arriesguen a dibujar, pintar, moldear, a pesar de no confiar en sus capacidades, va más allá del taller y se materializa en la seguridad y confianza que adquieren en sí mismos al responder a las inseguridades que les plantean sus dificultades personales. Es en por esta vía que el taller forma niños y niñas capaces de resolver problemáticas cotidianas canalizando aprendizajes integrales.

Este hecho tiene relación con el desarrollo de la capacidad de autonomía cuando se trabaja en proyectos personales. Los talleres permiten a los niños adquirir la habilidad de actuar por sus propias decisiones, méritos, vías y estrategias. El tallerista se convierte en un apoyo que les brinda a niños y niñas la posibilidad de hacer actividades que fortalecen sus procesos de decisión propia y reflexiva, basados en argumentos y criterios que surgen de la actividad plástica misma. Ello sumado a la capacidad de discernir, basados en un ejercicio crítico que parte no solo del conocimiento de la técnica artística, sino de las experiencias vividas del estudiante, haciéndolo capaz de producir ejercicios plásticos con ciertos elementos estéticos y reflexionar sobre los métodos de aprendizaje.

Otro punto que considero importante de señalar tiene que ver con el acercamiento a un ejercicio lúdico por vía de los talleres, el cual les permite a los niños y niñas aprender y desarrollar capacidades sobre la base del juego. Las piezas que se elaboran en el taller trascienden el ámbito de la función estética y contemplativa y se convierten en juguetes, en herramientas que les permiten desarrollar habilidades imaginativas, relacionales, reflexivas y creativas. El juego se convierte en eje que dinamiza las relaciones en el taller, pero también en ruta de aprendizaje. Ello sin desconocer que el juego activa la potencialidad expresiva en todas sus formas, brindando una metodología de trabajo y de investigación que fortalece el desarrollo de los sentidos, los afectos, los saberes (Cf. Sandoval Martínez; 2007)

Estos elementos que acá propongo se convierten en logros, que se materializan en las vidas de los niños y niñas, y que nos pueden orientar sobre las estrategias de diagnóstico y de elaboración de respuestas a necesidades sociales. A qué me refiero con esto, a que las artes se convierten en una ruta pedagógica que nos permiten comprender las realidades de los niños y niñas a la hora de pensar en diagnósticos e identificación de problemáticas, pero también a generar estrategias de acción orientadas a aportar posibles soluciones a sus necesidades básicas, y en este caso, a sus necesidades en el plano emocional.

Actualmente el compromiso de la Facultad de Artes Visuales es continuar trabajando en los procesos que se desarrollan en torno a la extensión comunitaria, haciendo necesaria una continua búsqueda de mejora de los talleres que brinda a la casa hogar. Esto por cuanto el taller se viene constituyendo como un ejercicio de integración, de conocimiento, de afectividad. Tal compromiso debe responder no solo a las políticas de responsabilidad social UANL, sino también la importancia que los niños y niñas le dan al taller, pues sus expectativas de asistir y de compartir en un espacio diferente con los estudiantes de la Facultad, implica un compromiso con sus emociones y necesidades afectivas.

Este ejercicio nos invita a cuestionar las formas como tradicionalmente se ha pensado tanto la educación en el ámbito de las aulas académicas y la política en el ámbito del diseño de estrategias orientadas a dar respuesta a las problemáticas sociales de la niñez. La reflexión examina la necesidad de reconocer los niños y niñas como agentes sociales, capaces de construir

cultura desde sus experiencias y vivencias, en la práctica misma de las relaciones sociales. Asimismo, resulta primordial reconocer el mundo emocional como eje trasversal de las dinámicas socio-culturales, del taller y de los ejercicios de política social a través de los cuales se trabaja con los niños de la casa hogar. De allí, que resulte efectivo un acercamiento al ejercicio de las artes para pensar tanto los aprendizajes, como los desarrollos personales y colectivos que se potencializan en el taller y en el ámbito de la convivencia. El camino para avanzar sigue siendo abonado desde este esfuerzo para brindar a las comunidades una posibilidad de integración que fortalezca la construcción conjunta de conocimientos.

REFERENCIAS

- ACHA, Juan. 2002. *Introducción a la creatividad artística*. México, Trillas.
- BARBOSA, Ana Mae. 1994. *A imagem no ensino da arte*. Editora Perspectiva, São Paulo.
- CABRERA, Ramón. 2001. *Educadores del arte Latinoamericano*. Investigación presentada como Curso Pre-reunión del Congreso Pedagogía'95, La Habana. Cf. Revista Arte y Educación, B. Aires, No. 1, 2001.
- . 2007 a. Formación del educador artístico. Una vocación humana permanente, en revista: *Artes La Revista*, 14, Medellín, 13 – 22.
- . 2007 b. 2007. El yo de la Educación Artística (Una visión curricular). En: *Revista Educación*, La Habana, 122, 40 – 48.
- . 2012. Desafíos en la formación universitaria de profesionales de la visualidad: la díada teoría/práctica. Formato digital.
- EISNER, Elliot. 1987. “The Role of Discipline-Based Art Education”. En: *Arte Education*. September, Pag. 6-45.
- GARDNER, Howard. 1995. “Investigación Disciplinada en la Escuela Secundaria: Una Introducción al Art PROPEL”. En: *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona, Paidós.
- GARDNER, Howard. 1999. *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós.
- MORÚA CARRILLO, Carlos Fernando. 2007. Talleres de estimulación artística, una experiencia de vinculación comunitaria. Tesis de Grado para obtener el título de Maestría en Artes con acentuación en Difusión Cultural. Monterrey, México. Universidad Autónoma de Nuevo León, Agosto de 2007.
- READ, Herbert. 1995. *Educación por el Arte*. Barcelona, Paidós.
- SANDOVAL MARTÍNEZ, Zwryll Yolanda Eloísa. 2007. Aprendizaje significativo en la enseñanza de la animación digital. Tesis de Grado para obtener el título de Maestría en Artes con acentuación en Educación en el Arte. Monterrey, México. Universidad Autónoma de Nuevo León, Diciembre de 2007.



LAURA SAYARIY MORENO VILLALOBOS. sunshine8809@gmail.com

Antropóloga de la Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá - Colombia) y Maestra en Artes con orientación en Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León (Monterrey - México). Investigadora social en el campo de la educación, las artes visuales y la antropología. Ha trabajado en diferentes experiencias pedagógicas a través de las artes visuales y en iniciativas orientadas a la construcción de procesos de paz y resolución de conflictos con niños, niñas y jóvenes en México y Colombia. Temas de investigación: educación por el arte, estudios visuales, antropología de la niñez, violencias y construcción de procesos de paz.

O QUE DEVEMOS APRENDER COM OS ARTISTAS?

ou Por uma estética da docência.

Autor: **Kelly Sabino**, Brasil.

RESUMEN

O presente artigo parte da questão postulada por Nietzsche: "O que devemos aprender com os artistas?" para refletir sobre a docência em arte. Traz à baila os filósofos Michel Foucault e Gilles Deleuze para pensar a arte como experimentação de si e do pensamento. Procura refletir sobre a docência em arte não como um conjunto de práticas operatórias, mas sim como possibilidade de se remodelar a experiência para além de conteúdos estáticos, históricos ou procedimentais. Visa, por fim, entender a aula de Arte como uma atitude afirmativa e estética de reinvenção de um espaço político na educação como prática da liberdade.

Palavras chave: *docência; arte; educação; filosofia.*

RESUMO

Este artículo parte de la pregunta postulada por Nietzsche : "¿ Qué debemos aprender de los artistas?" para reflexionar sobre la enseñanza del arte. Trata con los filósofos Michel Foucault y Gilles Deleuze de pensar el arte como la experimentación de sí y del pensamiento. Una reflexión sobre la enseñanza del arte no como un conjunto de prácticas operativas, sino como oportunidad para remodelar la experiencia más allá de contenidos estáticos, historia o de procedimiento. Entender la clase de arte como una actitud positiva y de reinvencción estética, de un espacio político de práctica de la libertad.

Palabras clave: *enseñanza; arte; educación; filosofía.*

ABSTRACT

This article starts with the question posited by Nietzsche: "What should we learn from the artists?" to reflect on art teaching. Brings up the philosophers Michel Foucault and Gilles Deleuze to think of art as self and thought experimentation, respectively. Reflects on art teaching not as a set of operative practices, but as opportunities to reshape the experience, rather than statics, historical or procedural contents in the classroom. Finally, it aims to understand, above all, the art class as an affirmative attitude and aesthetic reinvention of a political space in education as a practice of freedom.

Keywords: *teaching; art; education; philosophy.*

"O que devemos aprender com os artistas?", a questão postulada por Nietzsche em *A gaia ciência* no aforismo 299, apesar de parecer simples, tem muitas implicações nas maneiras de fazer no ensino da arte.

O que significa aprender com os artistas? Ou, ainda, o que, de fato, ensinamos quando apresentamos artistas na sala de aula?

Antes de recorrer ao filósofo alemão se faz necessária uma pequena digressão. Segundo Ferraz e Fusari (1992, p.20), há, aparentemente um descompasso entre a sala de aula e aquilo que circula na arte, pois "muitos professores propõem atividades às vezes totalmente desvinculadas de um verdadeiro saber artístico." Nesse sentido, antes de nos debruçarmos sobre aquilo que os artistas nos fornecem de aprendizado, seria oportuno nos questionarmos sobre o que seria "o verdadeiro saber da arte" mencionado pelas autoras.

Muito se fala em nome de um saber da arte, mas, de acordo com Cayo Honorato (2011, p.26), por vezes, o ensino da arte, "pressupõe ou promove uma relação mais ou menos imediata entre arte e educação, seja ao modo de uma junção ou de um pertencimento recíproco." Talvez o endereçamento proposto pelas pesquisadoras Ferraz e Fusari se relacione a uma espécie de tentativa de pertencimento da Arte/Educação ao campo da arte e/ou vice-versa.

Entretanto, se faz necessário refletir sobre a própria noção de "saber da arte". Tal ideia aparece no texto do crítico Ronaldo Brito chamado *O moderno e o contemporâneo*, de 1980. Para Brito, a passagem da modernidade para a contemporaneidade é a pedra de toque para o entendimento das práticas não só atuais, como também de um regime de significação interno da arte. Não mais entendida como Belas-Artes - dividida em linguagens e gêneros -, mas como apresenta o filósofo Thierry de Duve (2012), a "arte em geral", pela sua possibilidade de tornar qualquer coisa arte, traz à tona uma discussão que extrapola aquilo que, comumente, é apresentado na escola.

