



REVISTA CLEA

Número 3, primer semestre año 2017

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 :

Patricia Raquimán O.

“Las mujeres de mi historia”.

Telar mapuche WITRAL. 160 cm X 13 cm. Hilo industrial. 2016

Diagramación Revista:

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

TABLA DE CONTENIDO



Contenido	Página
ARTE-EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA	7
ARTE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA	13
Mario Alberto Méndez Ramírez. México	
OLGA BLINDER Y EL CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE.	19
Dora Águila Sepúlveda. Chile	
ARTE Y EDUCACIÓN: IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LAS ARTES, ISA.	28
Abel Mora Marcelo. Cuba.	
ANIMACIÓN CUADRO A CUADRO COMO HERRAMIENTA, EDUCACIÓN POR EL ARTE COMO DECISIÓN	45
Mercedes Sánchez Argentina.	
MUROS VIEJOS, MUROS NUEVOS	53
Aprendiendo a apreciar la arquitectura junto a jóvenes del nivel medio superior	
David Ramírez Larsen. México	
SÉRIE PROFESSOR ARTISTA: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE	70
Geraldo Freire Loyola e Evandro Lemos da Cunha. Brasil	

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.

Miguel Zamorano Sanhueza

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Chile

A Revista CLEA Nº3 corresponde ao primeiro semestre de 2017ano de 2017 e apresenta artigos sobre artistas educadores, arte-educação e ensino-aprendizagem de arte no contexto latino-americano.

“Arte-Educación en Latinoamérica” é o depoimento inicial de Mario Méndez, do México, Secretário Geral do CLEA, no Congreso de Educación por el Arte “Escuela Adentro”, realizado em Asunción, no Paraguay, em julho de 2016. Mario Méndez chama a atenção para nossa responsabilidade diante da arte contemporânea e de como nossas ações de arte-educação devem ser mais abrangentes e se referir ao contexto cultural e à políticas públicas. Alerta que precisamos estar atentos para que não tomemos modelos estranhos à nossa cultura para copiar e que, mais que diversidade, o que temos é um problema de desigualdade. Propõe que pensemos na arte centrada na sua força pedagógica, capaz de alargar o presente e construir o mundo futuro.

Dora Águila, do Chile, em “Olga Blinder y el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte”, faz uma homenagem a Olga Blinder, artista e educadora, uma das fundadoras do movimento da educação pela arte, conselheira pelo Paraguay. As “Ediciones Clea” tinham o propósito de difundir práticas e enfoques sobre a educação pela arte e Olga Blinder, sempre comprometida com o trabalho dos professores, foi autora de relatos importantes que merecem ser lembrados. Olga tinha uma visão humana da vida e considerava que a arte tem um papel importante na formação de crianças e jovens. Dora Águila ressalta cinco artigos escritos para as publicações CLEA.

Abel Mora, de Cuba, traz questões sobre a prática artística e o processo de ensino-aprendizagem de arte em “Arte y Educación: identidades en construcción en la Universidad de las Artes ISA”, advogando que não é possível haver ensino de arte se não há a presença da experiência com arte. Relata como se dão as relações entre a prática artística e os contextos multiculturais, ressaltando o papel da crítica na contribuição do pensamento divergente. Com projetos com mesma base – concepção de Paulo Freire -, mas com metodologias distintas, a descrição da experiência didática nas oficinas de criação na ISA demonstra as imensas possibilidades pedagógicas em arte.

Em “Animación cuadro a cuadro como herramienta, educación por el arte como decisión”, Mercedes Sánchez, da Argentina, relata experiências realizadas em oficinas realizadas em várias instituições, com pessoas de idades e condições diversas, usando como ferramenta a animação quadro a quadro. São expostas as condições para se criar uma animação, uma vez que a participação dos componentes narrativos, plásticos, sonoros, de ação e movimento são essenciais. A partir da descrição das experiências, Mercedes nos mostra que a animação quadro a quadro é uma ferramenta adequada às mais variadas situações de ensino-aprendizagem.

David Ramirez, do México, no artigo “Muros viejos, muros nuevos”, descreve a experiência de um curso de apreciação de arquitetura, com alunos ao redor 16 anos. A descrição das atividades apresenta o percurso dos jovens e do professor, relacionando os desafios e soluções encontradas em cada etapa, sendo que a criação e a análise tinham o mesmo peso para avaliação do trabalho. Destaca a possibilidade multidisciplinar das atividades, a interligação com o ambiente e a importância do protagonismo dos alunos.

Em “Série Professor Artista: uma experiência em ensino-aprendizagem em arte”, Geraldo Freire Loyola e Evandro Lemos Cunha, do Brasil, apresentam o material produzido para um curso de especialização em Ensino de Artes Visuais, em que o relato das experiências docentes e artísticas têm a pretensão de provocar professores a relacionarem as duas faces do trabalho em Arte no contexto escolar. Ressaltam a importância da prática artística estar presente na vida do professor de Arte e em suas práticas docentes. A aproximação da arte contemporânea por intermédio de artistas presentes no contexto cultural dos alunos é importante para que eles se apropriem de informações e criem processos de produção autoral.

Dora Águila e Lucia Pimentel

La Revista CLEA N°3 corresponde al primer semestre del año 2017 y presenta artículos sobre artistas educadores, arte-educación y enseñanza-aprendizaje de arte en el contexto latinoamericano.

"Arte-Educación en Latinoamérica" es el testimonio inicial de Mario Méndez, de México, Secretario General del CLEA, en el Congreso de Educación por el Arte "Escuela Adentro", realizado en Asunción, Paraguay, en julio de 2016. Mario Méndez llama la atención a nuestra responsabilidad ante el arte contemporáneo y de cómo nuestras acciones de arte-educación deben ser más amplias y referirse al contexto cultural y a las políticas públicas. Alerta que necesitamos estar atentos para que no tomemos modelos extraños a nuestra cultura para copiar y que, más que diversidad, lo que tenemos es un problema de desigualdad. Propone que pensemos en el arte centrado en su fuerza pedagógica, capaz de ensanchar el presente y construir el mundo futuro.

Dora Águila, de Chile, en "Olga Blinder y el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte", hace un homenaje a Olga Blinder, artista y educadora, una de las fundadoras del movimiento de la educación por el arte, consejera por el Paraguay. Las "Ediciones Clea" tenían el propósito de difundir prácticas y enfoques sobre la educación por el arte y Olga Blinder, siempre comprometida con el trabajo de los profesores, fue autora de relatos importantes que merecen ser recordados. Olga tenía una visión humana de la vida y consideraba que el arte tiene un papel importante en la formación de niños y jóvenes. Dora Águila resalta cinco artículos escritos para las publicaciones CLEA.

Abel Mora, de Cuba, trae cuestiones sobre la práctica artística y el proceso de enseñanza-aprendizaje de arte en "Arte y Educación: identidades en construcción en la Universidad de las Artes ISA", abogando que no es posible la enseñanza de arte si no hay la presencia de la experiencia con el arte. Relata cómo se dan las relaciones entre la práctica artística y los contextos multiculturales, resaltando el papel de la crítica en la contribución del pensamiento divergente. Con proyectos con la misma base - concepción de Paulo Freire -, pero con metodologías distintas, la descripción de la experiencia didáctica en los talleres de creación en la ISA demuestra las inmensas posibilidades pedagógicas en arte.

En "Animación cuadro a cuadro como instrumento, educación por el arte como decisión", Mercedes Sánchez, de la Argentina, relata experiencias realizadas en talleres realizados en varias instituciones, con personas de edades y condiciones diversas, usando como herramienta la animación cuadro a cuadro. Se exponen las condiciones para crear una animación, ya que la participación de los componentes narrativos, plásticos, sonoros, de acción y movimiento son esenciales. A partir de la descripción de las experiencias, Mercedes nos muestra que la animación cuadro a cuadro es una herramienta adecuada a las más variadas situaciones de enseñanza-aprendizaje.

David Ramírez, de México, en el artículo "Muros viejos, muros nuevos", describe la experiencia de un curso de apreciación de arquitectura, con alumnos alrededor de 16 años. La descripción de las actividades presenta el recorrido de los jóvenes y del profesor, relacionando los desafíos y soluciones encontradas en cada etapa, siendo que la creación y el análisis tenían el mismo peso para la evaluación del trabajo. Destaca la posibilidad multidisciplinaria de las actividades, la interconexión con el ambiente y la importancia del protagonismo de los alumnos.

En "Serie Profesor Artista: una experiencia en enseñanza-aprendizaje en arte", Geraldo Freire Loyola y Evandro Lemos Cunha, de Brasil, presentan el material producido para un curso de especialización en Enseñanza de Artes Visuales, en que el relato de las experiencias docentes y artísticas tienen la pretensión de provocar a los profesores a relacionar las dos caras del trabajo en Arte en el contexto escolar. Resaltan la importancia de la práctica artística presente en la vida del profesor de Arte y en sus prácticas docentes. La aproximación del arte contemporáneo a través de artistas presentes en el contexto cultural de los alumnos es importante para que ellos se apropien de informaciones y creen procesos de producción autoral.

Dora Águila y Lucia Pimentel

ARTE-EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

Mario Alberto Méndez Ramírez

Secretario General CLEA

Congreso de Educación por el Arte “Escuela Adentro”

Asunción, Paraguay, julio de 2016

RESUMEN

En este artículo se destaca el arte como medio para la formación de sujetos participativos, creativos y críticos, para la formación integral de seres humanos, procurando el desarrollo de su subjetividad, sensibilidad y emociones; así como la apropiación de sistemas simbólicos culturales y su experimentación lúdica, haciéndolos así, partícipes en la dinámica transformadora del mundo. Se propone reflexionar sobre la posibilidad de un arte centrado en su fuerza pedagógica, no como otras de las tantas funciones que se le puede dar a las prácticas artísticas, sino como el arte necesario para construir el mundo futuro, y también el arte conveniente para ensanchar el presente

Palabras clave: arte, fuerza pedagógica, proyecto cultural.

RESUMO

Este artigo destaca arte como um meio para a formação de sujeitos participativos, criativos e críticos, para a formação de seres humanos, buscando o desenvolvimento de sua subjetividade, sensibilidade e emoções, bem como a apropriação de sistemas simbólicos culturais e sua experimentação lúdica, tornando-os participantes na dinâmica mundo em transformação. Propõe considerar a possibilidade de uma arte centrada em sua força de ensino, não nas muitas outras funções que podem ser dadas a práticas artísticas, mas arte como necessária para a construção do mundo futuro e arte conveniente para ampliar o presente.

Palavras-chave: arte, força pedagógica, projeto cultural.

SUMMARY

This article stands out art as a medium for the formation of participatory subjects, creative and critical, for the integral formation of human beings, seeking the development of their subjectivity, sensitivity and emotions, as well as the appropriation of cultural symbolic systems and their playful experimentation, thus making them participants in the transforming dynamics of the world. It is proposed to reflect on the possibility of an art centered in its pedagogical force, not like other of the many functions that can be given to artistic practices, but as the art necessary to build the future world, and also the art suitable to widen the present

Key words: art, pedagogical force, cultural project.

El arte, o lo que hoy llamamos arte, puede ser muchas cosas diferente, históricamente, ha sido magia para la supervivencia, herramienta de evangelización, proselitismo político, verdad metafísica, genialidad, dominación simbólica, y un largo etcétera.

En la actualidad, las prácticas artísticas no han dejado de tener las finalidades históricas ya mencionadas, y además han sumado otras más, o por lo menos las han complejizado. Nos encontramos, por ejemplo, con el arte como negocio, no sólo refiriéndonos al mercado internacional del arte, cuyos réditos lo ponen casi a la cabeza de los negocios más lucrativos del planeta, sino también el negocio que se hace con los libros sobre arte, con los cursos de arte para todos los niveles, desde infantes hasta los dirigidos a la tercera edad. En relación a estos cursos me estoy refiriendo a los que anteponen el beneficio económico sobre los intereses de orden más cultural o humanista.

Es negocio también mucha de la educación superior de las artes, y alrededor de ésta, los simposios, congresos, cursos y talleres, en donde se vende la presencia de artistas internacionales, curadores y teóricos vedetizados. También a manera de negocio funcionan muchos de los museos o galerías ubicadas en los grandes centros turísticos, sazonados por la venta de souvenirs y catálogos de las exposiciones. Obviamente, son las industrias culturales, como el cine o la industria de la música internacional, otros de los grandes ejemplos sobre la posibilidad del arte como negocio.

De maneras más sutiles, el arte también funge como estrategia de distinción, de mistificación o como halo de bondad y de responsabilidad social para gobiernos, instituciones, organizaciones y filántropos.

Pero a muchos, si no es que a todos, de los que nos damos cita en este evento, nos interesa el arte como medio para la formación de sujetos participativos, creativos y críticos, para la formación integral de seres humanos, procurando el desarrollo de su subjetividad, sensibilidad y emociones; así como la apropiación de sistemas simbólicos culturales y su experimentación lúdica, haciéndolos así, partícipes en la dinámica transformadora del mundo.

Nos faltaron, en las líneas anteriores, muchas de las formas y funciones que puede ser y es de hecho el arte, pero la idea era expresar el argumento sobre su gran diversidad. La diversidad, no sólo en el arte, sino en cualquier sistema complejo, es importante y conveniente y enriquece al sistema. Pero en el terreno de las artes no sólo estamos en presencia de la diversidad, sino, sobre todo, de la desigualdad.

Podríamos pensar que sólo es diversidad, o peor aún, podrían hacernos creer que es diferencia de capacidades, y que otros hacen el verdadero arte y nosotros, lo que tenemos que hacer, es copiarlo. Pero lo que hay son desigualdades: sociales, económicas, políticas y culturales.

En el terreno global, pareciera que existe un arte verdadero, o ARTE con mayúsculas, que se ostenta como el realmente válido y legítimo, y que muchas de las otras expresiones son simples ecos diferidos de lo que sucede en el centro, quedando en segundo plano, todavía sin alcanzar la madurez suficiente. Y a pesar de lo aparentemente superada que está la idea del arte por el arte, aún hoy, aquel arte que no se muestre “puro” que “se contamine” con otras finalidades, no merece el calificativo de ARTE con mayúsculas, y se convierte en otra cosa, tangencial o secundaria.

El tipo de arte y sus derivados, que se ubican en esta corriente principal, en este mainstream, son, como ya se dijo, grandes negocios y eficientes medios de dominación, con sus contadas salvedades.

Qué duda cabe de que el mundo contemporáneo ya es otro al que conocíamos hasta hace pocas décadas, y que en el futuro cercano habrá más cambios, por lo que es importante pensar y hacer otro arte, no sólo para el presente, sino que tienda al futuro, sobre todo, a un mejor futuro.

Seguimos heredando inercialmente modelos culturales coloniales, ideas sobre el arte que no son nuestras, y lo peor del caso, que no nos convienen. Estas ideas o formas culturales anteriores, siguen definiendo nuestras prácticas educativas y culturales, siguen determinando las políticas culturales estatales y de otras instituciones, siguen operando para la reproducción de las hegemonías.

Por doquier veo con tristeza un arte que no convence, rodeado de misterio, inalcanzable, glamoroso y elitista. Plagado de grandes egos y grandes intereses, suelto, fofo y vacuo. Las experiencias creativas e intelectuales son proveídas, en cambio, por nuestro arte pedagógico y por una educación de la liberación.

Más que diversidad lo que hay es desigualdad. Vivimos en una parte del mundo, que sin ser homogénea, tiene rasgos comunes y problemáticas similares, una de éstas es la imposición de modelos culturales heterónomos, con la consecuente devaluación de lo propio.

Proponemos reflexionar sobre la posibilidad de un arte centrado en su fuerza pedagógica, no como otras de las tantas funciones que se le puede dar a las prácticas artísticas, sino como el arte necesario para construir el mundo futuro, y también el arte conveniente para ensanchar el presente.

Boaventura de Souza en su epistemología del sur, propone sumar a nuestro presente todo aquello que ha sido invisibilizado, aquello que, por no alcanzar el estatuto de legitimidad, por ser diverso a lo hegemónico se quedó en una existencia precaria y gelatinosa.

Pero ¿qué queremos decir con un arte-educación? Nos referimos, de acuerdo con Camnitzer, a aquel arte que se abre a la posibilidad de diálogo, que se desenfada de su carácter canónico. Un arte que muestra más, las necesidades de donde surge, que sus resultados, y que al mostrar esas problemáticas que lo generaron, permite evaluar sus aciertos y sus desatinos, para que quien lo mira proponga versiones alternas a la obra ya concluida. Este tipo de arte provoca participación, criticidad y creatividad, y establece un diálogo horizontal entre el productor y el receptor, intercambiando sus papeles y siéndole entonces significativo a todos.

En nuestra región y en cada uno de nuestros países, necesitamos que este tipo de arte cobre potencia, no para apoderarnos de forma totalitaria del concepto del arte, sino para participar de manera más equitativa: en los espacios culturales, en la promoción, en las políticas culturales, en los programas educativos, en los presupuestos públicos.

Es importante tener claridad sobre la relación entre el arte y la educación, ya que existen muchas prácticas educativas que no abonan a una transformación real de lo artístico.

Universidades, museos, casas de cultura y otras instituciones plantean formas artístico-educativas que siguen presentando el quehacer artístico como un canon al que hay que imitar o admirar.

La educación artística es una de las formas más eficientes para la difusión de las ideas sobre el arte, a lo largo de la historia, la educación artística, en la mayoría de los casos ligada al poder, ha formado a los productores, a los promotores y a los públicos que consideraba adecuados a sus fines. No queremos esa educación artística.

Aunque el arte es, o debería ser, un espacio principalmente de reflexión, de creación y de crítica, un espacio instituyente no instituido, la realidad no siempre ha sido así, todo lo contrario, el arte y la educación también puede tornarse un instrumento perverso de dominación y de modelación de las subjetividades. Es por esto que no es suficiente con yuxtaponer los términos de arte y educación para obtener los resultados formativos que buscamos. Es importante aclarar, QUÉ ARTE Y QUÉ EDUCACIÓN defendemos. Como lo decíamos líneas arriba, una arte abierto y provocador de la participación reflexiva, crítica y creativa de quien lo mira.

La idea simple de que la obra se comunica con su receptor y que, de manera inmediata se da la experiencia artística, esconde todos los procesos de mediación que modelan la compleja relación obra-receptor. La mediación conveniente y adecuada es nuestra gran labor, y este trabajo pedagógico debe estar presente desde las finalidades de las instituciones, tanto museísticas como educativas, hasta la concepción de las exposiciones. Debe estar inserto incluso en las preocupaciones productivas de los artistas.

Luchamos por activar proyectos educativos que refuercen la idea del arte pedagógico, luchamos por incidir en las políticas públicas que determinan qué proyectos artísticos merecen ser apoyados. Luchamos por construir políticas culturales acordes con nuestras realidades. Luchamos porque el arte sea lo que queremos que sea, lo que más nos convenga que sea, no por asumir un arte que ya es y que no permite transformación sino obediencia. Tenemos la necesidad y el derecho de reclamar para nuestro arte latinoamericano formas diferentes de producirse, de distribuirse y de consumirse.

Las premisas son sencillas, que el arte debe atender a su contexto, que es de todos, y todos podemos participar en su dinámica, en la propuesta de sus rumbos futuros, rumbos arraigados en cada región y convenientes a las mayorías.

Se debe operar en los programas para la formación de artistas, en las políticas públicas, en las políticas culturales, en las instituciones museísticas y en la educación artística de todos los niveles.

Transformar el arte no significa pedirles a los artistas que cambien lo que hacen. Significa eliminar la desigualdad, hacer válida nuestra idea de arte, que este nuevo arte forme nuevos artistas, nuevas formas de difusión, nuevas maneras de educar, nuevas políticas públicas, nuevos receptores. Significa dejar claro que, cualquier proyecto político es cultural, y que cualquier proyecto cultural es político.

REFERENCIAS

- Santos, Boaventura de Sousa (2009) Una epistemología del sur. México: Siglo XXI CLACSO.
Camnitzer, Luis (2012) Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano. Bogotá: Fundación Gilberto Álzate Avendaño, Instituto Distrital de las Artes, IDARTES.



Mario Alberto Méndez Ramírez (mario.mendezr@uanl.mx)
Doctor en Artes. Universidad de Barcelona, España.
Maestría en Artes. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Nuevo León. Evaluador nacional e internacional de programas de educación superior en artes. Secretario General del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte CLEA. Publicaciones en capítulos de libros y revistas especializadas.

ARTE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Mario Alberto Méndez Ramírez

Secretário Geral CLEA

Congreso de Educación por el Arte “Escuela Adentro”

Asunción, Paraguay, julio de 2016

RESUMO

Este artigo destaca arte como um meio para a formação de sujeitos participativos, criativos e críticos, para a formação de seres humanos, buscando o desenvolvimento de sua subjetividade, sensibilidade e emoções, bem como a apropriação de sistemas simbólicos culturais e sua experimentação lúdica, tornando-os participantes na dinâmica mundo em transformação. Propõe considerar a possibilidade de uma arte centrada em sua força de ensino, não nas muitas outras funções que podem ser dadas a práticas artísticas, mas arte como necessária para a construção do mundo futuro e arte conveniente para ampliar o presente.

Palavras-chave: arte, força pedagógica, o projeto cultural.

RESUMEN

En este artículo se destaca el arte como medio para la formación de sujetos participativos, creativos y críticos, para la formación integral de seres humanos, procurando el desarrollo de su subjetividad, sensibilidad y emociones; así como la apropiación de sistemas simbólicos culturales y su experimentación lúdica, haciéndolos así, partícipes en la dinámica transformadora del mundo. Se propone reflexionar sobre la posibilidad de un arte centrado en su fuerza pedagógica, no como otras de las tantas funciones que se le puede dar a las prácticas artísticas, sino como el arte necesario para construir el mundo futuro, y también el arte conveniente para ensanchar el presente

Palabras clave: arte, fuerza pedagógica, proyecto cultural.

SUMMARY

This article stands out art as a medium for the formation of participatory subjects, creative and critical, for the integral formation of human beings, seeking the development of their subjectivity, sensitivity and emotions, as well as the appropriation of cultural symbolic systems and their playful experimentation, thus making them participants in the transforming dynamics of the world. It is proposed to reflect on the possibility of an art centered in its pedagogical force, not like other of the many functions that can be given to artistic practices, but as the art necessary to build the future world, and also the art suitable to widen the present

Key words: art, pedagogical force, cultural project.

Arte, ou o que chamamos de arte, pode ser muitas coisas diferentes, historicamente, tem sido mágica para a sobrevivência, ferramenta de evangelização, proselitismo político, verdade metafísica, genialidade, dominação simbólica e assim por diante.

Hoje, as práticas artísticas não deixam de ter finalidades históricas já mencionadas, e também se somaram outras mais, ou, pelo menos, se tornaram mais complexas. Nos encontramos, por exemplo, com a arte como um negócio, não apenas os referindo ao mercado internacional de arte, cujas receitas a colocam perto do topo dos negócios mais lucrativos do mundo, mas também o negócio que se faz com livros sobre arte, com cursos de arte para todos os níveis, desde crianças até os destinados a idosos. Em relação a estes cursos estou me referindo àqueles que colocam o ganho financeiro sobre os interesses da maioria ordem cultural ou humanista.

É também um negócio muito do ensino superior das artes e, em torno dele, simpósios, conferências, cursos e oficinas, nos quais se vende a presença de artistas internacionais, curadores e teóricos vedetizados. Também operam como negócio muitos dos museus e galerias localizados em grandes centros turísticos, que lucram com a venda de lembranças e catálogos de exposições. Obviamente, são as indústrias culturais, como o cinema e a indústria da música internacional, alguns dos grandes exemplos da possibilidade da arte como negócio.