Poder fazer arte com tudo que há disponível nos posiciona diante de uma rede discursiva que, por um lado, aponta para um saber que institui e legitima o que é arte, e por outro, um sistema de práticas artísticas que operam o colapso do primeiro. É nas vanguardas modernas, em suas rupturas em relação aos suportes tradicionais, que vemos a insurgência de duas forças que corroboram para a constituição da arte contemporânea: uma primeira, que configura uma espécie de academismo de vanguarda - manutenção de uma tradição dentro das vanguardas. E uma segunda, que representa uma quebra de pacto entre o que se instituía como arte.

Ronaldo Brito diz que, ao se afastar do estatuto que lhe fora durante séculos conferido - cópia do real, comprovando uma unidade do olhar vinculada aos tradicionais meios com os quais ela operava -, vemos na modernidade, uma primeira disparidade entre a arte e sua institucionalização.

Ainda segundo Brito, como uma espécie de golpe, a arte moderna fere a si própria para salvar-se, numa tentativa de separar-se do estatuto que a vinculava ao belo, à unidade e à tradição, e ao mesmo tempo reivindicar para si o que lhe era próprio, fazendo tensionar aquilo que parecia unitário, uma espécie de "insuspeitada distinção" entre o valor e o produto da arte. Pode-se dizer que trata-se de uma disjunção, mas que obviamente uma faz parte da outra, sem serem coincidentes. Seria (BRITO, 2001, p. 204) "dessa diferença, [que] passa às vezes sob silêncio, [que] a arte moderna tirou sua força de emergência(...), pois, as linguagens da arte, subitamente evidenciou-se, não criavam o próprio valor. Este era construído, fabricado, pela estrutura burocrático-ideológica que as cercavam."

De acordo com Duve (2012), essa tradição foi incorporada pela modernidade sob a forma por ele chamada de academicismo de vanguarda e herdamos disso a sensação de que tudo e qualquer coisa pode ser arte. Fazendo uma analogia com uma anedota, Duve diz que, assim como o rei, o artista passa a transformar tudo o que toca em ouro. Certamente, este legado advém do trabalho de embate trazido não apenas por Duchamp e a invenção do *ready-made*, mas também – seguindo com um exemplo de Ronaldo Brito – por Picasso, para além da leitura cooptada pelo sistema da arte, que transforma em conteúdo, toma seus traços mais superficiais e formais institucionalizando-o.

Seria possível afirmar que desde a modernidade vemos na existência de um funcionamento e de uma racionalidade próprios dos discursos da arte a configuração disso que chamou-se "saber da arte". Mas, contraditoriamente, este saber produz, insistindo em operar por brechas e fendas na rede discursiva criada em torno da arte, um apanhado de discursos acerca da pluralidade, caracterizando a produção artística na contemporaneidade.

A discussão é complexa, pois esses procedimentos, essas "manobras de estranhamento", como as descreve Ronaldo Brito, parecem não estar em jogo nas construções discursivas da Arte/Educação como já citado, que aparentam pouco se debruçar sobre as especificidades do

contemporâneo, categorizando, inclusive, a própria arte como um elemento universal, como pode-se constatar na leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte para o Ensino Fundamental. O documento apresenta sintagmas que não parecem apresentar qualquer problematização conceitual do termo, tampouco, assume a adoção de alguma filiação teórica, ao que parece elucidar que para o entendimento do documento a existência de uma arte essencial e universal é inquestionável.

Neste sentido, é possível que a Arte/Educação esteja se furtando às especificidades do "saber da arte", (BRITO, 2005, p.5) "resumida assim a uma cronologia empírica, esquece, prefere esquecer, a luta que se trava no campo simbólico para tratá-lo como espaço neutro, contínuo e indiferenciado."

Nesse ponto, vale retomar a afirmação de Ferraz e Fusari, pois apesar de apresentarem algum reconhecimento da questão, não é feito qualquer aprofundamento que opere com o saber da arte, ao contrário, no seu desenvolvimento a desconsideração daquele saber vai sendo reiterada como, por exemplo (FERRAZ; FUSARI, 1992, p. 20): "o que se nota, então, é um afastamento dos princípios mínimos de norteiam um ideário artístico, cultural e social," sem contudo definir quais seriam tais ideais, assim como quando afirmam que o ensino de arte deve atender a uma "mobilidade conceitual" da arte. Porém que mobilidade seria esta?

Para o filósofo e curador italiano Pierangelo Maset (2014, p.31),

a arte-educação está situada em um campo de contradição entre a liberdade do trabalho estético, o trabalho dirigido - próprio das instituições, em geral, e as expectativas que cercam escolas, em particular. Não é de admirar que nos últimos anos a educação artística como uma operação técnica tornou-se norma. Isto levou a um estreitamento do conteúdo artístico. (tradução nossa)

Ao que parece tais princípios mínimos se referem aquilo que Brito chamou de "estrutura de códigos vigentes de inteligibilidade".

Contudo, referências ao saber da arte como as apresentadas por Ferraz e Fusari aparecem com alguma insistência em textos da área, e que no geral, quando reconhecem tal afastamento, buscam uma (re)unificação entre arte e educação. Como apresenta Honorato (2011, p. 49),

chama a atenção que alguns desses textos tragam como título expressões ou questões que sugerem uma separação entre arte e educação (momentos em que esses campos se entreolham de lugares diferentes), mas também uma vontade de ligação. São eles: “Devolvendo arte à arte-educação” (1984) de Vincent Lanier, “A arte-educação precisa dos artistas” (1984) de Ana Mae Barbosa, e “O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?” (2002) de Elliot Eisner.

A amostra selecionada por Honorato é pequena porém precisa; a partir da análise dos textos feita pelo autor é possível perceber que todos parecem convergir no que diz respeito ao endereçamento que fazem ao saber da arte, assumindo-se como um saber sobre a arte desvinculado do próprio "saber da arte".

Portanto, seria oportuno voltarmos à questão postulada pelo filósofo alemão Friedrich Nietzsche, pois respondê-la é também tocar nas questões levantadas acima, não somente acerca do que se entende como saber da arte, mas sobretudo, a respeito do que está joga naquilo que apresentado como conteúdo na sala de aula. Para o filósofo que se coloca anteriormente às discussões sobre o saber da arte propostas por Ronaldo Brito, aparentemente, o que devemos aprender com os artistas não está naquilo que ele produz, mas sim na sua maneira de lidar com o mundo. Para Nietzsche (2011, p. 202), é preciso afastarmo-nos

das coisas até que não mais vejamos muita coisa delas e nosso olhar tenha de lhes juntar para vê-las ainda — ou ver as coisas de soslaio e como que em recorte — ou dispô-las de forma tal que elas encubram parcialmente umas às outras e permitam somente vislumbres em perspectivas — ou contemplá-las por um vidro colorido ou à luz do poente — ou dotá-las de pele e superfície que não tenha completa transparência: tudo isso devemos aprender com os artistas.

Certamente, a visão parcial e não totalizante do artista promoveria o que Nietzsche chama de “distância artística” das coisas e das pessoas. Seria esse distanciamento que o artista tem com o mundo o elemento que nos permitiria examinarmos nossas vidas sob uma dada perspectiva, a ponto de podermos rir e chorar de nós mesmos, a fim de tornarmo-nos (Nietzsche, 2011, p.202) “os poetas – os autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas”. Assim, seria uma espécie de aprender com os artistas a “artistar” as nossas vidas; segundo o filósofo, trata-se de uma tarefa que o próprio artista não cumpre por completo, pois ele deposita a criação em seu trabalho e não vê sua vida como uma obra.

Tornarmo-nos poetas e autores de nossas vidas é uma maneira de não perdermos a capacidade de criar, de se criar em contraposição à falsa ideia de retidão; “a questão é que não nos deixemos dominar pela vontade de verdade, pela ansiedade em atingir as essências das coisas” (LOPONTE, 2003, p.74). Mas, de que modo, em educação, temos pensado a partir dessa perspectiva? Como os artistas têm nos ajudado a pensar para além de serem considerados conteúdos históricos e procedimentais, ou seja, como estruturas de inteligibilidade da arte?

Ao que parece, ainda hoje, não aprendemos essa lição, tendo em vista que, além de artistas figurarem nas aulas de Arte como um objeto, um conteúdo, de forma ainda mais abrangente, no campo da Educação, a despeito dos discursos em torno da autonomia e cidadania – que aparecem como valores máximos a serem perseguidos – pouco espaço encontramos para que modos de vida sejam criados. De acordo com Luís Fuganti (2009, p. 20), pode-se dizer que a educação se identifica com

essa forma racional de conhecer e esse modo moral de se conduzir tornam-se suportes de uma suposta autonomia formal, constitutiva do lugar de autoridade, autorizada e autorizante, que fariam das forças mais nobres da vida função de valores de progresso, desenvolvimento e aperfeiçoamento.

A educação, pelo menos desde o início da modernidade, tem estado vinculada a esse tipo de discurso hegemônico. Nesse sentido, para Michel Foucault, os discursos pedagógicos, assim como a religião, a psicanálise e as instituições em geral funcionam como uma espécie de autoridade sobre as maneiras de fazer, compondo modos de vida regidos por relações de poder. Nesse ponto reside o interesse do pensador francês em destrinchar, de maneira genealógica, as formas sobre as quais o sujeito pode ser o que é.

Pode-se dizer que a temática em torno do sujeito e da verdade ocupou toda a obra de Michel Foucault, que, em diferentes momentos, a cercou e analisou os contornos que ela poderia ter, como em *As palavras e as coisas*, obra em que o pensador verifica de que modo o sujeito vai se constituindo nos discursos científicos como indivíduo falante e trabalhador. Seja pela análise das formas de coerção, como na psiquiatria e nas prisões, tratava-se de buscar as formas de veridicção que possibilitavam a existência de determinados sujeitos, sem, contudo, pretender

homogeneizá-los. Foucault alerta, em sua obra, sobre a generalização do sujeito que pode recair sobre uma espécie de teoria do sujeito dada *a priori*. Ao contrário de uma fenomenologia do sujeito, ou de tomá-lo como uma substância, o filósofo se debruça sobre as práticas de jogos da verdade que historicamente constituem tais sujeitos.

Em sua obra final, Foucault se endereça às práticas do cuidado de si localizadas nas sociedades greco-romanas; ele as analisa como formas de ser – exercício de si que configura um modo de se estar no mundo. Quanto a esse aspecto, Foucault, em seu método genealógico, verifica que, para os gregos, o domínio de si era indispensável para o exercício da liberdade.

Para Foucault (2004, p. 268), "o cuidado de si (...) é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições. Cuidar de si é se munir dessas verdades."

O interesse de Foucault em destrinchar as relações do sujeito com a verdade não aponta, de maneira alguma, um retorno ao modo de vida greco-romano, também, como aponta Aquino (2011, 644), "não expressa nenhuma convocação a um retorno metafísico ao estilo de vida antigo, mas uma possibilidade estratégica de interpelação dos atuais modos de subjetivação".

Assim, o cuidado de si ao qual se refere Foucault diz respeito a um modo de vida ético, e se inscreve, portanto, numa espécie de ontologia do presente, na possibilidade de constituir-se um *ethos* filosófico. Disso deriva seu interesse na psicagogia grega como prática estoíca do exercício da liberdade – forma de conduzir o outro –, e a ela opõe-se a ideia de pedagogia como transmissão da verdade. A psicagogia envolve o cuidado de si como transformação de si, e tal transformação não diz respeito a uma esfera privada da vida, pois visa o cuidado com o outro, a partir de uma (GRÓS apud AQUINO, 2011, 645) "construção voluntária, laboriosa e permanente de uma posição ética diante do mundo, posição ancorada no princípio de que, *'entre si e si mesmo, abre-se a distância de uma obra de vida a ser realizada'*".

Em sua obra final, fica claro que o projeto foucaultiano (2000, p. 44) se remete ao passado com uma preocupação clara apontando para o presente, numa "ontologia da atualidade", cujo propósito estaria em buscar bases para constituir uma estética da existência, como aquela experiência limítrofe de transformação de si – "aquele que busca inventar-se a si mesmo". É ainda, em oposição à moral que "se apresenta como um conjunto de regras coercitivas de um tipo especial, que consiste em julgar ações e intenções referindo-os a valores transcendentais (é certo, é errado...)". (DELEUZE, 1992, p. 125)

Nesse sentido, ainda que por clivagens distintas, tanto Nietzsche quanto Foucault (2000, p. 348) se ocupam do desenvolvimento de uma atitude frente à vida de que componha “um trabalho de nós sobre nós mesmos enquanto seres livres”, uma estética da existência, como diz Foucault (apud PINHO, 1922, p.222): “me surpreende, em nossa sociedade, que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e quem também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas”. De maneira que, além de operar nas fronteiras entre o que se é e o que se pode ser, essa atitude estética perante a vida é também de caráter experimental, pois é capaz de ser crítica aos discursos totalizantes e radicais buscando uma visão singular, contingente e parcial, que possibilite tanto a crítica do que nós somos como a ultrapassagem dos limites que nos constituem.

No entanto, essa reivindicação em torno de uma autoria perante a própria vida, não apenas ocupou os estóicos, Nietzsche ou Foucault. Essa ideia ocupou também toda uma geração de artistas (1960/70), claramente preocupados com uma possível fusão entre arte e vida, cuja utopia era a de que a arte pudesse fundar um outro tipo de experiência – não mais associada ao simulacro ou à elevação das aparências do mundo, mas como projeto ético capaz de modelar a experiência tanto política quanto estética dentro da própria vida.

Não muito diferente do que diria Nietzsche, para quem a arte seria o componente que traz a embriaguez, a desorganização e o antídoto para a vida. Também não distante do que, para Deleuze e Guattari (1992, p.220), seria a arte: “trata-se sempre de liberar a vida lá onde ela é prisioneira, ou de tentar fazê-lo num combate incerto”. Podemos, assim, perceber que há uma confluência entre a filosofia da diferença e práticas artísticas contemporâneas, o que confirmaria a tese de Deleuze e Guattari de que arte e filosofia seriam operações muito próximas do pensamento. Ambas trabalham com criação, sendo a primeira por meio de afectos e perceptos, e a segunda, por meio de conceptos. Os afectos e perceptos movimentados pela arte como blocos de sensações arrancados das matérias são devires que fazem a matéria vibrar, pois, para os pensadores, a arte não trabalha por imagens; uma arte que se sustente de pé prescinde do comentário e da imagem, ela arranca sensações e nos afeta.

No entanto, o interesse naquilo que pode ser aprendido com os artistas não interessou apenas aos filósofos acima apresentados, ou ainda apenas uma geração de artistas; também a Arte/Educação parece interessada nessa questão. Ana Mae Barbosa, em um artigo chamado “A

arte-educação precisa dos artistas”, de 1984, aponta para a importância dos artistas para o ensino da arte. A pesquisadora (BARBOSA, 1984, p.157) diagnostica que “há um generalizado alheamento do artista em relação à criança, em relação à arte na escola, à arte na educação”. E, como medida reparatória desse desvio, ela convoca os artistas a se juntarem aos educadores para, (idem, p.160) “numa ação conjunta, tentar através da educação pública uma melhor distribuição do patrimônio artístico, da riqueza estética, elevando a qualidade de vida da população”.

Observamos aqui que, na perspectiva apresentada por Ana Mae, são os artistas que devem se aproximar da educação e ensinar os alunos e professores, e não o contrário. Há também o entendimento de que a arte que os artistas devem partilhar na educação é a arte capaz de, ao tornar acessível os códigos culturais eruditos, elevar a condição de vida do povo. A forma como o artista lograria nesse objetivo seria através do convencimento e esclarecimento em torno de sua obra: (idem, ibidem) “preparar o público para aceitação de uma nova estética”.

Contudo, a ideia de que o trabalho do artista na educação, circulando presencialmente ou não na sala de Arte, tem como intuito oferecer a compreensão de seus trabalhos e da aceitação da estética que ele propõe, seja pela via da história da arte, seja pela via do fazer artístico ancorado na apresentação desses artistas, não parece considerar, por exemplo, o processo histórico de desestetização desencadeado pela arte moderna, tendo na geração de 1960/70 a sua concretização.

Helio Oiticica foi um dos artistas interessados em romper com as barreiras entre as linguagens, saindo, num primeiro momento, da pintura e partindo para as proposições de participação social constitutivas de suas obras. O projeto dessa geração previa não apenas a superação da arte, mas, sobretudo, sua inserção no cotidiano, de forma que o espaço da arte, para Oiticica (1986, p. 79), não devia ser a galeria ou o museu. Sua célebre frase resume tal ideia: “O museu é o mundo; é a experiência cotidiana”.

A “antiarte” de Helio Oiticica previa a participação do espectador, deixando mundo da contemplação para tornar-se uma experimentação cujo objetivo seria a “completação da necessidade coletiva de criação latente”. Oiticica e sua geração estavam interessados em uma prática que pudesse remodelar a experiência, focando nos comportamentos e nas atitudes. Pode-se dizer que o programa de Oiticica tinha um caráter ético, pois “não pretende estabelecer uma ‘nova moral’ ou coisa semelhante, mas derrubar ‘todas as morais’, pois que estas tendem a um

conformismo estagnante”. (OITICICA, 1986, p.81) Ao contrário disso, estaria a proposição de uma antiarte como sensações de arte, com a proposição de, segundo Favaretto (2011, p.101) um “campo experimental de vivências descondicionantes, um ‘contexto para o comportamento, para a vida””.

Tanto Oiticica como sua geração pretendem, em consonância com a questão postulada por Foucault, operar nas fronteiras e brechas da arte, embarçando os limites entre estética e fruição, propondo outros modos de se relacionar com arte e vida.

Assim, na esteira do que pretendia Foucault em sua obra final, estão os artistas dessa geração e seus herdeiros “contemporâneos”, cujo interesse está na atitude estética que passa a prescindir das obras, modelando “a experiência, agindo sobre nossas estruturas perceptivas, formando esquemas de olhar”. (FAVARETTO, 2015, p.105)

Diante dessa “desestetização do estético”, de uma arte que não apresenta obra, e que não nos oferece estruturas codificadas, parece residir a indiferença que esse tipo de atitude artística encontra na sala de aula. E se, ao contrário do consensual, ao invés de transformarmos a arte em simulacros, cópias e conteúdos estáticos, à luz das experiências artísticas da geração descrita e, junto com Nietzsche e Foucault, propuséssemos que a aula tivesse uma finalidade estética, de forma que a própria prática docente se configurasse em uma estética de vida? Mais do que transformar esse tipo de experimentação em conteúdos cristalizados na sala de aula, nós professores, especialmente de Arte, deveríamos aprender com os artistas a inventar à nós mesmos, a não nos conformarmos com o que somos, desconfiando das verdades instituídas, em busca de compor com nossos alunos uma experiência, no sentido foucaultiano, em busca da construção de uma ética a partir da experiência estética que a arte possibilita. De que forma a arte pode afetar tanto o professor quanto o aluno na sala de aula? Por afeto, entendemos, junto a Spinoza (2007, p. 50), aquilo “pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, estimulada ou refreada”.

Talvez, ao conceber a aula como uma atitude estética, para além da obra de arte e que, pudéssemos operar por um tratamento dado à arte, não como um conteúdo fechado apresentado por meio de artistas e do “convencimento” das estéticas por eles propostos, tampouco através de uma estilística em torno dos artistas, mas, sobretudo, a partir da problematização que acompanha esse tipo de arte, algo em torno de uma remodelagem da nossa percepção e ação diante do

mundo. Artístico no sentido nietzschiano, como aquela atitude em relação à vida. O que significaria que todo o conteúdo oriundo da vida e do mundo, seja das crianças e adolescentes ou do adulto, são catalisadores para atitudes artísticas que ultrapassem a sala de aula e que transbordem no cotidiano escolar, fazendo florescer a diferença e o impensado.

Pensar o trabalho em sala de aula como parte de uma estética da docência significa que fuja dos modelos já prontos, que reconhece sua responsabilidade ética com a investigação intelectual, criando fissuras no interior dos discursos dominantes e cristalizados da educação, através da reflexão sobre si e sobre os jogos de verdades imbricados nas relações pedagógicas, oferecendo ali um espaço de resistência, um respiro. Não obstante, uma estética da docência “não implica, então, pensar em uma docência idealizada, surgida de forma cristalina e límpida”. (LOPONTE, 2015, p.1)

Com Paul Valéry (apud FAVARETTO, 2011, p.108), pensar uma aula de arte que pudesse “substituir as artes por uma arte de viver”, ou seja, que nos ocupemos menos com conteúdos estáticos, formais, históricos etc., e passemos a entender a aula de Arte como uma experimentação de modos de vida no espaço escolar. É claro que essa aula deve ser respaldada por práticas artísticas de diferentes épocas e movimentos artísticos, mas o foco central precisa passar pela construção ética e estética de si – do professor. Também é preciso trabalhar na modelagem de modos de vida, transformando o potencial da arte, da criação daquilo que Deleuze e Guattari chamam de afectos, perceptos e, sobretudo, de um tipo de operação do pensamento, capaz de movimentar matérias, aliando-se a uma educação do desejo, entendendo, afinal, novamente com Foucault (2007, p. 519), que “o desejo é aquilo que permanece impensado no coração do pensamento”.

Operar com essas companhias é buscar uma educação, cujo elemento principal é o pensamento – e não a busca por respostas corretas às perguntas estabelecidas, pois isso é da ordem da representação. Pensar é tarefa de criação, é travar lutas entre sentidos, buscar aquilo que está do seu lado exterior.