Em formas mais sutis, a arte também serve como uma estratégia de distinção, de mistificação ou halo de bondade e de responsabilidade social para os governos, instituições, organizações e filantropos.

Mas muitos, se não todos, dos que estão reunidos neste evento, estamos interessados na arte como um meio para a formação de sujeitos participativos, criativos e críticos, para a formação integral do ser humano, buscando o desenvolvimento de sua subjetividade, sensibilidade e emoções, bem como a apropriação de sistemas simbólicos culturais e sua experimentação lúdica, tornando-os participantes na dinâmica de transformação do mundo.

Nos faltaram, nas linhas anteriores, muitas das formas e funções do que pode ser e é de fato arte, mas a ideia era expressar o argumento sobre sua grande diversidade. Diversidade, não só na arte, mas em qualquer sistema complexo, é importante e conveniente, e enriquece o

sistema. Mas, no campo das artes estamos não só na presença de diversidade, mas acima de tudo, da desigualdade.

Poderíamos pensar que é apenas a diversidade, ou pior, poderia fazer-nos crer que é diferença de capacidades, e outros fazem a verdadeira arte e nós, o que temos a fazer, é copiá-los. Mas o que há são desigualdades: sociais, econômicas, políticas e culturais.

No terreno global, parece que há uma arte verdadeira, ou ARTE com maiúsculas, que se ostenta como realmente válida e legítima, e que muitas das outras expressões são simples ecos diferidos do que acontece no centro, ficando em segundo plano, mas sem atingir a maturidade suficiente. E, apesar de aparentemente ideia superada da arte pela arte, ainda hoje, aquela arte que não se mostre “pura”, que “se contamine” com outras finalidades, não merece a qualificação de ARTE com maiúsculas e se torna outra coisa, tangencial ou secundária.

O tipo de arte e seus derivados, que estão localizados nessa corrente principal, nesse *mainstream*, são, como foi dito, os grandes negócios e eficientes meios de dominação, com algumas exceções.

Não há dúvida de que o mundo contemporâneo já é outro do que conhecíamos até algumas décadas atrás, e que no futuro próximo haverá mais mudanças, por isso é importante pensar e fazer outra arte, não só para o presente, mas que tenda ao futuro, especialmente, para um futuro melhor.

Continuamos herdando inertemente modelos culturais coloniais, ideias sobre arte que não são nossos e, pior que isso, que não nos convêm. Essas ideias ou formas culturais do passado, continuam a definir nossas práticas educativas e culturais, continuam determinando as políticas culturais estatais e de outras instituições, continuam operando para a reprodução de hegemonias.

Em todos os lugares vejo com tristeza uma arte que não convence, cercada por mistério, inacessível, glamorosa e elitista. Atormentada com grandes egos e grandes interesses, solta, flácida e vazia. As experiências criativas e intelectuais são fornecidas, no entanto, pelo nosso ensino de arte e por uma educação de libertação.

Mais que diversidade, o que existe é desigualdade. Vivemos em uma parte do mundo que, sem ser homogênea, tem características comuns e problemas semelhantes, um dos quais é a imposição de modelos culturais heterônimos, com a conseqüente desvalorização do que é próprio.

Propomo-nos a refletir sobre a possibilidade de uma arte centrada em sua força pedagógica, não como outras das muitas funções que podem ser dadas a práticas artísticas, mas como a arte necessária para a construção do mundo futuro e, também, a arte conveniente para alargar o presente.

Boaventura de Souza, em sua epistemologia do Sul, propõe acrescentar ao nosso presente tudo o que foi tornado invisível, o que, por não alcançar o *status* de legitimidade, por ser diferente ao hegemônico, caiu em uma existência precária e gelatinosa.

Mas o que queremos dizer com uma arte-educação? Referimo-nos, de acordo com Camnitzer, àquela arte que abre à possibilidade de diálogo, que se despreocupa do seu caráter canônico. Uma arte que mostra mais as necessidades de onde surge que seus resultados e, ao mostrar essas problemáticas que a geraram, permite avaliar seus acertos e desatinos, para que quem a vê proponha versões alternativas para a obra já concluída. Este tipo de arte provoca participação, criticidade e criatividade, e estabelece um diálogo horizontal entre produtor e receptor, trocando papéis e sendo, então, significativa para todos.

Em nossa região e em cada um dos nossos países, precisamos que esse tipo de arte cobre potência, não para nos apoderarmos de forma totalitária do conceito de arte, mas para participar de maneira mais equitativa: nos espaços culturais, na promoção, nas políticas culturais, nos programas educacionais, nos orçamentos públicos.

É importante ter clareza sobre a relação entre arte e educação, uma vez que existem muitas práticas educacionais que não são levadas a uma transformação real do artístico. Universidades, museus, centros culturais e outras instituições buscam formas artístico-educativas que continuam a apresentar o trabalho artístico como um cânone a ser imitado ou admirado.

A educação artística é uma das formas mais eficientes para a difusão de ideias sobre arte, ao longo da história; a educação artística, na maioria dos casos ligada ao poder, formou promotores e públicos que considerava adequados para seus propósitos. Nós não queremos essa educação artística.

Embora a arte seja, ou deveria ser, um espaço principalmente de reflexão, de criação e de crítica, um espaço instituinte não instituído, a realidade nem sempre tem sido assim, muito pelo contrário, arte e educação também podem se tornar um instrumento perverso de dominação e de modelagem das subjetividades. É por isso que não é suficiente justapor os termos arte e educação para os resultados formativos que buscamos. É importante esclarecer QUE ARTE E QUE A EDUCAÇÃO defendemos. Como dissemos linhas acima, uma arte aberta e provocadora à participação reflexiva crítica e criativa de quem vê.

A simples ideia de que a obra se comunica com o seu receptor e que, de maneira imediata, se dá a experiência artística esconde todos os processos de mediação que modelam a complexa relação receptor-obra. A mediação conveniente e adequada é o nosso grande trabalho, e este trabalho pedagógico deve estar presente desde as finalidades das instituições, tanto museais como educativas, até a concepção das exposições. Deve estar inserido inclusive nas preocupações produtivas dos artistas.

Lutamos para ativar projetos educativos que reforçam a ideia da arte pedagógica, lutamos para influenciar nas políticas públicas que determinam quais projetos artísticos merecem ser apoiados. Lutamos para construir políticas culturais que estejam de acordo com as nossas realidades. Lutamos porque a arte é o que queremos que seja, o que mais nos convenha que seja, não por assumir uma arte que já é e que não permite transformação, mas obediência. Temos a necessidade e o direito de reivindicar para nossa arte latino-americana formas diferentes de se produzir, de se distribuir e de se consumir.

As premissas são simples, que a arte deve atender ao seu contexto, que pertence a todos e que todos podemos participar em sua dinâmica, na proposta de suas direções futuras, direções enraizadas em cada região e convenientes para a maioria.

Deve operar programas para a formação de artistas, nas políticas públicas, nas políticas culturais, nas instituições de museais e na arte-educação em todos os níveis.

Transformar a arte não significa pedir para os artistas que mudem o que eles fazem. Significa eliminar a desigualdade, fazer válida a nossa ideia de arte, que esta nova arte forme novos artistas, novas formas de divulgação, novas formas de educar, novas políticas públicas, novos receptores. Significa deixar claro que qualquer projeto político é cultural e que qualquer projeto cultural é político.

REFERÊNCIAS

Santos, Boaventura de Sousa (2009) Una epistemología del sur. México: Siglo XXI CLACSO.
Camnitzer, Luis (2012) Didáctica de la liberación. Arte conceptualista latinoamericano. Bogotá: Fundación Gilberto Álzate Avendaño, Instituto Distrital de las Artes, IDARTES.



Mario Alberto Méndez Ramírez (mario.mendezr@uanl.mx)

Doctor en Artes. Universidad de Barcelona, España.
Maestría en Artes. Universidad Autónoma de Nuevo León, México.
Licenciado en Ciencias de la Comunicación. Universidad Autónoma de Nuevo León. Evaluador nacional e internacional de programas de educación superior en artes. Secretario General del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte CLEA. Publicaciones en capítulos de libros y revistas especializadas.

OLGA BLINDER Y EL CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE.

Dora Águila Sepúlveda. Chile

RESUMEN

Este artículo recoge, a modo de homenaje a los fundadores del movimiento de la educación por el arte en sus países, los escritos de Olga Blinder, artista y educadora, consejera por Paraguay. Las Ediciones Clea cuyo propósito fue difundir los enfoques y experiencias que sobre la educación por el arte se estaban desarrollando en la región recogieron, en los primeros años de trabajo, el pensamiento de los consejeros y participantes de los congresos organizados por el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. Fueron publicadas por las asociaciones de Uruguay, Paraguay y Chile, a los que se sumó posteriormente la Re-vista de la Educación por el Arte y el libro de la asociación del Perú: Historia de la Educación por el Arte en América.

Palabras clave: arte y educación, ediciones CLEA, publicaciones.

RESUMO

Este artigo apresenta, como uma homenagem aos fundadores do movimento da arte-educação em seus países, os escritos de Olga Blinder, artista e educadora, conselheira pelo Paraguai. Edições Clea, cujo objetivo era divulgar as abordagens e experiências sobre educação para a arte, estavam se desenvolvendo na região e reuniram, nos primeiros anos de trabalho, o pensamento de diretores e participantes da conferência organizada pelo Conselho Latino-Americano de Educação pela Arte. Foram publicadas pelas associações de Uruguai, Paraguai e Chile, ao que se somou posteriormente o livro da Associação do Peru: História da Educação para a Arte na América.

Palavras-chave: arte-educação, edições CLEA, publicações.

SUMMARY

This article presents, as a tribute to the founders of the movement of art education in their countries, the writings of Olga Blinder, artist and educator, counselor for Paraguay. CLEA Editions whose purpose was to disseminate the approaches and experiences on education through art were developing in the region gathered in the early years of work, the thought of CLEA members and participants of conferences organized by the Latin American Council of Education by Art. They were published by associations Uruguay, Paraguay and Chile; later Perú published a magazine and the book: History of Education for Art in America.

Keywords: art education, CLEA editions, publications.

INTRODUCCIÓN

Fue en el año 1984 cuando, por primera vez, se reunió un grupo de educadores de arte, convocados por Ana Mae Barbosa, consejera y Brian Allison, presidente de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte, INSEA. La sesión se realizó durante el Congreso Mundial de INSEA, realizado en Río de Janeiro y contó con la participación de representantes de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay, quienes formaron el Comité Regional provisorio de América Latina del INSEA.

Un año más tarde, reunidos entonces en Buenos Aires, se decidió, manteniendo la calidad de Comité Regional, tomar el nombre de Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, CLEA.

Olga Blinder, artista y educadora, consejera por Paraguay, desde la sesión inaugural, participó activamente en dicho consejo y sus ideas quedaron plasmadas en publicaciones, como fueron las Ediciones Clea, cuyo propósito fue difundir los enfoques y experiencias que sobre la educación por el arte se estaban desarrollando en la región. El primer número lo publicó en 1986, AUDEPA asociación uruguaya, seguido, en 1987, por APEA, asociación paraguaya y posteriormente, en 1988 por EDUCARTE Chile. El año 2001, SOPERARTE de Perú publicó la Re-vista de la Educación de la Educación por el Arte y el libro de la misma asociación peruana Historia de la Educación por el Arte en América.

Un lapso de tiempo de quince años que nos muestra a una Olga, artista y educadora, comprometida con la labor de los maestros, con una visión humana de la vida, donde el arte juega un importante rol en la formación de niños y jóvenes. Su carácter, inteligencia y pasión se van desplegando en los cinco artículos escritos para estas publicaciones.

EDICIONES CLEA, RE-VISTA DE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE, HISTORIA DE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE EN AMÉRICA LATINA.

Tres temas presenta Olga Blinder en las Ediciones CLEA:

Arte y Educación, relaciones y diferencias.
La Creatividad del Maestro en la Educación por el Arte.
Visión sobre el concepto de Educación por el Arte.

En la Re-vista de la Educación por el Arte titula su artículo: Identidad, Cultura y Globalización.