A tarefa educacional de uma vida-docente como obra de arte seria, portanto, da ordem do estranhamento, e não da conformação e da identificação. Um rasgo no caos, uma fissura como possibilidade do novo, do intempestivo. Deleuze diria que a tarefa do professor é a de ajudar os estudantes a se reconciliar com sua solidão. Solidão esta que, face aos imperativos da

comunicação, parece cada vez mais inatingível. Essa tarefa seria a de ajudar-nos e ajudá-los (os alunos) a aprender e a inventar-se a si o tempo todo, como quem pode, diante da vida, embelezá-la, colocar-se como poetas, para quem o principal ensinamento advindo da filosofia, e à espreita de Foucault (1978, p. 4), seria, por um lado, ter uma “atitude crítica” diante da vida em nome da qual seria possível "não ser governado *assim*, por isso, em nome disso, vista de tais objetivos e por meio de tais procedimentos." E por outro lado, visa-se uma atitude estética, como descreve Lygia Clark (1966, p.1), "pela experiência, a tomar consciência da alienação em que vive," cujo objetivo era (é) que possamos atingir um “estado de arte sem arte”, resgatando uma potência criadora de si, afastando-se da alienação referida pela artista.

Não se trata, no entanto, de pensar em transformar a docência em uma obra-prima, no sentido das Belas-Artes. Ao contrário, parte-se da ideia de arte trazida por Nietzsche, Deleuze e Foucault, ou seja, uma “arte que se assume como esboço, como rascunho contínuo, como busca de estilo, como experimentação, como resultado árduo e quase infinito do artista sobre si” (LOPONTE, 2015, p. 7); uma arte que seja motriz de uma docência que, ao mesmo tempo em que se exerce, se experimenta, se (re)inventa e, fundamentalmente, se vê num plano de construção ética, estética – e, mais do que pedagógico, político –, atuando na diferença, sem pretender acabar com ela, mas problematizando o consenso e as ideias prontas por meio de devires, gestos e inscrições no mundo feitas de potência. Em suma, essa arte em questão possibilitaria o exercício de outras relações de poder no interior da aula mantendo, principalmente, uma atitude crítica de si e do outro – da relação pedagógica –, a fim de experimentar em si e com os outros diferentes modos de ser.

Resta saber se, nós, professores (de Arte ou não), estamos prontos para abandonar as imagens pré-fabricadas do competente, do respeitado, do professor cristalizado em estereótipos disseminados em livros didáticos, professores que acreditam que seu curso e seu conteúdo representam “a verdade”, e são incapazes de inflexionar os discursos, numa postura afirmativa diante dos desafios da vida docente, tendo em vista que essa atitude possibilita a reinvenção de um espaço político na educação como prática da liberdade.

REFERENCIAS

- AQUINO, J. C. "A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais." *Revista Educação e Pesquisa*, v. 37, n. 3, p. 641-656, 2011
- BARBOSA, A. M. "A arte-educação precisa dos artistas". In BARBOSA, A.M. *Arte-educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max Limonad, 1984.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais 2. Arte: Ensino de quinta a oitava séries*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CLARK, L. *Nós recusamos*. Texto escrito em 1966. Disponível em: lygiaclark.org.br/arquivo_detPT.asp?idarquivo=24. Acesso em 04/05/2016.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.
- DUVE, Thierry de. *Fazendo escola (ou refazendo-a?)*. Chapecó: Argos, 2012.
- _____. *Sintoma e intuição*. IN: *Revista Novos Estudos-CEBRAP* 79 (2007): 211-226. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-33002007000300011&script=sci_arttext. Acesso em 01/04/2016.
- FERRAZ, M. H. C. de T.; FUSARI, M. F. R. e. *Arte na Educação Escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- FAVARETTO, C. Deslocamentos: entre a arte e a vida. *Revista ARS*, São Paulo, v. 9, n. 18, p.94-109, 2011.
- FOUCAULT, Michel. "A ética do cuidado de si como prática da liberdade". In: *Ditos & Escritos V - Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- _____. "O que são as luzes? Ditos e escritos", *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- _____. Est-il donc importante de penser? Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, n° 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. iV, pp. 178-182, por Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: www.unb.br . Acesso em 13/04/2016.
- FUGANTI, L. In: AQUINO, J. G. CORAZZA, S. M. (orgs.) *Abecedário: Educação da Diferença*. Campinas: Papyrus, 2009.
- HONORATO, Cayo. *A formação do artista: conjunções e disjunções entre arte e educação*. 2011. São Paulo: Faculdade de Educação, USP. Tese de Doutorado.

LOPONTE, L. G. *Do Nietzsche Trágico ao Foucault Ético: sobre estética da existência e uma ética para docência*. *Revista Educação & Realidade*, v. 28, n. 2, 2003. p. 74.

_____. *Arte e estética da docência: conversas com Nietzsche e Foucault*. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2008/Educacao_e_arte/Trabalho/01_39_55_ARTE_E_ESTETICA_DA_DOCENCIA__CONVERSAS_COM_NIETZSCHE_E_FOUCA.pdf. Acesso em 10/05/2016.

OITICICA, Hélio et al. *Aspiro ao grande labirinto*. São Paulo: Rocco, 1986.

PINHO, Luis Celso, *A vida como uma obra de arte: esboço para uma ética foucaultiana*. Disponível em: http://www.ufrj.br/graduacao/prodocencia/publicacoes/etica-alteridade/artigos/Luiz_celso_Pinho.pdf. Acesso em 01/05/2016.

NIETZSCHE, F. *A gaia ciência*. trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SPINOZA, Benedictus. *Ética/Spinoza*. trad. Tomaz Tadeu Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.



KELLY SABINO, kellysabino@gmail.com

Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, onde defendeu a dissertação *Arsenal: um bando de ideias sobre arte na educação*, relacionando filosofia deleuziana, arte e educação, sob orientação do Prof. Dr. Celso Favaretto. É artista plástica licenciada pela ECA/USP, atualmente é professora e coordenadora da área de Arte da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP,.

IMEPA 50 aniversario y nueva casa.

Autor: **Roxana Villarino**, Argentina.

RESUMEN

IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte, es uno de los ocho institutos dependientes de la Dirección de Enseñanza Artística y Extensión Cultural de la Municipalidad de Avellaneda. Desde 1965 en el 1º Piso de la Casa de la Cultura de Avellaneda y desde 2015 en su edificio propio de Arenales 471 Avellaneda experimenta, investiga y desarrolla nuevos alcances de la filosofía de la Educación por el Arte a través de la implementación de procesos pedagógicos con niños y adolescentes en su escuela Piloto y sus tres filiales, como así también en su Seminario de Capacitación Docente en Educación por el Arte.

https://www.youtube.com/watch?v=NIGG7_06VJY

Palabras clave: *IMEPA. Misión institucional. Educación por el Arte.*

RESUMO

IMEPA, Art Education Municipal Institute, is one of the eight institutes under the direction of Artistic Education and Cultural Extension of the Municipality of Avellaneda, is established since 1965 on the first floor of the Avellaneda Culture House and from 2015 in own building, Arenales 471 Avellaneda. The Institute has a main school (Escuela Piloto) and three subsidiaries. IMEPA experienced, researches and develops new scopes of Art Education philosophy through the implementation of educational processes to children and adolescents, as well as in its Teacher Training Seminar for Education through Art.

https://www.youtube.com/watch?v=NIGG7_06VJY

Key words: *IMEPA. Institutional mission. Art Education.*

ABSTRACT

IMEPA, Art Education Municipal Institute, is one of the eight institutes under the direction of Artistic Education and Cultural Extension of the Municipality of Avellaneda, is established since 1965 on the first floor of the Avellaneda Culture House and from 2015 in own building, Arenales 471 Avellaneda. The Institute has a main school (Escuela Piloto) and three subsidiaries. IMEPA experienced, researches and develops new scopes of Art Education philosophy through the implementation of educational processes to children and adolescents, as well as in its Teacher Training Seminar for Education through Art.

https://www.youtube.com/watch?v=NIGG7_06VJY

Key words: *IMEPA. Institutional mission. Art Education.*



IMEPA. Sede actual. Arenales 471. Avellaneda. Buenos Aires. Argentina.

INTRODUCCIÓN

En el Marco de la política cultural que desarrolla la Municipalidad de Avellaneda, con la incorporación de estructuras y elencos de las distintas disciplinas artísticas y con la iniciativa del profesor Ramón Lema Araujo, se crea en el año 1965, en la Casa de la Cultura, el primer curso de Educación por el Arte. Este taller ocupa un lugar importante en la necesidad de encontrar un espacio de expresión y comunicación para los niños de nuestro partido -Avellaneda es uno de los 135 partidos de la provincia argentina de Buenos Aires. Forma parte del aglomerado urbano conocido como Gran Buenos Aires, ubicándose en la zona sur del mismo- En 1969, con el fin de jerarquizar las Escuelas de Arte, se crean los Institutos Municipales de Enseñanza Artística y la Escuela de Arte Infantil se transforma en el Instituto Municipal de Educación por el arte, IMEPA, primera institución de carácter gubernamental en el país que ostentaba esa denominación definitoria de sus objetivos y orientaciones.

Ese mismo año se realiza en Avellaneda la Primera Bienal Argentina de Arte Infantil y Juvenil, orientada a estimular y difundir la Expresión Artística de niños y jóvenes. Esta muestra que contó con la participación de todas las provincias de nuestro país, permitió a la comunidad de Avellaneda conocer los trabajos de niños de otras regiones de nuestro territorio nacional.

En 1970, con el objetivo de incentivar el intercambio de obras artísticas entre los niños del mundo, se lleva a cabo la Primera Bienal Internacional de Arte infantil y Juvenil, en la cual estuvieron representados más de treinta países de cuatro continentes, a través de las obras infantiles

Para ampliar sus actividades y extenderlas a otros barrios del municipio se crea en el año 1972 la Filial N° 1 Villa Gonnet en Wilde, en 1993 se crea la Filial Dock Sud y en 2007 comienza a funcionar la Filial Piñeyro, en el barrio homónimo.

Desde 1969 IMEPA realiza encuentros de Educación por el Arte, de carácter Nacional, Latinoamericano e Internacional, Jornadas Rioplatenses, Escuelas de verano y Congresos. En 2014 organiza conjuntamente con Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, CLEA y el Instituto Vocacional Artístico Manuel José de Labardén, IVA, el Congreso Latinoamericano de Educación por el Arte “QUÉ ARTE PARA QUÉ EDUCACIÓN”.

IMEPA brinda asistencia técnica al interior del país y a partir de 2001 comienza una actividad ininterrumpida en escuelas del partido de Avellaneda, y en la sede de IMEPA realizando ciclos de talleres de lenguajes expresivos.