En el libro Historia de la Educación por el Arte en América Latina se refiere a la Educación por el Arte: fuente de experiencia.

En las Ediciones CLEA, relata que la reforma educacional de su país, que plantea nuevos planes y programas, introduciendo cambios en todos los niveles, propone conocer algunas soluciones propuestas en otros países con el fin de no improvisar. Su compromiso con el problema la llevan a estudiar la Educación por el Arte, como uno de los métodos propuestos para la actualización pedagógica. Encara el tema analizando el significado de los conceptos implicados: Arte y Educación, basándose en diversos autores.

En primer lugar se refiere al significado del arte, y de la obra “El diálogo visual” de Nathan Knobler (1976) cita lo siguiente “El arte es un producto del hombre en el que los materiales se organizan para comunicar una experiencia humana” (1) De esta definición, Olga rescata los aspectos expresivos y formales de la obra, aun cuando afirma que es imposible separar ambos.

En cuanto al significado de la “educación” presenta las tres teorías divergentes que el filósofo inglés Bertrand Russell (1963) incluye en su obra “La educación y el mundo moderno: Una, que la educación ha de considerarse en relación con la comunidad más que con el individuo y que su misión es formar ciudadanos útiles. Otra que sostiene que el propósito de la educación es brindar cultura al individuo y desenvolver al máximo sus posibilidades. Y una tercera que considera que el único propósito consiste en suministrar al ser humano oportunidades de desarrollo y eliminar influencias perniciosas” (2)

Olga nos dice que, en la práctica no hay ningún tipo de educación que se base en una sola de las teorías expuestas por Russell y que todos los métodos buscan el equilibrio entre las tres, exponiendo a continuación las ideas de Herbert Read, en su libro *Educación por el Arte* (1959) (3), que da lugar a un movimiento educacional que ha abarcado hasta los lugares más apartados y que dio nacimiento a la creación de la Sociedad Internacional de Educación por el Arte, INSEA, reconociendo la fuerza directriz de esta idea.

El propósito de este autor consiste en vivificar la tesis, formulada por vez primera por Platón, de que el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecedora. Por lo tanto, su objetivo no es sólo la educación artística como tal, sino la formulación de una teoría que abarca todos los modos de expresión literaria y poética (verbal), no menos que musical y auditiva, y constituye un enfoque integral de la realidad que debería denominarse educación estética: la educación de los sentidos sobre los cuales se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio humano. Read habla de dos posibilidades inconciliables acerca del significado de la educación: en la primera, que “el hombre debe ser educado para llegar a ser lo que es”, es decir que el niño nace con potencialidades dotadas de un valor positivo y que la educación debe desarrollar esas potencialidades permitiendo diferentes tipos de individuos dentro de la sociedad. En la segunda “el hombre debe ser educado para llegar a ser lo que no es”, supone que la educación debería partir de tabla rasa e instruir al niño de acuerdo a un ideal de acuerdo a la sociedad. Read concilia ambas posiciones eligiendo una concepción libertaria de la democracia conjugando las dos finalidades que se le asignan a la educación. Este proceso se logra por medio de la educación estética en diversas formas de expresión: visual, plástica, musical, cinética, verbal y constructiva. Incluye dos elementos complementarios que forman parte de su concepción del arte y de la estructura mental de una persona: la percepción y el sentimiento. La percepción, ligada con los sentidos y por ende, con el aprendizaje; el sentimiento, unido a la sensibilidad, a la emotividad, a la intuición.

A partir de los conceptos presentados, Olga dice que se puede encarar combinaciones entre el Arte y la Educación como: Educación para el Arte y Educación Artística; Arte en la Educación o Apreciación Artística y Educación por el Arte. Sin embargo, frente a ciertos temores de los maestros en relación a la palabra Arte, propone la palabra “expresión”. En su

raíz “expresar” significaba “claro”. Valida la expresión basándose en Benedetto Croce “la expresión es la primera afirmación de la actividad humana y quizá la primera forma de conciencia” (4); en las experiencias pedagógicas del artista Franz Cizek, creador del método de libre expresión. Y continúa mencionando numerosos pedagogos que estudiaron la expresión gráfica infantil durante el siglo XX. No olvida a Viktor Lowenfeld, investigador que publicó varias obras, siendo la más conocida el “Desarrollo de la Capacidad Creadora” (1961), que ha sido editada en versiones actualizadas, la última de las cuales denominada, en su versión 2008 como “Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa”.

Asimismo, señala en Latinoamérica, el libro del maestro uruguayo Jesualdo Sosa “La expresión creadora del niño” y a Augusto Rodrigues, quien fundó en 1948 su “Escolinha de Arte del Brasil”, reuniendo en ella las experiencias y las teorías del momento realizando una labor de gran trascendencia pedagógica. La exposición de trabajos de niños de la Escolinha que Rodrigues llevó a Asunción, junto con un curso para educadores invitados por la misión cultural brasileña que tuvo grandes proyecciones, ya que se fundó la Escolinha del Arte de Paraguay, donde educadores y artistas pasaron a formar parte del personal docente.

Olga nos habla de una “sociedad que necesita seres capaces de expresar y comunicar sus ideas, con confianza en sí mismos y, también, en que los demás los respeten y los acepten” (5), en una realidad que exige establecer valores en una sociedad que, al cambiar a un ritmo acelerado, debe encontrar soluciones creativas a los nuevos problemas que se presentan.

La creatividad es entonces uno de los temas centrales a abordar y un ingrediente indispensable en la Educación por el Arte, destacando que “solo el educador que utilice sus propias potencialidades creativas puede ofrecer a los educandos la oportunidad de crecer integralmente, tanto en el área intelectual como en su psicomotricidad y afectividad” (6) El Coloquio realizado en Asunción puso énfasis en la creatividad del maestro como educador, tema imprescindible para hablar de educación por el arte. “Porque en la Educación por el Arte se unen dos conceptos fundamentales: la creatividad como fuerza transformadora de la sociedad; la creatividad que lleva al individuo a ser plenamente humano” (7).

Para Olga la educación por el arte es un método que enfrenta a la persona a su propia creatividad, al buscar soluciones propias a los problemas que le presenta la vida. Para este método, por tanto, es más importante la singularidad de cada niño, de cada ser humano, que alcanzar metas iguales para todos, logros que deben alcanzarse al mismo tiempo.

Y declara que adhiere a un nuevo significado, justificado por un grupo de educadores: ***“Educación por el arte significa trabajo: más allá de las cualidades de creatividad, autoexpresión y comunicación, el arte es un tipo de trabajo. Esto es lo que el arte ha sido desde el comienzo. Esto es lo que es el arte desde la infancia hasta la vejez. El trabajo es una de las más nobles expresiones del espíritu humano, y el arte es la visible evidencia de un trabajo llevado al más alto nivel posible”***(8) Blinder agrega a esto que el arte es un lenguaje que hay que aprender a leer y escuchar y que la persona que no puede leer imágenes no está educado completamente. Y va más profundo en su reflexión: Educación por el Arte significa valores, acerca del hombre y la familia, lo individual y lo social, naturaleza y medioambiente...

Es indudable que el tema de cada uno de los encuentros orienta las ponencias allí presentadas y en consecuencia los artículos que incluyen las Ediciones CLEA, revisemos en primer lugar “Las Jornadas Latinoamericanas de Educación por el Arte”, en el año 1985 en Uruguay las que dan origen a las primeras Ediciones CLEA. El “Coloquio de Asunción”, en 1986, buscó que los participantes pudieran elegir, practicar, experimentar, conocer y reflexionar sobre la creatividad del maestro en la educación por el arte, tema principal del Coloquio, presentando la Feria de Experiencias, talleres prácticos y conferencias. Entonces, este segundo número de las Ediciones CLEA reflejó lo que fue el encuentro y dio unidad a la publicación con fotografías de máscaras que estuvieron expuestas, como un ejemplo de las raíces culturales del país, simbolizando de esta manera la propuesta integradora del CLEA. “El Encuentro Internacional de Educación, Arte y Creatividad”, realizado en Santiago de Chile, en 1987, incluyó la participación directa de la consejera mundial de INSEA por Latinoamérica Beatriz Vettori, y la traducción de una conferencia dictada en Hamburgo; Alemania, del recientemente electo presidente de INSEA, Elliot W. Eisner.



Foto 01

La Re-Vista de la Educación por el Arte publicada el año 2001, por la Asociación Peruana de Educación por el Arte y la Dirección de Extensión Universitaria y Proyección Social de la Universidad Ricardo Palma de Lima, Perú, abordó entre otros temas la identidad cultural. Olga Blinder, colabora con el artículo “Identidad, Cultura y globalización”, decidiendo circunscribirse a la identidad cultural de los paraguayos, consultando opiniones de autores paraguayos o que tratan temas relacionados con su cultura. La pregunta crucial fue ¿Es posible preservar la identidad cultural de un pueblo expuesto a los avances de la globalización? Llega a la conclusión que no hay respuestas absolutas a esta pregunta, pero destaca dos opiniones: Según Bartomeu Meliá S.J.: “Las políticas globalizantes se sirven... de la educación, y en especial de la educación escolar para sus fines. La escuela es a lo largo y ancho del mundo la forma dominante de la educación. Y la educación escolar tiene por lo general el objetivo de formar ciudadanos que incorporen los valores de la moral y la responsabilidad ligadas a la identidad nacional” (9). Domingo Rivarola, en uno de sus escritos relacionados con la reforma educacional paraguaya, dice: “La tarea esencial de la Reforma Educativa es afianzar la sociedad paraguaya como nación” (10).



Foto 02

En el libro “Historia de la Educación por el Arte en América Latina” (11) publicado igualmente por la Asociación Peruana de Educación por el Arte, la Universidad Ricardo Palma y el CLEA, Olga escribe acerca de la “Educación por el Arte: fuente de experiencia”. Se refiere nuevamente a la visita de Augusto Rodrigues al Instituto Cultural Paraguay-Brasil, en 1959, que había puesto en práctica la propuesta de Herbert Read y a algunos artistas que trabajaban en el Taller de Xilografía, fundado por Livio Abramo. El trabajo desarrollado se dirigió no solamente a la labor con los niños sino también a la formación de educadores a fin de mejorar la calidad de la educación en el país.

Olga Blinder es un referente significativo en las artes y la educación por el arte del Paraguay. Grabadora y pintora, su trabajo como artista, educadora, formadora de generaciones de artistas y educadores ha sido destacado tanto en su país como en otros países de Latinoamérica. Comprensiva e inteligente, buscó armonizar teorías y prácticas sin dejar de ser crítica, y estimulando a sus estudiantes, colegas y colaboradores a seguir por sus propios caminos en el arte y en la educación, una faceta más de su personalidad. Fue una gran oportunidad y un honor haber trabajado con ella en las labores del CLEA

REFERENCIAS

- 1) Blinder, Olga. 1986. Arte y Educación, relaciones y diferencias. Uruguay. Ediciones CLEA. Pag. 5
- 2) Idem. Pags. 9-10
- 3) Idem. Pag. 10
- 4) Idem. Pag.11
- 5) Idem. Pag. 13
- 6) Blinder, Olga 1987. Paraguay. Ediciones CLEA. Pag.1
- 7) Idem. Pag.1
- 8) Blinder, Olga. 1988. Chile. Ediciones CLEA. Pág. 11
- 9) Blinder, Olga. 2001. Re-vista de la Educación por el Arte. Perú. Universidad Ricardo Palma. Pág. 107-108
- 10) Idem. Pág. 108
- 11) Pantigoso, Manuel, compilador (2001) Historia de la Educación por el Arte en América Latina. Perú, Universidad Ricardo Palma. Pág. 175-178

FOTO 01

Nancy Iriarte, Chile. Ramón Lema Araujo, Argentina. Manuel Pantigoso, Perú. Artistas bolivianos: Silvia Peñaloza, Edgard Arandia, Max Arequipa. Olga Blinder, Paraguay. María Angélica Baeza, Chile. Salomón Azar, Uruguay. Reunión en el Encuentro Internacional de Educación por el Arte. Enero 1994. Universidad de La Serena.