En 1974 se lleva a cabo la primera edición del Núcleo de Capacitación Docente en Educación por el Arte, que dio origen a una publicación con importantes aportes de docentes del instituto y especialistas invitados. Este proyecto estuvo a cargo del Prof. Oscar Hugo Lipchis, quien se desempeñaba como Coordinador de la División Didáctica de IMEPA. Los núcleos y cursos de capacitación se implementaron con diferentes formatos y periodicidad a lo largo de todos estos años, tanto en IMEPA como en MUNDIARTE. En este momento, y desde 2010, se desarrolla como Seminario de Capacitación Docente en Educación por el Arte, y ha provisto de numerosos y valiosos nuevos docentes al Instituto, en todas las áreas. IMEPA fue el primer instituto que organizó cursos dedicados a los docentes. El Seminario hace eje en los temas núcleo que definen la filosofía de la Educación por el Arte, entre ellos: Modelo de taller creativo. El grupo como instancia de aprendizaje. Intencionalidad del discurso docente. Diseño de la tarea a partir del emergente. Integración de lenguajes expresivos.



Seminario de Capacitación Docente en Educación por el Arte. 2014-2015

DESARROLLO DEL TEMA

IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte, es uno de los ocho institutos dependientes de la Dirección de Enseñanza Artística y Extensión Cultural de la Municipalidad de Avelleda. Nuestra misión institucional es difundir, promover y contribuir al desarrollo de la filosofía de la Educación por el arte, en el ámbito local, regional, nacional e internacional. Basados en los propósitos y objetivos de la educación por el arte, a saber:

.-Acompañar y favorecer el crecimiento integral de la persona con libertad y creatividad para lograr un ser transformador, social y solidario, mediante las actividades artísticas.

.-Estimular la observación y percepción de la realidad para desarrollar su imaginación y su conciencia crítica y así comprender el valor del arte para su propia vida y su entorno.

Docentes formados en las diferentes áreas y en educación por el arte coordinan el trabajo en los talleres adhiriendo al modelo de mediación pedagógica. Desde esa perspectiva el educador por el arte, en tanto docente mediador, se considera un educador antes que un especialista en su campo de conocimiento, diagnostica necesidades, toma decisiones, selecciona estrategias a partir del análisis de numerosas variables, evalúa las estrategias desarrolladas, lee permanentemente la situación grupal, pone el énfasis en las competencias y no en la técnica, abre el campo de posibilidades al desarrollo de numerosos caminos de abordaje expresivo (técnicas) y los conoce en profundidad; investiga, reflexiona sobre su propia práctica, se siente parte del equipo, se siente protagonista del diseño curricular, adhiere a un marco teórico, fundamenta sus opiniones. Se evidencia que todas estas competencias, aptitudes y actitudes hacen a un docente pleno con criterio amplio.

En IMEPA maestros y alumnos no solo trabajan por el conocimiento del arte, también buscan el establecimiento de relaciones basadas en el intercambio, el aprendizaje y desarrollo de habilidades para poder transitar la vida desde lugares más creativos. En contacto permanente con los lenguajes artísticos, estos son los medios para desarrollar la sensibilidad, la imaginación, la creación y la expresión.

Desde sus inicios, en IMEPA se parte básicamente de la idea de que el arte es un valioso medio educativo y hay que darles a los niños/as y jóvenes la oportunidad de desarrollarse en plenitud, descubriendo sus verdaderos intereses a través de la libre expresión de sus ideas, sentimientos, emociones y necesidades.

La interacción de cualquier sujeto con los distintos lenguajes expresivos promueve la adquisición de saberes, aptitudes y actitudes de profundo valor humano, que luego, por acción de la natural transferencia, son puestos en juego en todas las situaciones de la vida de quienes han transitado por este proceso. Esta riqueza de vivencias sensibles les permite otro aporte valioso y no menos importante que el instituto tiene como uno de sus objetivos: el relacionarse a nivel profundamente humano con sus maestros y los otros chicos, creando verdaderos vínculos de afecto y respeto entre todos, pudiendo reconocer que cada uno es ante todo una persona, aprendiendo a valorar a los otros y a sí mismo aptitudes que luego proyectaran a su vida de todos los días, en su casa, en la comunidad, en la escuela.

La Educación por el Arte desarrolla competencias humanas basadas en los valores de: Identidad. Solidaridad. Respeto mutuo. Autocritica. Crítica constructiva. Objetividad Respeto por la diversidad Reconocimiento de las diferencias. Originalidad. Amplitud. Integración. Responsabilidad. Decisión. Compromiso, entre otras.

A través de las acciones propuestas por los equipos docentes en los diferentes talleres, los alumnos/as experimentan los contenidos propios de las diferentes áreas.

A partir de la integración de los distintos lenguajes expresivos se abre una perspectiva distinta a los habituales modelos educativos dando lugar a una mirada más amplia ante el aprendizaje por parte de sus integrantes, la libre expresión de sus ideas, emociones y necesidades.



Nivel Juvenil. Escuela Piloto. Taller de áreas Integradas. Plástica-Teatro.

En el área de Mecs experimentando, indagando y reflexionando a través de la fotografía, los fotogramas, el periodismo, el video, la realización de historietas. Jugando con la luz y la sombra. Creando diferentes climas e interviniendo espacios. En los talleres de teatro el trabajo

.-Incentivar tareas grupales donde la solidaridad, el esfuerzo compartido, la comunicación y el acuerdo grupal se orienten hacia proyectos que influyan positivamente en su entorno.

Nuestros objetivos son:

-Experimentar, investigar y desarrollar nuevos alcances de la filosofía de la Educación por el Arte a través de la implementación de procesos pedagógicos con niños y adolescentes en las Escuelas de Arte y Expresión Infantil dentro del partido de Avellaneda.

-Favorecer el intercambio con instituciones hermanas de otras jurisdicciones nacionales y del extranjero.

-Desarrollar programas de capacitación y perfeccionamiento en la especialidad.

-Promover instancias de intercambio profesional a través de la implementación de jornadas, encuentros, congresos, simposios y seminarios, en la ciudad, en otras regiones y en otros países latinoamericanos.

-Implementar, apoyar y favorecer la edición de publicaciones periódicas de carácter científico pedagógico, así como materiales de difusión de distintos autores.

-Promover la reflexión y el intercambio sobre la práctica pedagógica de la Educación por el Arte y coadyuvar a la inserción de sus postulados en los distintos niveles del Sistema Educativo.

Este trabajo se viene desarrollando, desde sus comienzos con el gran impulso de su Rector fundador el Profesor Ramón Lema Araujo y de su valioso equipo de especialistas, a través de su actividad ininterrumpida de su escuela Piloto y sus tres filiales, la Filial N°1 Villa Gonnet, Wilde; la Filial Dock Sud y la Filial Piñeyro, donde los niños/as y adolescentes de 4 a 16 años, transitan los talleres de Plástica, Música, Teatro (expresión corporal, títeres y juegos dramáticos) y Mecs, (medios de expresión y comunicación social).



Nivel Infantil. Filial N° 1 Villa Gonnet Wilde.

con el cuerpo, la voz, indagando cuanto puede decir mi cuerpo quieto o en movimiento, el otro con el que dialogo, con la palabra o sin ella. Experimentar la construcción de muñecos, la interpretación e improvisación de situaciones reales o imaginarias con el cuerpo, con objetos o muñecos. En el taller de música explorando los sonidos internos del propio cuerpo y del compañero, de la voz, de los instrumentos y del entorno, descubrir el silencio y aprender a escuchar. Expresar a través de la música las emociones, las alegrías, los miedos, las broncas. Comunicarse con sus pares. Crear canciones junto a sus compañeros y compañeras.



Nivel Infantil. Escuela Piloto. Trabajo del área de música en el patio del edificio histórico

Propiciar a través de la plástica la exploración de modos plásticos alternativos, transitar diferentes técnicas y posibilitar la utilización de materiales convencionales y no convencionales, y utilizarlos de maneras novedosas y estrechamente ligadas a las necesidades de los alumnos/as. Desde el trabajo más “simple” y familiar de la hoja de papel blanco y el lápiz negro a la experi-

mentación plena utilizando el suelo como soporte y materiales que se podían encontrar durante la construcción del nuevo edificio como arena, escombros, piedras, y las herramientas propias de la limpieza como escobas, secadores y otros.

Todo el trabajo realizado en la escuela y las filiales con los niños, adolescentes con su modalidad se multiplica a otros espacios. Intercambio con los otros institutos dependientes de la dirección de educación de la dirección de enseñanza artística del partido de Avellaneda, muestras de Imepa en sus espacios, visitas a sus muestras, participación en festejos, conciertos etc. Realización de talleres de áreas integradas para los docentes de otros institutos. Un permanente contacto con todos los actores del Arte.



Nivel Infantil Filial Dock Sud. Trabajo tridimensional. Construcción de máscaras.

Al trabajo cotidiano en los talleres se suman también las experiencias realizadas en las salidas a muestras, proyecciones y conciertos; todas estas salidas, especialmente seleccionadas por los docentes, pensando en las necesidades de los grupos a cargo y en la riqueza y en el aporte que estas puedan brindarles para el desarrollo de la sensibilidad. La incorporación de la Galería de Arte de IMEPA, un espacio en el cual se invitan artistas a mostrar sus obras y a interactuar íntimamente con los alumnos/as. Han presentado sus obras artistas textiles, gráficos, se han mostrado animaciones, instalaciones, acciones, todas de gran calidad y sensibilidad. En muchas ocasiones el contacto con estas muestras han sido disparadores de increíbles proyectos desplegados en diferentes áreas. Año a año se realizan las clases abiertas, momento en el cual las familias pueden compartir el trabajo que se realiza en IMEPA en los diferentes días y filiales.



Muestras de Artistas en la Galería de Arte de Imepa. Pablo Delfini. Gráfica Plegada.

El 25 de Abril de 2015, cincuenta años después de esos comienzos y en el Marco de la política cultural que desarrolla la Municipalidad de Avellaneda, el intendente Jorge Ferraresi inaugura un edificio propio para IMEPA. Este edificio de dos plantas cuenta en su planta baja con una zona administrativa, SUM (Salón de Usos Múltiples), Biblioteca, dos espacios para el trabajo teatral y el trabajo corporal, sanitarios y patio exterior. En su planta alta, a la cual se accede por escalera o por ascensor, se encuentran los espacios acondicionados para las áreas de plástica, música (dos aulas y sala de grabación), medios de expresión y comunicación social, laboratorio, títeres y capacitación, sanitarios y espaciosos balcones de circulación. Este acontecimiento ha marcado la historia de nuestra querida institución brindando un espacio realmente apto para desplegar a pleno nuestros proyectos, llegar a más niños y adolescentes y hacer más visible la labor que venimos desarrollando hace ya tantos años.

Para su inauguración el equipo de docentes junto a alumnos y exalumnos llevó a cabo muestras estáticas y dinámicas atravesando la historia del instituto a través de fotos, videos y muestras de producciones de alumnos de todas las épocas. Asimismo, se realizaron actividades creativas con la participación de los asistentes. Contamos con la presencia del intendente de Avellaneda, Ing. Jorge Ferraresi, el secretario de Cultura Sr. Hugo Caruso, autoridades municipales, docentes, ex docentes, alumnos, ex alumnos, amigos de la Educación por el Arte, familias y vecinos.



Acto de inauguración del nuevo edificio. 25 de abril de 2015. Avellaneda.

Realizamos la 1ª Jornada de Educación por el Arte Abierta a la comunidad, en la cual ofrecimos talleres de los diferentes lenguajes expresivos a las familias de IMEPA, a los vecinos y los integrantes de las comunidades educativas del partido, como el taller de música realizado con los alumnos de la Escuela de Educación Básica N° 505.

El 1º de octubre conmemoramos el día de la Educación por el Arte con un almuerzo en nuestra flamante casa que compartimos con amigos y ex docentes.



1º jornada de educación por el Arte abierta a la comunidad. Taller de Medios

En ese mismo año realizamos el festejo del 50 aniversario con muestras de trabajos de todas las épocas, muestra fotográfica, entrega de presentes a ex docentes suelta de globos, tortas, piñatas realizadas por los alumnos/as, actuación de conjuntos musicales de ex alumnos y realizamos un homenaje a nuestro Rector fundador profesor Ramón Lema Araujo. En 2015 también retomamos el hermoso proyecto de publicar “Notimepa” contando nuestras experiencias y nuestros logros a la comunidad.



Tortas y Piñatas. Fiesta del 50 Aniversario. 3 de octubre de 2015.

CONCLUSIONES

Transitando el 2016 todos los que hacemos IMEPA estamos convencidos de la importancia de la tarea que desplegamos, admirando la labor realizada por su Rector fundador profesor Ramón Lema Araujo y su equipo, como así también de todos quienes nos precedieron, por toda la entrega con la que realizaron su trabajo demostrado en la huella dejada en todos los que pasaron por sus aulas y la pasión y el compromiso que nos han contagiado. IMEPA ha cumplido 50 años en la Educación por el Arte, intensos años de valiosas experiencias, de cambios y de evolución, conservando intacta su esencia y sus ideales.

Avellaneda, 2016



Roxana Villarino roxana.vilarino@gmail.com

Nace Buenos Aires, Argentina. Es Maestra Nacional de Dibujo, Profesora Nacional de Artes Visuales en la Especialidad de Grabado, Realizadora en Cine de Animación y Licenciada en Artes Visuales. Desde su niñez está inmersa en el mundo del arte y de la Educación por el Arte, desde 1980 se dedica a la docente en instituciones públicas, en 2001 abre ESPACIO ESMERALDA, espacio de arte pensado como obra en sí misma, orientado a muestras de carácter experimental. En la actualidad realiza intervenciones, instalaciones, libros de artista, convocatorias de Arte Correo, dicta seminarios de Capacitación en Educación por el Arte y se desempeña como Rectora en el Instituto Municipal de Educación por el Arte de Avellaneda, Argentina.

DECLARATORIA DE CIUDADANO ILUSTRE A SALOMON AZAR.

Autor: **Salomón Azar**, Uruguay.

En el mes de abril de 2016, Salomón Azar, consejero consultor permanente del Consejo Latinoamericano, CLEA, fue declarado ciudadano ilustre de Montevideo, por su larga y merecida trayectoria. A continuación, el texto que fundamentó su nominación:

Salomón Azar nació en Montevideo el 3 de abril, en un hogar humilde de la Ciudad Vieja, hijo de inmigrantes sefardíes. De niño asistía periódicamente a los conciertos mañaneros del Teatro Solís y también al Teatro Libre, que existía en el Palacio Salvo, con la dirección de Rubén Castillo, en esa época participó de niño en el casting de la obra, “De la sombra a la luz” dirigida por Angelina Pagano donde el “Artigas” era actuado por el legendario Carlos Brussa, en el Teatro de Verano. Debemos recordar que en su familia las manifestaciones artísticas eran periódicas, sus hermanas las actrices Raquel y Renée Azar le contagiaron desde la más temprana edad su amor por el teatro.

Interesado por las más variadas vertientes artísticas fue creando, en esa época, elementos escenográficos y utilería para sus obras, perfilándose entonces su inclinación por las Artes Visuales, sin descuidar una amplia formación y una curiosidad por las más variadas formas del arte. Frequentó la pintura y la Cerámica en la Escuela de Artes y Oficios y en talleres privados. Fue alumno de la Escuela Nacional de Bellas Artes, de la cual egresa como Licenciado en Artes Plásticas y Visuales.(Universidad de la República).

Asimismo, cursó estudios de Arquitectura, y, su profunda veta artística se desarrolló con gran maestría y originalidad en la Escuela del Club de Grabado de Montevideo, del cual, luego de egresar, fue miembro activo, con múltiples obras publicadas.

Dotado de un profundo humanismo, y haciendo suyo el postulado de “*nada de lo humano me es ajeno*”(Terencio dixit) se interesa por el ser humano, estudiando Psicología Social, y recibéndose como profesional, lo que complementa su labor docente, ampliando su conocimiento de los grupos humanos y su diverso y heterogéneo comportamiento.

En el año 1964 se casó con la Maestra Teresa Esmoris, conformando una familia con cuatro hijos, tres varones y una mujer, la Maestra, Psicóloga Social, y docente del Taller Barradas: Simone Azar.

Ejerció la docencia en Educación Artística por llamado a concurso en la Escuela Nacional de Bellas Artes, en Institutos Normales, en el Instituto Magisterial Superior y en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (Administración Nacional de Educación Pública).

Deseamos destacar la honda huella que su docencia ha impreso en el espíritu de muchos docentes, algunos de ellos hoy Directores e Inspectores de ANEP (Administración Nacional de Educación Pública), quienes evocan emocionados la formación que recibieron del Licenciado Salomón Azar, formación que los enriqueció humana y profesionalmente y les permitió conocer con más profundidad el universo expresivo propio así como el peculiar mundo expresivo infantil.

Participó en la investigación realizada para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre el desarrollo de la Educación por el Arte en el Cono Sur, país: Uruguay.

Fue miembro fundador y alma mater de Asociación Uruguaya de Educación por el Arte, AUDEPA, la cual presidió.

Creó en el año 1974 el Taller Barradas contando con la invalorable presencia de su esposa, con formación docente y experiencia como maestra, María Teresa Esmoris, co-directora del Taller desde su fundación. En reportajes dice: *“La formación del ser humano, también contaba con mi interés y mi inquietud por los temas educativos, ya que durante mi proceso de formación en Bellas Artes en la década de 1960, había tomado contacto con referentes nacionales e internacionales de la educación”*.

Cuando la dictadura uruguaya recién comenzaba; la Universidad de la República estaba intervenida, y la Escuela Nacional de Bellas Artes había sido cerrada. Es pertinente citar las palabras del propio Salomón Azar recordando los momentos oscuros vividos por nuestro país. En la mencionada entrevista dice:

“En este contexto, el Club de Grabado de Montevideo¹, del cual yo era uno de sus integrantes, realizábamos todos los años un almanaque para distribuirlo en la Feria del Libro que se realizaba en la Intendencia Municipal de Montevideo. El título de aquel almanaque era “Canción con todos” y reunía una serie de canciones populares de aquel momento. Un grabado de mi autoría ilustraba una de las páginas por haber sido premiado en el concurso realizado a tales efectos”.

“Al día siguiente de la inauguración de la Feria del Libro, las Fuerzas Conjuntas nos detuvieron a todos los que habíamos participado en el proceso de creación del almanaque. Recuerdo que entre los detenidos se encontraban Rimer Cardillo, Leonilda González y Gladys Afamado.”

“Nos recluyeron en el antiguo local de la Tintorería Biere, en la calle Maldonado y Paraguay, hacia donde se había ampliado la sede de la Dirección Nacional de Información e Inteligencia (DNII)². Finalmente, todos fuimos liberados”.

“Fue a partir de estos hechos, que tomé conciencia de la necesidad de generar espacios de resistencia al régimen dictatorial que se instalaba en el Uruguay al igual que en países de la región. De lo que se trataba era de preservar las ideas que defendíamos y que se pretendían avasallar. Eran épocas en que los artistas realizaban diversas acciones de protesta, entre las cuales estuvo el hecho de no presentarse al Salón Nacional de Artes Plásticas, por ejemplo. Recuerdo que en el año 1975 un grupo de grabadores ideamos y concretamos el Concurso Nacional de Artes Gráficas con la intención de crear un movimiento de artistas paralelo al que se promovía desde los salones oficiales.”

“Eran tiempos en el cual los artistas, al igual que otros ciudadanos, estábamos clasificados por categorías “A, B y C”, según nuestros “antecedentes”, es decir, según nuestra forma de pensar. Quienes estábamos dentro de las categorías “B o C” no podíamos ingresar a trabajar en la educación pública. Recién en el año 1985 - 1986, me pude presentar a los llamados a concurso en el ámbito de la educación, en los cuales siempre ocupé los primeros lugares. Es así como me desempeñé como docente de educación artística en los Institutos Normales de Montevideo y Canelones Pando y en el Instituto Magisterial Superior.”

“Ante la situación que se vivía en el período de gobierno dictatorial, consideré que tenía que instrumentar un espacio alternativo de educación y arte donde cultivar la libertad y la creatividad tan reprimidas en aquel entonces, preservando y generando experiencias que al retornar a la democracia (esperanza que todos teníamos en aquella época de feroz represión) pudieran aplicarse”.

Estos fueron, en general, los propósitos que inspiraron la creación del Taller Barradas. Años más tarde, a partir de la aprobación de los estatutos del Taller como Organización No Gubernamental (ONG) en el Ministerio de Educación y Cultura, tomó su denominación actual: Instituto Uruguayo de Educación por el Arte – Taller Barradas.

Espíritu inquieto, culto, a ello se sumó su interés y disposición personal hacia la formación permanente y el intercambio con artistas y educadores en el exterior del país. En Argentina con Ramón Lema Araujo y el Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA), en Brasil con Augusto Rodríguez y “Las Escolhinas de Arte “; en Paraguay con Olga Blinder³, y con otros representantes del arte y la educación en diversos viajes por Latinoamérica.

Todo ese riquísimo acervo artístico, cultural, humano, constituyó la base desde la cual se fue generando una metodología propia de trabajo y como en la actualidad, hizo posible una línea de trabajo “investigación acción” que aplicó en los cursos de formación docente del Taller. En los últimos tiempos se propone sistematizar dicha metodología la que denominó “Didáctica espiral”. Azar ha tenido la satisfacción de presentarla en Congresos y Encuentros en el exterior del país constatando la buena aceptación que tiene en quienes se dedican al tema⁴.