FOTO 02

Olga Blinder en la ceremonia de cierre del Simposium Internacional de Educación por el Arte de Lima, Perú.1999.



Dora Águila Sepúlveda (dora.aguila.s@gmail.com)

Profesora de Artes Plásticas y Magister en Educación. Universidad Católica de Chile. Master en Educación Artística Universidad de Gales, Gran Bretaña. Profesora Titular de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Ex Consejera Mundial de InSEA. En la actualidad: Directora, Corporación Cultural Educarte Chile. Consejera del CLEA, Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. Artista visual, miembro de la Asociación Pintores y Escultores de Chile. APECH.

ARTE Y EDUCACIÓN: IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LAS ARTES, ISA.

Abel Mora Marcelo. Cuba

RESUMEN

En la Universidad de las Artes, (ISA, La Habana, Cuba), la relación entre Arte y Educación se ha manifestado con regulares contradicciones y disparidades. Tanto docentes como estudiantes muchas veces no advierten la imbricación orgánica y natural de ambos en los procesos formativos en artes. Tales asertos se expresan en lo docente a través de una práctica artística que nace ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje del arte y la creación. El siguiente artículo expone una valoración sobre este par dialéctico dentro de la Educación en Arte a través de las experiencias artístico-pedagógicas más notables en nuestra Universidad, particularmente, en la Facultad de Artes Visuales. A la vez, argumenta cómo el proceder didáctico y educativo en los docentes (artistas-profesores, profesores de Teoría del Arte o Historia del Arte) y en los propios artistas-estudiantes es un desprendimiento natural del buen hacer arte. Por otro lado, se argumenta una idea rectora que devela la rica urdimbre que ha de tener la enseñanza-aprendizaje del arte, a saber: toda práctica artística en su materialización alecciona en primer lugar a quienes la realizan (artistas-docentes y estudiantes), y por tanto, es posible afirmar que toda experiencia con el arte contiene buena parte de práctica formativa o educativa. Del mismo modo, no es posible pensar en una enseñanza del arte si se prescinde del arte.

Palabras claves: arte y educación, prácticas artísticas, práctica educativa en arte, experiencia con el arte.

RESUMO

Na Universidade das Artes (ISA, Havana, Cuba), a relação entre Arte e Educação tem-se manifestado com frequentes contradições e disparidades. Tanto os professores como os alunos, muitas vezes, não percebem o entrelaçamento orgânico e natural de ambas nos processos de aprendizagem em artes. Tais afirmações são expressas no ensino através de uma prática artística que nasce alheia ao processo de ensino-aprendizagem da arte e da criação. O seguinte artigo apresenta uma avaliação deste par dialéctico dentro da Educação Artística através das experiências artísticas e educativas mais notáveis da nossa universidade, particularmente na Faculdade de Artes Visuais. Ao mesmo tempo, ele argumenta como o proceder didáctico e educativo do corpo docente (artistas-professores, professores de Teoria da Arte ou História da Arte) e nos próprios artistas-alunos é uma evolução natural do bom fazer

arte. Por outro lado, defende-se uma ideia-guia, que desvenda a rica trama que deve ter o ensino e aprendizagem da arte, ou seja, toda prática artística em sua materialização leciona em primeiro lugar aqueles que a realizam (artistas-professores e alunos), e, portanto, pode-se dizer que cada experiência com a arte contém muitas das práticas formativas ou educacionais. Da mesma forma, é impossível pensar no ensino de uma arte, se a mesma arte for omitida.

Palavras-chave: arte e educação, práticas artísticas, prática educativa em arte, experiência com a arte.

ABSTRACT

At the University of Arts (ISA, Havana, Cuba), the relationship between Art and Education has manifested itself with regular contradictions and disparities. Both teachers and students often do not notice the organic and natural imbrication of both in the formative processes in the arts. Such statements are expressed in the teaching through an artistic practice born outside the teaching-learning process of art and creation. The following article exposes an assessment of this dialectical pair within the Education in Art through the most notable artistic-pedagogical experiences in our University, particularly in the Faculty of Visual Arts. At the same time, he argues how the didactic and educational process in teachers (artists-teachers, teachers of Art Theory or History of Art) and in the student artists themselves is a natural detachment from good art. On the other hand, it is argued a guiding idea that unveils the rich warp that has to have the teaching-learning of art, namely: every artistic practice in its materialization first teaches those who perform it (artists-teachers and students) And therefore, it is possible to affirm that all experience with art contains much of formative or educational practice. Similarly, it is not possible to think of an art teaching if art is ignored.

Key words: Art and education, artistic practices, educational practice in art, experience with art.

“Pienso que el artista que no se preocupa por el efecto de su arte en el público se limita a hacer auto-terapia, y que el educador que no es creativo no debiera enseñar. El buen artista y el buen educador en realidad están en la misma profesión, solamente utilizando medios distintos”.

Luis Camnitzer

INTRODUCCIÓN

La creación del Instituto Superior de Arte en el año 1976, actualmente Universidad de las Artes, fue un momento significativo en la realidad artística y constituyó, desde sus inicios, una Universidad que agrupó a varias generaciones de artistas y pedagogos del país. La entonces Facultad de Artes Plásticas jugó un rol importante en la renovación artística que se desarrollaría posteriormente en el panorama cultural de los años 80. Ello sería posible porque se logró establecer a partir del propio proyecto pedagógico una coherencia con la realidad artística contemporánea, que se mostraba, y aún se sigue manifestando, con un amplio diapasón de posibilidades expresivas y conceptuales.

Desde el propio proceso de enseñanza-aprendizaje en arte desarrollado en la Facultad, se comenzaba, a estrechar distancia entre la realidad artística circundante y el proceso educativo. Gracias a la incorporación de algunos egresados a la docencia entre los que se encontraba Flavio Garcíandía y Consuelo Castañeda. Estos profesores citados “impulsaron la práctica docente hacia una orientación conceptual que marcó la diferencia con los niveles de enseñanza precedentes, dando prioridad a un acercamiento intelectual al arte” (Álvarez, L. 1996, p. 26)

A partir de este ejercicio docente desarrollado por destacados artistas-profesores en el nivel superior, es que consideramos que hubo un interés por lograr *conciencia en la creación o una lectura y contextualización de los procesos creativos* desarrollados en los talleres. A esto se le sumaba una contribución importante a los procesos formativos en arte por aquella década y fue la relación que alcanzaron las asignaturas teóricas con los talleres, respaldado por una literatura de vanguardia que circulaba entre destacados intelectuales, estudiantes y artistas.

Estos puentes e interacciones que comenzaron a construirse entre teoría y práctica en la enseñanza del arte en el ISA, actualmente, hallan su correlato a través de los *procesos de*

lectura contextualizada en el *hacer arte*, como lo concibe la profesora brasileña Ana Mae Barbosa, creadora del episteme del arte y su enseñanza Propuesta de Abordaje Triangular (Barbosa, A. M, 1998; 2015) en donde la operatoria *de la lectura, el hacer arte y la contextualización* interactúan de modo orgánico y sin predominar o jerarquizar una acción sobre la otra.

Relaciones entre la práctica artística y los contextos multiculturales de esta propia praxis con un fundamento inter y trans-disciplinar constituyeron aprendizajes significativos que enriquecieron el proceso creativo. La crítica, actividad propiciada desde los talleres y desde los departamentos teóricos, jugó su rol esencial al desenvolverse desde un diálogo contextualizado para propiciar lecturas, crear sentidos y significación. Se contribuía así, al pensamiento divergente en los estudiantes y a situar la obra en contexto.

Los procesos de lectura y contextualización de la creación artísticas identificados en la docencia del ISA en la década del 80 encontraron cauce en ejercicios donde lo visual complementaba lo verbal y viceversa, reconociendo la unidad indisoluble de las operaciones manuales con las lógico-verbales, ausente muchas veces en los procesos formativos en arte. El acto de leer y contextualizar, desde todas las dimensiones posibles, constituyó un ejercicio presente en la generación formada en el ISA en la década de los 80. Discípulos de esta renovadora práctica simbólica y docente serían los artistas-profesores René Francisco Rodríguez y Lázaro Saavedra, aunque con nuevas propuestas pedagógicas, que devienen en novedosas experiencias artísticas y educativas.

¿PEDAGOGÍA DEL ARTE O EL ARTE DE LA PEDAGOGÍA? UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA DE LOS TALLERES DE CREACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LAS ARTE, ISA.

La presencia de *Hacia una Pragmática Pedagógica*, primera edición de esta propuesta educativa, con el primero de los artistas mencionados, comenzó en el curso académico 1989-1990, con los estudiantes de la Facultad de Artes Plásticas y luego, ha aglutinado a otros jóvenes en sucesivas etapas de su carrera como artista y pedagogo.

Las experiencias artísticas-pedagógicas de René Francisco fueron en total cuatro ediciones: *Hacia una pragmática pedagógica*, curso académico 1989-1990, desarrollada desde la Cátedra de Grabado, con estudiantes de esa especialización. La segunda edición *Desde una Pragmática Pedagógica*, (1991-92), esta vez desde la Cátedra de Pintura y con Flavio Garcíandíaaún como jefe del Departamento. La tercera edición tuvo lugar en el curso 1997-1998 bajo el nombre de Galería DUPP. A partir del año 2010 y tras varios años ausentes del ISA René Francisco conformó la *Cuarta Pragmática Pedagógica*.

Al valorar este proyecto en sus distintas ediciones, desde una dimensión educativa, se materializa el interés de René Francisco en *hacer arte* a partir de una didáctica grupal, siguiendo la concepción educativa de Paulo Freire. Hay un compromiso desde el propio colectivo con el arte, pues su profesor y los estudiantes lo sentían como extensión de la vida misma, mientras que, a la par, se buscaban resultados promocionales e individuales en lo artístico.

Como estrategia artística aflora un discurso que va encaminado desde un inicio a conectar a los estudiantes con la realidad. Su proyecto, más orientado hacia el acontecimiento y la vivencia, va paulatinamente a desplazarse hacia lo cotidiano, lo habitual (la relación arte-vida), a la acción performática (Galería DUPP). Por otro lado, los espacios de exhibición y desarrollo de los talleres (casas domésticas y otras áreas como la propia ciudad) y sus diversos modos de problematizarlo, constituyen lugares que rompen con el modo en que tradicionalmente presentamos el arte.

Entre las diversas obras realizadas por este proyecto grupal, desde sus inicios podemos referimos a *La casa nacional*. Se sustentó en la idea de volver “extraordinario lo ordinario” y el *hacer arte* fue a partir del intercambio de experiencias y la cohabitación diaria con los vecinos de un solar habanero ya la vez, intentar satisfacer sus expectativas materiales y espirituales. En cambio, en *Los cuadros por encargo*, obra desarrollada en calles de la Habana Vieja (Luz 410 y Cuba 513) los estudiantes resultaban mediadores entre los habitantes de la zona y el arte desarrollado por ellos, pues la idea fue ofrecer cuadros encargados por los habitantes del solar en estas calles referidas.

Otras obras desarrolladas por René fueron *Arte Sano*, donde el interés del grupo y del profesor era exaltar al oficio de la carpintería y jerarquizarlo. Luego vinieron en la tercera edición nombrada Galería DUPP, las intervenciones en la tienda “La Época”, desde el centro

comercial con el mismo nombre y donde se comenzaba a comercializar en dólares, de modo que las propuestas artísticas motivaron diversas reacciones de los clientes y usuarios que asistían en aquel momento al lugar.

“*Con un mirar abstraído*”, desarrollada en la Avenida La Rampa, el propio *hacer arte* consistió en ofrecer un tributo a los artistas de la década del 60 representados por sus obras en la Avenida y despertar el interés hacia aquellas piezas que pasaban inadvertidas por el acontecer cotidiano. El modo en que cada estudiante interpretó cada obra a todo lo largo y ancho de la famosa arteria citadina, fue un excelente ejemplo de *contextualización*, pues todos partieron de situar su *hacer arte* en contexto en relación con la obra seleccionada por ellos.



Galería DUPP “*Con un Mirar Abstraído*”. Avenida La Rampa. La Habana, Cuba, 1999.

En cambio, en “*1, 2, 3...probando*”, desarrollada en el contexto de la 7ma Bienal de la Habana, aludía a la necesidad de comunicación. Si bien para esta obra, el escenario ideal en que se había pensado fue el propio malecón habanero, por razones ajenas al grupo, su ubicación resultó ser la sólida y distante Cabaña donde se reducía el nivel de socialización que pretendía alcanzar *1, 2, 3...* Es obvio que el grupo y el propio René, sabían de la importancia de *contextualizar* las obras realizadas, una contextualización que en las *Pragmáticas...* partía del análisis del espacio donde podía funcionar mejor el hecho artístico y de convertir este espacio físico, en un lugar simbólico y cultural.



Galería DUPP "1,2,3...probando "Complejo Morro-Cabaña, La Habana, Cuba, 2000.

Por ejemplo, la intervención de una tienda comercial como La Época o una calle céntrica como La Rampa, dan razones para considerar que René Francisco y el grupo concientizaron la idea de problematizar el concepto de Galería para recrear determinados aspectos de la realidad social y cultural. Pero el sentido de la contextualización no quedaba relegado o constreñido al escenario de presentación. Se iba más allá y resultaba ser ante todo contextualización en relación con el aquí y el ahora cultural e ideológico del momento. De ahí el cuestionamiento del espacio galerístico o el valor de penetrar con obras en ámbitos domésticos y de servir a intereses estéticos cotidianos.

Galería DUPP desarrolló una relación arte y pedagogía fundamentada en la experiencia, sentido que desbordaría el marco institucional y los talleres de trabajo de los estudiantes para insertarse en la realidad ciudadana y los ambientes cotidianos. La idea de Galería va a ser asumida, no como área cerrada, típica de estos espacios de exposición, sino como un lugar alternativo donde se estaría en contacto con la vida social y urbana de la capital, por lo que va a prescindir de un espacio físico predeterminado.

“Esta noción de proyecto artístico-pedagógico (...) posibilita este híbrido singular entre la labor docente y la creativa en un cuerpo en el que no se puede distinguir la una de la otra” (Ojeda, D. 2001, p. 24) Los procesos de contextualización se advierten desde los espacios de reflexión promovidos por el grupo, como resultado de la vivencia artística. A esta lectura y contextualización generada de forma colectiva -según relata el artista y profesor Ruslán Torres había muchos debates en el seno de Galería DUPP- se le sumaba la labor de profesores de teoría como Lupe Álvarez y de críticos como Gerardo Mosquera.

Muestra de ello fueron las conferencias que impartieron estos profesores como resultado de la experiencia artística que vivió el grupo con *En busca de una huella* (1997),

viaje a Jaruco tras las esculturas rupestres que hiciese Ana Mendieta por aquella zona en 1981. En estos proyectos se advierte un episteme de enseñanza del arte semejante al del abordaje triangular debido a que una cualidad de este proyecto artístico-pedagógico es que “centra a sus integrantes en el reconocimiento de sus necesidades, la elaboración de un proyecto y el desarrollo de una tarea. Tarea que implica un hacer y un reflexionar críticamente acerca de este hacer y acerca de las relaciones que se van estableciendo en función del objetivo propuesto” (Pampliega A. 1985, p. 29; Cfr. Cabrera Salort, 2012)

Para las *Pragmáticas*...el hacer arte significa comunicación, diálogo y a la vez conocimiento. Esto se traducía, desde las obras propias realizadas, en un interés para establecer vínculos con la realidad circundante, con el espectador, para arraigar y rescatar la cultura colectiva. El mismo René Francisco relataba en septiembre del 2011 en la conferencia ofrecida en Camagüey a propósito del Salón de Premiados que sentía la necesidad de “depositar algo en la cultura” (Francisco, R. 2011). Lo que se manifestó en obra antes mencionada, por ejemplo, el homenaje a Ana Mendieta en busca de sus esculturas en Jaruco, donde sus objetivos desde el punto de vista educativo y artístico se dirigían a rescatar zonas de la cultura que podían estar disueltas u olvidadas en nuestro arte cubano.

Con esta acción, se pone de manifiesto aquí, a pesar de lo divergente de todo pensamiento en creación artística, la idea del “maestro invisible”. Ana Mendieta y Joseph Beuys tenían, salvando la diferencia entre ambos, una filosofía de la creación que aleccionó a René Francisco. El artista-profesor en la Conferencia referida destacaba: “Beuys fue para mí como un profesor invisible en la escuela”. Esto le sirvió mucho para ver la pedagogía del arte como un medio para insertarse en la realidad de aquellos años desde una perspectiva de productor cultural y hacer un arte contextualizado, donde las experiencias vividas constituyeran el motor impulsor en el hacer artístico.

La enseñanza-aprendizaje del arte en las *Pragmáticas*... se ha desarrollado brindando capacidad a los estudiantes para abrirse a la novedad desde lo individual y al diálogo en el trabajo grupal. Un argumento donde se sugiere la correlación armónica de lo particular y grupal en este proyecto lo expresó el propio René Francisco al decir lo siguiente: “yo pienso como pedagogo que uno tiene que darle mucho trabajo a la personalidad de cada individuo, cuidar su individualidad y como esta individualidad se pone en beneficio de un colectivo” El respeto a la singularidad se logra desde un posicionamiento de respeto y de escuchar al otro

(el artista-estudiante), que también posee saberes. “Escuchar implica hablar también, al deber de escucharlos corresponde el derecho que igualmente tenemos de hablarles” (Freire, P. 1999 p. 113). Por eso René nunca perdió la visión que él tenía como guía y orientador dentro del grupo.

Otra propuesta pedagógica valiosa de la enseñanza del arte en el ISA, fue sin duda, el Colectivo Enema (2000-2003), experiencia comandada por el artista y profesor Lázaro Saavedra. Esta fue una experiencia artístico-pedagógica nacida en las aulas de la Universidad y a diferencia de DUPP, se concibió como colectivo, en tanto, el proceso creativo no resultó en obras individuales. Enema utilizó fundamentalmente el cuerpo humano como medio o soporte de la obra de arte, lo cual no sería fortuito, sino resultado de la contextualización en el arte. El uso del cuerpo como sustento en el proceso de creación, diría el propio maestro (...) fue una alternativa para sortear obstáculos de índole material (...), permitía hacer arte todos los días y a todo momento” (Saavedra, L. 2014, p.244).

"Los métodos principales de trabajo fueron estrategias colectivas de creación, interpretación y relajación mental (divertirse), durante los trabajos de mesa...La interpretación fue desarrollada como una forma de creación y un estímulo para ella misma, más que una forma de reproducción"(Saavedra, L. Ob. Cit, p. 246)

Resulta interesante destacar la conciencia artística y pedagógica con la que el maestro Lázaro Saavedra desarrolla la práctica artística en el ISA, pues visualizó, desde un inicio con el colectivo “cuánto de arte ha de tener el aprendizaje del arte” (Cabrera Salort, R. 2014, p. 6). Para el artista y pedagogo los contenidos de la enseñanza se iban extrayendo y conformando a partir de los problemas encontrados en la práctica del proceso de enseñanza-aprendizaje; esto se demostró en *Criterio Negativo*, ejercicio desarrollado para lograr desde un inicio la cohesión grupal.

Con el tiempo se fue evidenciando en cada ejercicio de Enema una interpretación colectiva como inicio para un hacer artístico. Los performances, que se constituyeron en objeto de estudio para desarrollar la actividad creadora, fueron asumidos desde una lectura colectiva. Desde las ideas simbólicas de algunos artistas como Marina Abramovic, Vito Acconci, Dennis Oppenheim y otros, se interpretan en el grupo y toman nuevos significados en nuestro contexto para el hacer artístico del colectivo.

El proceso creativo se integra con el propio proceso educativo en artes a través de la vivencia artística. En el colectivo Enema se hará manifiesto un hacer (en su relación con el contexto sociocultural en Cuba) desde la comprensión y las relaciones de ese hacer con la historia del arte y principalmente con el arte contemporáneo. No iniciaban un ejercicio solo desde el conocimiento de las obras de arte seleccionadas por ellos, sino que había una relectura contextualizada a partir de ser coherentes con la realizada circundante. El propio uso del cuerpo para *hacer arte*, a partir de la lectura de otros performance demuestra el interés del colectivo en hacer una obra situada, contextual, propia y además leída con un carácter muy personal.

Valga como ejemplo el proceso creativo desarrollado por el colectivo tanto en *Recursos Humanos* como en *Suelo Raso*. Lázaro Saavedra posteriormente relataba sobre esta última obra la diversidad de lecturas que provocó en los estudiantes su realización y cómo resultó la experiencia luego de haberla vivido de forma colectiva:

“En la fase preparatoria de Suelo Raso alguien preguntó: ¿Para qué vamos a hacer eso? Y la respuesta fue: Vamos a hacerlo para saber por qué lo estamos haciendo. Sin embargo, en los análisis ulteriores de Suelo Raso se generó una de las polémicas más apasionadas que se hayan dado en el seno del colectivo Enema sobre los límites entre arte y religión. El debate que se suscitó ese día no hubiera tenido lugar sin la existencia de la experiencia de Suelo Raso”.(Saavedra, L. Ob. Cit, p. 247).

Lo expresado por Saavedra es una muestra contundente de que “toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia” (Dewey, J. 2008, p. 3) Esta no se desarrolla sino a través de un encuentro o una relación con algo que se experimenta, de aquí la inseparable dimensión de travesía y de continuidad, que a su vez genera, una vez culminado el proceso artístico-educativo, otra experiencia. Ana Mae en su libro *Tópicos Utópicos*, del que toma conceptos desarrollados por Dewey, nos argumenta sobre la cualidad estética asociada al hacer artístico. Cualidades que en el caso de Enema se evidencian desde los debates que se propiciaban en el colectivo y las propias prácticas y modos de hacer con el uso del cuerpo colectivo. Por eso *Suelo Raso* y *Recursos Humanos* no fueron “el reconocimiento descolorido y frío de aquello que fue hecho, fue sin embargo una condición receptiva interna (...) propulsora de futuras experiencias” (Barbosa, A. M. 1998, p.22)



Colectivo Enema. "Suelo Raso", 2001

Enema paulatinamente fue alcanzando cada vez más proyección social a través de sus principales vertientes de realización: los performances, los registros en videos (denominados por ellos Notinemas) y la revista. Todas estas vertientes develaron eficaces operatorias de aprendizajes. En la relación estudiante profesor, el propio Lázaro Saavedra toma conciencia de su papel en el colectivo, asumía su rol como un integrante más (sin perder su figura como guía y profesor del colectivo). Las individualidades, asunto tan frecuente en los ámbitos de la educación en arte, se diluían colectivamente para privilegiar lo grupal. La tradicional distinción maestro-alumno, definida como aquel que supuestamente sabe y enseña y el otro aprende, queda desplazada para privilegiar una relación basada en la empatía y la horizontalidad del conocimiento como lo reconocía Paulo Freire.

Sobre esta relación Lázaro Saavedra como pedagogo del arte decía:

“La función del profesor en esta experiencia ha sido la de convertirse en un miembro más del proceso de la creación e interpretación colectiva, la relación alumno-profesor no termina en el taller e incluso los términos que participan de esa relación (el alumno y el profesor) se vuelven muy relativos porque el profesor, al igual que los alumnos, aprende en el proceso de enseñanza-aprendizaje, definir quién es uno y quien es el otro se convierte en un problema puramente formal y esquemático de roles institucionales”(Cfr. Rodríguez, L. 2005, p. 45)

El tercer proyecto, Departamento de Intervenciones Públicas (DIP), nació del desenvolvimiento del taller de la especialidad, asumido por el artista-profesor Julio Ruslán Torres. La propuesta de DIP fue también freireana como los anteriores proyectos analizados

en correspondencia con los procesos de contextualización y lectura del hacer artístico y donde el intercambio de roles entre el profesor y los estudiantes era asumida con conciencia por parte del autor del proyecto.