Al carecer el país , durante años, de ofertas de formación permanente en educación artística para los docentes, organizadas desde el ámbito formal, cobran importancia aquellas formaciones que no se obtuvieron por la concurrencia a cursos regulares, sino que son el fruto de iniciativas y búsquedas personales. Son formaciones que evidencian un alto compromiso con el tema, sobre todo en tiempos en que la educación artística estaba relegada del sistema educativo y de la sociedad en general. No brindó solamente formación ofrecida desde el ámbito del Taller, sino que a ella se suma la rica formación brindada a partir de la organización de Congresos, Encuentros y Jornadas referidos a la materia y abiertos al público en general, la mayoría de los cuales, por varias décadas, se realizaron a iniciativa del Taller Barradas y/o contaron con su apoyo⁵.

Azar, continuando con su amor al arte, y “por amor al arte”, impulsó proyectos de desarrollo del potencial expresivo y creador destinado a niños. Los mismos se desarrollaron en plazas públicas, playas; recordamos el proyecto “Desde el Cerro hasta la playa” que reunió a niños de múltiples barrios de Montevideo y balnearios cercanos y constituyó un jalón en el cual la ecología, la expresión infantil convergieron en un proyecto de alto contenido humano y creador.

En él, niños de numerosos barrios se acercaban, merced al aporte de la Radiodifusora CX 44, que puso ómnibus para trasladar niños. Esos niños, que no se conocían, desarrollaron codo a codo, una labor de arte efímero, con arena, agua, y ramitas transformaron por una mañana el entorno, en obras pletóricas de expresividad infantil. Se contó con la presencia de la hoy fallecida música Mariela Celentano quien se acercó con una cuerda de tambores, poniendo juego, compromiso y sonoridad al evento. Al finalizar, los propios niños, docentes y estudiantes del Taller Barradas cuidando la playa de Malvín se encargaron de la limpieza del entorno.

Asimismo, se realizaron innumerables jornadas en varias plazas y barrios, así como la pintada de murales en Sindicatos ONG: Asociación de Funcionarios del Centro de Asistencia del Sindicato Médico del Uruguay, Asociación de Trabajadores de la Seguridad Social.

El taller desarrolló talleres en entornos carenciados recordemos “La Escuelita de María, en la que estudiantes tutorados por docentes del Taller acercaron la posibilidad de acercarse al Arte a niños que vivían en un muy duro entorno.

También se ha desarrollado durante años la práctica docente en el Hogar de Varones Asociación Uruguaya de Protección a la Infancia, Instituto del Niño y el Adolescente del Uruguay Maruja Stirling de Cantonnet

Azar, continuando con su labor de promoción de la Educación por el Arte, desarrolló un proyecto conjunto con la Intendencia Municipal de Montevideo con los Campamentos Urbanos. Es de destacar que el Taller presidido por Azar no cuenta con ningún tipo de apoyo económico, y lo recaudado en los Congresos de Educación por el Arte, se vuelca en el Fondo de Desarrollo Creador, fondo de alto contenido social y humanitario que hace posible desarrollar propuestas expresivas en aquellos ámbitos que no cuentan con recursos económicos.

Hay un dato fundamental en la historia de la Educación por el Arte en nuestro país. Siendo Azar presidente de la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte (AUDEPA)⁶, se organizó en el año 1985 el Encuentro Latinoamericano de Educación por el Arte, llevado a cabo en la Facultad de Arquitectura.

Este evento, en el que participaron más de mil docentes, continúa siendo entre los más importantes realizado en su categoría, en Latinoamérica. Como rica anécdota, importa rescatar del olvido, los numerosos ómnibus repletos de artistas, docentes, educadores, músicos, titiriteros, etc., que venían de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, la capacidad locativa de la Facul-

tad estaba colmada, pero ante la disyuntiva de qué hacer, se decidió sobre la marcha que todos eran bienvenidos, y la emoción, la alegría desbordaron aulas, las calles y la Avenida Br. Artigas. Era el exultante triunfo de la cultura y la fuerza creadora, a la que los oscuros años no pudieron silenciar. La capacidad de realización de este tipo de encuentros de nivel continental resultó necesaria para el momento actual..

Según recuerda el propio Salomón Azar: *“En relación a la valoración que realizó de estas cuatro décadas de actuación personal en este campo del conocimiento, considero que hoy existe una mayor conciencia de la importancia del arte en la educación en este sentido debemos reconocer y destacar avances tales como la incorporación de la educación artística como uno de los ejes transversales en la Ley de Educación N° 18437/2008⁷, la creación del Bachillerato Artístico en el Consejo de Educación Secundaria⁸, la inclusión del Área del Conocimiento Artístico en el Programa de Educación Inicial y Primaria del respectivo Consejo⁹, y la organización de Bienales de Educación y Arte por el Ministerio de Educación y Cultura¹⁰.”*

Si bien es cierto que el retorno a la democracia, tal como lo preveíamos, fue una condición necesaria para que esto sucediera, debieron pasar muchos años para que se dieran las condiciones que permitieron concretar algunas de las ideas que guiaron nuestro accionar a la interna del Taller y en las organizaciones, nacionales y latinoamericanas que contribuimos a conformar.

Durante estos cuarenta años hemos participado, no solamente en la difusión de la educación artística en el Uruguay, sino también a nivel latinoamericano e internacional. Nos referimos concretamente a la creación del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA)¹¹, integrado por los países latinoamericanos, una entidad que ha estado activa en los últimos treinta años. Los encuentros internacionales promovidos por el CLEA nos permiten conocer las experiencias de otros países, difundiendo al mismo tiempo las nuestras. Estas instancias resultan sumamente enriquecedoras y deberían contar con cierta permanencia, periodicidad y continuidad en el tiempo. También fue el ideólogo del CODEART (Comisión de desarrollo de la Educación por el Arte en el Cono Sur), conjuntamente con IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte, de Avellaneda Argentina.”

Entre las experiencias que han quedado impresas de forma especial en nuestra memoria, se encuentra la concreción del “Programa Homenajes”, una serie de instalaciones urbanas¹² que

apuntaron a cuestionar los circuitos tradicionales de la cultura. La calle, ese lugar por el que transitan las personas sin otorgarle sentido a sus vivencias, fue el espacio elegido para desarrollar las acciones implementadas por un grupo de artistas y educadores.

Mediante este proyecto se propuso ocupar espacios públicos, dándole visibilidad a ciertos temas, llamando durante algunas horas la atención de los peatones. Los temas seleccionados fueron los siguientes:

“Homenaje al hombre: ausentes, presentes”, “Homenaje a la Música: canto popular”, “Homenaje a las Artes”¹³.

Los transeúntes se encontraban de pronto sorprendidos con la instalación urbana desarrollada en un espacio público, la cual los convocaba a reflexionar sobre su rol como ciudadanos, el hábitat del ser humano, las relaciones individuo-colectivo, espacio privado-espacio público y la importancia de las relaciones humanas.

Para llevar a cabo este proyecto se conformó un grupo integrado por estudiantes y egresados del Taller Barradas, de carácter heterogéneo, que comenzó a crear su obra a partir de una idea general. El tema se iba ajustando y profundizando a medida que los artistas y educadores se apropiaban de la idea y la internalizaban. La estética planteada se basó en el uso del papel y del color blanco.

La puesta en escena de las instalaciones se coordinó con diversas organizaciones y personalidades del medio entre las que se encontraban: el Paseo Cultural de la Ciudad Vieja, la Fundación Alfredo Zitarrosa, el grupo de danza de Adriana Fassanello, el actor y maestro Ruben Yañez, entre otros.

En otro orden de cosas, es necesario destacar el acuerdo de trabajo realizado con el Consejo de Educación Inicial y Primaria, Inspección Nacional de Educación Inicial, por medio del cual, durante los años 2006 a 2008, se llevó a cabo el Proyecto “Complementación entre la educación formal y no formal- De la formación docente a las prácticas de aula”¹⁴. Consistió en brindar becas totales de formación en educación artística al personal docente de los Jardines de Infantes N° 221, N°214 y N° 311 de Montevideo, con el compromiso de aplicar al año siguiente un proyecto institucional de educación artística en el centro educativo con la tutoría de los docentes del Taller. De esta forma, se lograron implementar cambios profundos en los educadores que participaron del proyecto, con impactos directos en las prácticas de aula. Esta experiencia fue presentada en Jornadas y Congresos en el exterior del país, siendo publicada en el año 2009 bajo el auspicio de organizaciones dedicadas a la infancia de nivel internacional¹⁵. Esta misma forma de trabajo fue replicada en varios Centros de Atención a la Infancia y la Familia (Plan CAIF) y en Jardines de Infantes y Colegios privados. Estrategias similares de formación y tutoría se han desarrollado y se aplican actualmente a solicitud de escuelas públicas y privadas.

Desde el año 2005, Azar forma parte de la Comisión Honoraria de Educación Artística, con activa participación en la misma, habiendo sido seleccionado en varias oportunidades como representante de esa Comisión en Congresos en el extranjero. En la 2a Bienal de Educación y Arte fue elegido para la conferencia inaugural.

Otra de las áreas de trabajo que le ha dejado muchas satisfacciones se relaciona con la investigación, línea en la cual el Taller Barradas se encuentra entre los pioneros.

En sus años de estudiante en el Club de Grabado de Montevideo, Azar conoció personalmente al Maestro Jesualdo Sosa, durante una visita a su casa. Se trató de un encuentro que marcó para toda su vida. En el ámbito del Taller, se creó un grupo de trabajo que se dedicó a investigar acerca de su obra, con el apoyo del Departamento de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, mediante la firma de un convenio. También se contó con el apoyo de la Profesora Martha Demarchi como asesora pedagógica.

Las conclusiones de esta investigación, que se basó en el análisis de la obra del maestro Jesualdo Sosa y de su esposa, la maestra directora María Cristina Zerpa durante los años 1928 a 1935, fueron publicadas bajo el título “Canteras de creación. De la piedra a la forma: Riachuelo, una escuela transformadora”¹⁶

Durante el proceso de recolección de datos se visitó la Escuela Rural N° 56 de Riachuelo, en el departamento de Colonia y las canteras de piedra, se transitó por las calles del pueblo, estableciendo un contacto directo con el contexto en que se desarrolló la experiencia. Se analizó documentos de época y se entrevistó a varios de los exalumnos de Jesualdo, los cuales nos permitieron tomar contacto directo con los cuadernos de clase, atesorados desde su infancia, y preservarlos por medio del registro fotográfico. En ese sentido también recibimos el apoyo de la familia Sosa Zerpa. La edición del libro contó con la colaboración de la Junta Departamental de Montevideo y su presentación se realizó en el Salón de Actos de Presidencia de la República, Edificio Libertad, en agosto del año 2005, bajo la presidencia del Dr. Tabaré Vázquez, en homenaje a los cien años del nacimiento de Jesualdo¹⁷. El libro obtuvo una mención honorífica del Ministerio de Educación y Cultura, Premio Nacional de Literatura 2005-2007 en la categoría “Ensayos de arte (investigaciones, análisis, comentarios)”.