En la entrevista realizada a Ruslán sobre su experiencia en DIP como educador del arte, explica como *La pedagogía del oprimido* y *La educación como práctica de la libertad*, ambos libros de Paulo Freire, fueron pilares fundamentales para su práctica pedagógica que, en el caso de este artista, están indisolublemente ligada a su hacer artístico. Lo sui generis de este proyecto radica en que sin existir distinción ninguna, este profesor asume que toda práctica artística, en su caso, comprende a su vez una práctica educativa en artes.

“No he podido diferenciar la pedagogía del arte de la creación, pues los espacios de creación tienen que ver con los espacios de socialización que se dan en un grupo (...) entiendo que el proceso de creación se conecta con los espacios pedagógicos en un ambiente de participación y diálogo” (Ruslán Torres, J. 2016). Destaca además Ruslán con esto que todo proceso de creación y la obra misma como resultado está indisolublemente ligado al proceso de enseñanza-aprendizaje que se lleva a cabo en la institución artística y que la obra pasa por un proceso de socialización mediado por profesores y colegas de estudio.

La conciencia con la que DIP fue desenvuelta por su profesor y estudiantes como experiencia artística está muy correlacionada con los procesos de lectura y su correspondencia con la contextualización presente en el episteme del abordaje triangular. Ruslán, quien desde el nivel medio escribía y analizaba sus proyectos artísticos según relata en la entrevista que se le realizara, va a mostrar con DIP un gran interés por expandir la formación a un espacio de vivencia con el arte.

Es a través del Laboratorio de la Conducta, idea que venía desarrollando este propio artista desde hacía algunos años como estudiante y luego como profesor, que asumió el compromiso como artista y docente de agrupar a los estudiantes en sus proyectos de intervenciones públicas.

Una de las intervenciones más notables de DIP fue la que desarrolló como parte de la Octava Bienal de La Habana en el año 2003. *Experiencia de acción: 30 días* fue una sorpresa para muchos y un proyecto artístico que aglutinó a los jóvenes integrantes de DIP y otros artistas de diversos contextos geográficos y la participación durante la Bienal fue muy

valiosa por la experiencia que suscitó en los estudiantes y en el propio creador del proyecto Ruslán Torres.

En *Experiencia de acción...* la ciudad se concibió como una gran Galería. Simultáneamente se concibieron los procesos de lectura y contextualización desde la conformación durante el mes de la Bienal de la Sección de Crítica, donde se dialogaba y reflexionaba sobre los registros y la documentación de la obra. Esto implicaba una vivencia y una experiencia de vínculo que no constituía un proceso espontáneo pues desde un inicio se concibió como un espacio que formaba parte del hacer artístico de *Experiencia...*

En DIP, como parte de los procesos de lectura y contextualización del hacer artístico, se toman como referentes teóricos autores no solo del campo del arte sino de otras ramas de las ciencias sociales como la Sociología, la Psicología y la Pedagogía, por citar algunas.

Una cualidad particular de su proceder artístico es que se desarrolla a través de la conformación de un ECRO (Esquema, Conceptual, Referencial y Operativo) concediéndole a su práctica una estructura teórica y metodológica, como una Gestalt en constante evolución. Este “esquema” va a ser siempre dinámico por cuanto interactúa con la práctica artística, es decir, con una realidad que va a ofrecerle a su vez desde esta, nuevos referentes para sistematizar desde lo conceptual. Así, se evidencia la dinámica interna de este ECRO como un sistema abierto y que se va transformando con el devenir de la práctica artística.

Como resultado de su investigación en artes, de sus intereses artísticos y de las especificidades de su obra, el profesor Ramón Cabrera le propuso al artista-profesor Julio Ruslán Torres que consultara el libro *La Teoría del Vínculo* del psicoanalista Enrique Pichón-Riviére. Ruslán advirtió en el libro un aporte original a su proceder artístico que supo implementar armónicamente y donde el ECRO constituye una estructura orgánica en su obra desde lo conceptual.

En lo expuesto hasta aquí se aprecia como en *Las Pragmáticas*, en *Enema* y en *DIP*, se construyen los discursos artísticos desde la investigación, la vivencia y la experiencia, pero sus especificidades obviamente tienen que ver con las fuentes del conocimiento de donde parten y los objetivos trazados por el colectivo. En *DUPP* es el concepto de Galería, la idea de mercado y el mundo del arte. *Enema* se orienta hacia la relectura y reapropiación de obras artísticas dentro del arte contemporáneo y el uso del cuerpo colectivo para la creación como modo singular de contextualizar la obra. *DIP* se caracterizó por su intervención en el espacio

público en abierto diálogo desde lo transdisciplinario en áreas del conocimiento como fueron la Psicología, el Psicodrama, la Micro-sociología y la teoría del campo.

Como estrategia de enseñanza-aprendizaje estos grupos toman caminos diversos y también poseen puntos comunes. En las Pragmáticas se trabaja desde una didáctica grupal, como habíamos expresado al inicio y se manifiesta además la individualidad artística de cada estudiante. Para René Francisco expresar su arte a través de la Pedagogía, era una manera de crear, un campo poco explorado. En DIP, también desde una didáctica grupal, se generan proyectos individuales que el resto del grupo apoyaba y tanto en uno como en el otro, se perfila un trabajo pedagógico que forma parte de su producción personal. Enema no se concibió con esta naturaleza, desarrollan el proceso desde lo grupal pero la lectura parte del cuerpo colectivo y se edifica cada propuesta con un sentido de pertenencia entre todos los integrantes.

En sentido general, en todas estas experiencias, se construye una metodología donde se enseña y se crea arte. Se desborda el espacio de la Universidad para insertarse en áreas públicas. Los estudiantes y profesores se transforman en observadores participantes para ser receptores y creadores simultáneamente. Con relación a la enseñanza-aprendizaje del arte, Luis Camnitzer expresaba que “el artista tiene que sacrificar sus propias necesidades creativas y convertirse en educador (...). La creatividad que el artista invierte en su obra pasa ahora a ser invertida en el estudiante: en su toma de conciencia del poder asumir decisiones, en la elección de las decisiones a tomar y en la calidad de la formalización de dichas decisiones” (Camnitzer, L. 1985, p. 261)

La realización de estos tres proyectos artísticos-pedagógicos asumidos desde los procesos de lectura como significación y contextualización cultural tienen la cualidad de considerar la práctica artística comprometida a su vez con la educación, donde se advierte que “un hacer consciente e informado posibilita el aprendizaje del arte”(Barbosa, A. M. 2015 p. 9). Hacer arte para estos grupos fue cognición y profesión. Los procesos de lectura y contextualización resultan de un vínculo transformador entre los estudiantes y el mundo. Estos proyectos “sostienen una propuesta: la de aprender a aprender o aprender a pensar integrando estructuras afectivas, conceptuales y de acción, es decir, el sentir, el pensar y el hacer en el proceso cognitivo” (Pampliega, A, 1985 p. 28). De ahí que en estos proyectos como característica común advertimos la integración de la teoría y la práctica, expresado a

través del debate y las sesiones de crítica que fluían a través de las obras realizadas entre los estudiantes.

El conocimiento artístico, en estos grupos, es el resultado del involucramiento existencial y total del estudiante con el hecho artístico. Muchos de ellos han manifestado que el pertenecer a estos grupos le ha resultado un extraordinario proceso de aprendizaje. El hacer artístico se desarrolló desde la interrelación de la lectura de las obras como proceso de significación y enriquecida esta desde la investigación e información acerca del contexto histórico y social como un modo de contextualizar la obra cultural.

Por otro lado, la relación profesor-estudiante fue siempre matizada por el diálogo y por el entusiasmo en la búsqueda del conocimiento a través de la creación. Estos proyectos se renovaban continuamente porque los estudiantes demandaban precisamente esta novedad y ser escuchados y tenidos en cuenta en la concreción de sus ideas en los colectivos y grupos. Muestra de ello son las divergencias de operatoria artística entre las Pragmáticas (dentro de estas hay notables diferencias), Enema y DIP que si algo tenían claro era la necesidad de ganar en distinción y singularidad en cada uno de los casos. En todos los proyectos tanto estudiantes como profesores han expresado la existencia de una horizontalidad natural a la hora de exponer demandas y criterios sobre el hacer arte, su lectura y los modos propios de contextualizar sus obras.

CONCLUSIONES

Para concluir, convenimos con el destacado educador brasileño Paulo Freire cuando expresaba que “la educación es comunicación; es diálogo, en la misma medida en que no es la transferencia de conocimiento sino el encuentro de sujetos interlocutores en busca del sentido de las significaciones” (1999, p.75). Para nosotros el arte es también comunicación, donde espectadores y artistas van en busca del sentido de las significaciones con la imagen artística. A partir de estas cualidades, si la imagen se conforma desde lo gestáltico, desde una integridad abarcadora, el par arte y educación debe comportarse como tal. Debe interactuar como una gran Gestalt. Desde esta interacción, comportarse con una configuración holística donde toda práctica educativa en el ámbito de lo simbólico comprenda, a su vez, una práctica artística y viceversa, es decir, que está última aleccione de tal modo que se transfigure en un proceso de enseñanza-aprendizaje primeramente para aquellos que la realizan y luego de

manera incesante para todos aquellos que participen de su desentrañamiento vivencial como espectadores. En fin, el intercambio de roles entre educadores y educandos.

Estos argumentos expuestos para develar los nexos existentes entre Arte y Educación, y que hemos sistematizado con el análisis de prácticas artístico-pedagógicas notables, confirman nuestra concepción de que no es posible pensar en una práctica educativa en arte si ella se hace prescindir del arte. Por otro lado, el proceder didáctico con las imágenes artísticas y el trabajo con las obras realizadas por los estudiantes deben resultar una experiencia que se muestre en su continuidad, en un suceder o un acaecer donde aprendan a trabajar con las imágenes para que ellas sean fruto de un enseñar y un aprender, y que esto implique reconocer dentro de tales imágenes, especialmente, las que ellos producen como resultado de sus proyectos simbólicos.

REFERENCIAS

- Álvarez, L. (1996). "Y la nave va". La Habana, Galería La espuela de plata. Centro de Desarrollo de las Artes Visuales.
- Barbosa, A. M. (2015). *La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. Monterrey. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Artes Visuales. Primera Edición en Castellano.
- (1998). *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte. Destacada educadora de arte, Ana Mae Barbosa es pionera en la educación artística en Brasil. Desarrolló programas de enseñanza artística en las escuelas del país con apoyo de su propuesta triangular. Fue directora por varios años del Museo de Arte Contemporáneo de la Universidad de São Paulo donde realizó una gran labor como educadora e investigadora. La Propuesta de Abordaje Triangular en la enseñanza del arte se basa en las acciones de hacer, leer y contextualizar. Estas operatorias no siguen un orden pre-establecido y no van encaminada a lo modos sobre lo que se aprenden sino a cómo se aprender el arte en las escuelas y academias. Actualmente su obra educativa se encuentra entre las principales referencias de la enseñanza e investigación en artes de América. Los libros *Tópicos Utópicos*. Belo Horizonte: Editora C/Arte y *La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. Universidad Autónoma de Nuevo León. Facultad de Artes Visuales. Monterrey: Primera Edición en Castellano, ambos textos de Ana Mae Barbosa 1998 y 2015 respectivamente son excelentes ejemplos de sus teorías e ideas con relación a la Propuesta Triangular.
- Cabrera Salort, R. (2014) *Indagar cuando la imagen arde*. Conferencia inaugural del III Encuentro Internacional sobre Educación Artística, Universidad Regional de Cariri (URCA), Brasil. En el texto se argumenta como en los procesos formativos en artes visuales la interacción entre práctica artística y práctica educativa debe resultar de un vínculo donde una no pueda prescindir de la otra. Esta interacción se advierte cuando en la medida que la práctica educativa surja comprometida con la práctica artística, es decir, que no pueda prescindir del arte, esta última debe del mismo modo atesorar una práctica formativa que aleccione tanto a educando como a educadores.
- (2016) *Indagaciones sobre arte y educación*. Universidad Autónoma de Nuevo León. UANL, Monterrey, México.
- (2015) *Hacer del arte/educación un inédito viable*. Prólogo para el libro *La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. Universidad Autónoma de Nuevo León. UANL, Monterrey, México.
- Cabrera Salort, R. (2012). "Pichón Rivière y Paulo Freire por los causes del ISA". En: *Didáctica de la Visualidad*. Compendio de la Maestría en Educación por el Arte. Facultad de Artes Visuales. Universidad de las Artes. ISA. La Habana. Versión digital, pp. 227-233.
- (2010) *La Mirada de una Isla Despierta: dos siglos de arte y enseñanza en Cuba, 96 Bordón*

Revista de Pedagogía 62 (2), pp 93-106.