También en el Círculo de Investigación del Taller Barradas, se realiza una investigación sobre la experiencia desarrollada por las Maestras Mercedes Antelo y Bel Clavelli¹⁸ en la escuela pública uruguaya en las décadas de los años 1940 a 1960, en aplicación del programa de Enseñanza de las Artes, que se publicó en forma de video. Actualmente una síntesis de dicho video acompaña la exposición de dibujos infantiles de los años 1945-1955 que, organizada por el Centro Cultural de España, está recorriendo el interior del país.

Desde hace cuatro décadas asesora y capacita en las áreas de arte y educación a docentes y educadores de escuelas y Jardines de Infantes públicos, de colegios privados y de organizaciones no gubernamentales, así como a otros profesionales y técnicos afines a la educación artística.

Publica regularmente en revistas y libros especializados de nuestro país y del exterior. Expone en jornadas, encuentros y congresos, dentro y fuera del país.

Azar, docente comprometido con la educación, y profundo y acertado conocedor de la realidad educativa de nuestro país, elabora su Didáctica Espiral, obra vasta, original, aplicable, para terminar, transcribimos los últimos párrafos de su obra:

“Demasiado a menudo, los sistemas educativos son simples copias de los sistemas pensados en otros países, por lo que una tarea fundamental de los educadores debe ser redefinir y remodelar sus propios programas educativos en función de los objetivos de sus países y de sus condiciones sociales, económicas y culturales reales.

En este sentido es la precedente propuesta.

¿Que tendríamos que lograr a partir de toda metodología?

- *Llevar a los alumnos a que perciban que hacer preguntas es más importante que tener respuestas listas.*

- *Hacer que los alumnos entiendan la importancia de vivir un proceso, de proponer investigaciones como base para la práctica pedagógica.*

- *Activar la percepción de una visión holística de los aprendizajes a lo largo de la formación.*

- *Fomentar la comprensión de que una práctica pedagógica no es una revisión de informaciones teóricas o prácticas “adquiridas”.*

- *Vivir la experiencia de que el conocimiento está siempre en proceso y nunca se completa.*

Para finalizar entendemos que es fundamental la actitud abierta de docente, de una formación permanente, de un creador que le permita adoptar sus propias propuestas en base a la realidad de nuestra población objetivo.”

Montevideo, abril 2016

NOTAS

1. Más información en : PELUFFO, Gabriel (2011) Artículo “Club de grabado en la crisis de la cultura independiente (1973-1989)” en Revista “La pupila” N° 18, junio 2011, pp 8 a 17 <http://www.revistalapupila.com/pdf/Pupila18.pdf>
2. Más información en : “Huellas de la represión: identificación de centros de detención del autoritarismo y la dictadura (1968-1985) http://cdf.montevideo.gub.uy/fotografia/archivo/pasado_rec/huellas/huellas.pdf
3. Más información en <http://www.youtube.com/watch?v=0npg1WEhvhQ>
4. AZAR, Salomón (2010) “La didáctica espiral” ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación Mestas 2021 Organización de Estados Iberoamericanos http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/R0468_Salomon.pdf
5. Actualmente se encuentran publicadas en internet narrativas visuales (videos) que sintetizan las propuestas y vivencias desarrolladas en Congresos, Encuentros, Jornadas a los que se hace referencia en este reportaje
6. La Asociación Uruguaya de Educación por el Arte (AUDEPA) fue fundada en los inicios de la década de 1980, siendo integrada por educadores, talleristas y otros educadores, que promovían desde su práctica educativa, la expresión creadora, individual y colectiva. Se vinculó al movimiento latinoamericano formando parte el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) , dependiente de UNESCO
7. Ley General de Educación N° 18437 Año 2008 Cap VII Líneas transversales Art 40 C
8. Creación del Bachillerato Artístico / de Arte y Expresión en el Consejo de Educación Secundaria de la Administración Nacional de Educación Pública- Año 2006
9. ANEP-CEIP (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria
10. MEC-Dirección de Educación- Comisión Asesora en Educación y Arte- Año 2012-Setiembre- 1ª Biental de Educación y Arte en Maldonado // Año 2014 – Agosto 2ª Biental de Educación y Arte en Montevideo
11. El Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) , se creó en 1984, durante el 25º Congreso Mundial de InSEA, realizado en Río de Janeiro, Brasil // InSEA - Sociedad Internacional para la Educación a través del Arte , es socio de la organización no gubernamental oficial de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) fundada en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial
12. Más información en. <http://salomonazar.blogspot.com/p/intervenciones-urbanas.html>
13. Narrativas visuales en :
Homenaje al Hombre Nov/2006 : http://www.youtube.com/watch?v=SSEw8_dydxk
Homenaje a las Artes 1ra parte: <http://www.youtube.com/watch?v=zwK1CzcRJw8>
2da parte Nov 2007: http://www.youtube.com/watch?v=drlM10rO_sw
Homenaje al canto popular Alfredo Zitarrosa Marzo/2007: http://www.youtube.com/watch?v=yUlKu_gV7x4
14. Se hace referencia al acuerdo de trabajo ANEP CEIP- TALLER BARRADAS dispuesto por Acta Ext N° 3- Res N° 48- Exp N° 4242/95 Leg 6 Fecha 11/1/07- Acta Ext N° 53- Res N° 36- Exp N° 4242/94 Leg 7 Fecha 13/8/07-
15. UNESCO- OMEP Argentina AZAR-IVALDI- “Grandes temas para los más pequeños” (2009) Cap. 7 “La expresión en educación inicial: de la formación docente a las prácticas de aula” pág 161 a 170 http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Grandes_temas_para_los_mas_pequenos_2009.pdf
16. Círculo de investigación Taller Barradas (2005) “De la piedra a la forma: Riachuelo una escuela transformadora” Ediciones DEL TABA- Junta Departamental de Montevideo Uruguay
17. Narrativa visual en : <http://www.youtube.com/watch?v=jLyJvYP5GRY>
18. Disponible en : 1ª parte- <http://www.youtube.com/watch?v=y4sTO1S8Oz0> 2ª parte : <http://www.youtube.com/watch?v=CyZgNcq9coA>

Ana Mae Barbosa: 60 anos de luta pela Arte/eEducação.

Autor: **Rejane Coutinho**, Brasil.

No mês de Novembro de 2016, o livro de Ana Mae Barbosa *Redesenhando o desenho: educadores, política e história* recebeu o Prêmio Jabuti na categoria Educação e Pedagogia. O Jabuti é o mais importante prêmio do livro brasileiro outorgado pela Câmara Brasileira do Livro. A premiação é um significativo reconhecimento pela qualidade da publicação e pela trajetória da autora. O livro, resultado de um longo percurso de pesquisa sobre parte da história do ensino das artes no Brasil e também em nosso continente sul-americano, vem se juntar a uma série de outras publicações da autora e pesquisadora que mapeiam e buscam delimitar o campo da Arte/Educação.

Ao iniciar esta breve homenagem destacando este feito, queremos remarcar que o traçado do panorama histórico do ensino das artes no Brasil começou a ser desenhado por Ana Mae Barbosa, através de suas pesquisas e publicações, desde as décadas de 1970 e 1980, e realçar também que é a partir deste panorama histórico que o campo epistemológico do ensino das artes tem seu território demarcado como campo de pesquisa. Ana Mae faz pesquisas, publica, divulga, orienta outros pesquisadores, nos contaminando com suas inquietações e nos desafiando a ir além. A criação de uma linha de pesquisa no âmbito da pós-graduação na Universidade de São Paulo foi outro feito responsável por qualificar o campo e possibilitar a multiplicação de outros núcleos de pesquisa.

Importante destacar ainda que as pesquisas históricas serviram de fundamentos para as pesquisas teóricas e metodológicas, pois foi a partir deste chão que Ana Mae se lançou na sistematização da Abordagem Triangular, promovendo uma atualização conceitual do campo do ensino das artes, nos conectando com a pós-modernidade. Este importante salto qualitativo do ensino das artes em nosso Continente foi fruto de processos de deglutição e apropriação, ao modo antropofágico, como ela mesma se refere, de referências e experiências estrangeiras, e também fruto de uma sintonia conceitual e qualidade perceptiva e crítica como pesquisadora, evidenciadas nestes seus trânsitos.

O papel de Ana Mae Barbosa na Arte/Educação brasileira se alimenta e se potencializa com sua atuação internacional. A criação do Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte/CLEA, em 1984, foi um importante passo no reconhecimento e na integração das ações em prol do ensino das artes no hemisfério Sul e em nosso fortalecimento perante o hemisfério Norte. A presença sempre ativa e combativa de Ana Mae nas reuniões e congressos da *International Society for Education Through Art* levou a sua nomeação como presidente da InSEA em 1991, única mulher latino-americana a ocupar este cargo.

Foram inúmeros os seminários, congressos, encontros, realizados sob sua coordenação, responsáveis por abrir espaço para trocas entre Arte/Educadores, para dar visibilidade e qualificar o campo de conhecimento, para fortalecer a luta pela presença das artes na educação básica, como, por exemplo, a Semana de Arte e Ensino realizada na USP em 1980 e a criação da Federação de Arte Educadores do Brasil em 1987, com seus congressos anuais. Ana Mae vem impulsionando o campo da Arte/Educação, se associando com outros importantes arte/educadores de nosso país e de nosso Continente, congregando muitos outros em torno de um compromisso político pelo acesso as artes e as práticas artísticas nas várias instâncias da educação básica.

A sua vida e obra se embrincam com a história da educação através da Arte e da Arte/Educação, nos inspirando diariamente a continuar na luta, inspirando jovens educadores a se engajar na luta, nos provocando e desafiando.

Temos muito a agradecer a Ana Mae Barbosa nos seus 60 anos de luta pela Arte/Educação!

ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. CLEA

www.redclea.org

consejolatinoamericanoclea@gmail.com

TABLA DE CONTENIDO

Contenido	Página
ARTÍCULOS	
<i>Arte/Educação: formando profesores.</i> Ana Mae Barbosa, Brasil.	7
<i>Dime qué cantas y te diré qué te hicieron.</i> Ethel Batres, Guatemala.	30
<i>Taller de emociones, el lugar de la educación por el arte en el trabajo con comunidades en condiciones de vulnerabilidad.</i> Laura Moreno. Colombia	41
<i>O que devemos aprender com os artistas? ou Por uma estética da docência.</i> Kelly Sabino, Brasil.	50
<i>IMEPA 50 aniversario y nueva casa.</i> Roxana Villarino, Argentina.	64
DECLATORIA	
<i>Declaratoria de Ciudadano Ilustre a Salomón Azar.</i> Uruguay.	78
HOMENAJE	
<i>Ana Mae Barbosa: 60 anos de luta pela Arte/eEducação.</i> Rejane Coutinho, Brasil.	88