- Camnitzer, L: Pedagogía del Arte. *Arte en Colombia*, no. 25 p. 261
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Freire, P. (1999) *Pedagogía de la Esperanza*. México DF: 2da edición. Siglo xxi editores.
- (1999) *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México DF: Siglo xxi editores.
- Lotman, Y. (1996) La Semiótica de la Cultura y el Concepto de Texto. En *La semiosfera*, Madrid: Ediciones Cátedra.
- Ojeda, D. (2001) Proyectos-arte en acción de reescritura. *La Gaceta de Cuba*. Unión de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC), enero-febrero, p. 24.
- Ortega y Gasset, J. (2005). *Meditaciones del Quijote*. Madrid. Alianza Editorial.
- Pampliega de Quiroga, Ana (1985). *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. São Paulo: Centro de Apoyo y Servicios Académicos.
- Pichón-Rivière, E. (1985). *Teoría del Vínculo*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Rodríguez, L (2005). *Enema: una experiencia de creación colectiva*. Trabajo de Diploma de Licenciatura en Historia del Arte. Facultad de Artes y Letras, Universidad de La Habana.
- Rodríguez Hernández René F. (2011). Conferencia: *Las Pragmáticas*. Impartida por el artista-profesor René Francisco Rodríguez, y el estudiante Fidel Yordan Castro. Salón de Premiados, Camagüey.
- Ruslán Torres J. (2013) L. CONDUCT-A-RT. En: *Ensayo*. Revista de ciencias sobre arte y cultura, no 1, pp 58-75. El artista Ruslán Torres fue integrante en sus años de estudiante de Galería DUPP. Comunicación personal (marzo 2016). Una de las propuestas más interesantes de Julio Ruslán Torres es la utilización del ECRO que desarrolla a través de su proyecto L. CONDUCT-A-RT. El profesor Ramón Cabrera quien fuese su tutor desde el Trabajo de Diploma, la Tesis de Maestría hasta alcanzar recientemente el grado de Doctor le propuso a Ruslán el libro la *Teoría del Vínculo* del psicoanalista Enrique Pichón-Rivière y este ha formado parte del sustento conceptual de sus obras.
- Saavedra, L. (2012) La pedagogía del arte aplicada a la formación de artistas y la cultura popular. En: *Prácticas Artísticas e Imaginarios Sociales*. Evento teórico de la Oncena Bienal de la Habana. Arte cubano ediciones. pp 243-250.
- Vygotsky, L.S. (1987) *Psicología del Arte*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



Abel Mora Marcelo (La Habana, Cuba 1981, marcelo@isa.cult.cu). Máster en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes. Mención: Artes Visuales. Actualmente profesor de Didáctica de las Artes Visuales del Departamento de Pedagogía y Psicología de la Universidad de las Artes, ISA. Graduado en la Licenciatura en Estudios Socioculturales por la Universidad de la Habana, UH, 2010. En noviembre de 2016 el Consejo Científico de la Universidad de las Artes otorgó Mención en Investigación por los resultados investigativos durante el año.

ANIMACIÓN CUADRO A CUADRO COMO HERRAMIENTA, EDUCACIÓN POR EL ARTE COMO DECISIÓN

Mercedes Sánchez, Argentina.

RESUMEN

En esta ponencia se reflexionará sobre experiencias de talleres realizados en diferentes contextos de aprendizaje: con adultos mayores, entre una escuela de ciegos y una de sordos, en un instituto de menores, en la sala de pediatría del hospital de infectocontagiosas Muñiz, y también en el seminario de formación docente en Educación por el Arte.

En cada caso se tratará de advertir lo puntual que la Animación cuadro a cuadro propició como una herramienta, allí donde la Educación por el Arte se constituye como metodología y objetivo de reconocimiento de los otros y de uno mismo.

Palabras clave: animación stop motion, Educación por el Arte, contextos de aprendizaje.

RESUMO

Neste trabalho se refletirá sobre experiências de oficinas em diferentes contextos de aprendizagem: com adultos mais velhos, em uma escola para cegos e uma para surdos, em uma instituição juvenil, na ala pediátrica do hospital de de doenças infectocontagiosas Muñiz e também no seminário de formação de professores em Educação pela Arte.

Em cada caso, é importante dizer que se usou a Animação quadro a quadro como uma ferramenta, onde a Educação pela Arte se constitui como metodologia e objetivo de reconhecimento dos outros e de si mesmo.

Palavras-chave: animação stop motion, Educação pela Arte, contextos de aprendizagem.

SUMMARY

This paper will reflect on experiences of workshops carried out in different learning contexts: with older adults, between a school of the blind and deaf, in a juvenile institute, in the pediatrics room of the Muñiz infectocontagiosis hospital, and also in The seminar of teacher education in Education for the Arts.

In each case it will be tried to warn the punctual that the Animation table by frame propitiated like a tool, where Education by the art is constituted like methodology and objective of recognition of the others and of itself.

Keywords: stop motion animation, art education, learning contexts.

ANIMACIÓN CUADRO POR CUADRO. DEFINICIONES.

Una de las definiciones más famosas de la animación es la de Norman McLaren, uno de los más importantes animadores de la National Film Board de Canadá:

"La animación no es el arte de los dibujos que se mueven sino de los movimientos que se dibujan. Lo que sucede entre cada cuadro es mucho más importante que lo que sucede en el mismo cuadro. La animación es el arte de manipular los invisibles intersticios que yacen entre los cuadros. (citado en Sáenz Valiente, 2006: 30)"

Después de mucho animar "lo que sucede *entre* cada cuadro", se comienza a vivir en la complejidad que implica: ¿En qué consiste animar? ¿Qué nos propone? ¿Qué nos permite?, a partir de una serie de talleres de animación, realizados en diferentes contextos de aprendizaje, trataremos de avanzar con algunas posibles respuestas.

Por definición la animación cuadro a cuadro es una técnica audiovisual que consiste en la reproducción consecutiva de imágenes fijas, que mediante la fluidez en la sucesión continua de las mismas, genera la sensación de movimiento en un objeto inanimado.

Rodolfo Sáenz Valiente, docente y realizador de animación argentino, en el libro "*Arte y técnica de la animación*" suma otros aspectos:

"Para poder animar es necesario invertir mucho tiempo en la observación y el estudio de la naturaleza, para comprender cómo y porqué se mueven las cosas. La animación no es más que otra forma de interpretar el movimiento de lo que observamos, apreciando correctamente sus relaciones de causa y efecto. Como cualquier disciplina que propone una nueva manera de observar la naturaleza, la animación termina modificando el modo en que apreciamos nuestro entorno. Esto involucra mucha más que nuestra vista, se deben utilizar los cinco sentidos simultáneamente. (Sáenz Valiente, 2006: 338)"

EN PRIMER LUGAR LA MAGIA: ANIMAR, DAR VIDA

Cuando frente a un grupo diseñamos una actividad de animación, les proponemos crear un mundo. Contaremos una historia, surgirá de entre los participantes una ficción, quizás apenas una escena, cargada de sentidos y representaciones de cada uno. Habrá que tomar pequeñas decisiones, definir personajes, acciones, escenarios, trabajar en equipo, organizarse. Nada menos.

Sin embargo, para contar con animación esta pequeña historia, necesitaremos más que los componentes narrativos. Crearemos un espacio, pero necesitaremos aún más que los componentes plásticos. Pensaremos músicas que refuercen la historia, diálogos y ruidos. Pero necesitaremos más que la búsqueda de sonidos. Dar vida será generar un impulso de acción y movimiento a todos estos lenguajes, una función articuladora y reproducible que dará sentido a todos estos elementos. Imagen y sonido, junto al desarrollo en el tiempo, harán que el mundo creado sea autónomo y transcurra. A diferencia de la cinematografía, en la animación, la ilusión de movimiento es *creada*, y no registrada.

La animación, como cualquier otra técnica audiovisual, se constituye en un medio de creación y comunicación. Desde lo educativo, es interesante encararlo como proyecto colectivo de trabajo que propicie la expresión individual y grupal, que estimule la creatividad, la imaginación, y la vinculación con otros, de modo tal que enriquezca de este modo la competencia comunicativa.

La versatilidad de esta técnica, y la interminable lista de posibles materiales, habilita la adaptación a cualquier contexto de trabajo: se puede animar papel, cartón, objetos reciclables, telas, arena, juguetes, plastilina, acetatos, y cualquier objeto de la vida cotidiana que, en una situación puntual, se convierta en el motor de una acción y un mensaje. Y si no hay nada de eso... ¡se anima el propio cuerpo! Y la magia nos encontrará entonces otorgándole movimientos imposibles en el andar a la condición humana (desplazamientos sin pasos, vuelos, flotaciones...).

El aprendizaje de la técnica básica y los dispositivos tecnológicos necesarios son mínimos. Con cualquier cámara de fotos, de cualquier calidad, incluso la de teléfonos celulares o computadoras es posible realizar una secuencia de imágenes.

El aspecto más complejo lo propone la edición, donde integramos en una línea de tiempo todos los elementos expresivos. De todas formas, hay una serie de programas sencillos, gratuitos e intuitivos para poner en práctica cualquier experimentación en animación. Sin contar que el propio visionado desde la misma cámara fotográfica, al terminar la secuencia, será el primer encuentro y la primera evaluación de la ilusión de movimiento.



LA ANIMACIÓN EN CONTEXTOS EDUCATIVOS FORMALES Y NO FORMALES

En instituciones de educación no formal o educación artística, resulta interesante la posibilidad de realizar trabajos o encuentros interdisciplinarios con otros lenguajes. En la producción audiovisual se puede trabajar desde la expresión corporal o títeres, en la manipulación, intención de los movimientos y su descomposición, y la definición de un gesto (entendiendo el gesto como la unidad entre movimiento, intención y actitud, y singularidad del personaje, motivación).

En conjunto con plástica, es posible realizar los personajes, también la escenografía, sugerir espacios o instalaciones; definir colores, texturas, etc.

En el área de música, a la historia se le otorgará sonido, y canciones, para ofrecerle la densidad dramática que sabemos el audio puede sumar.

En contextos educativos formales, hay sobradas experiencias en cuanto a la incorporación de un eje temático de cualquiera de las áreas formales del sistema curricular tradicional. Se animan escenas relacionadas con las ciencias naturales, sociales y exactas. Se pueden realizar campañas audiovisuales de promoción o prevención de derechos, de la salud, etc. Esto nos permite reconocer, no sólo la posibilidad de integrar conocimientos en la realización, sino también, potenciar la difusión de un producto audiovisual: proyecciones colectivas, visionados a través de las redes sociales, multiplicación por la participación en algún medio de comunicación, etc.

Además, tanto en educación formal como no formal, la utilización de la animación supone la incorporación de la tecnología, utilizada responsable y críticamente. Comprender estos nuevos medios y producir a través de ellos, implica pensar en lo audiovisual como una nueva alfabetización, considerando su profundo sentido socializador.

Otras experiencias y algunas observaciones: adultos mayores, educación especial, contextos de encierro, formación docente, escuela hospitalaria...

En este apartado me interesa reflexionar sobre algunas experiencias con participantes muy diversos y recuperar el sentido puntual que en cada caso, además de lo expuesto hasta ahora, propició la realización de una animación cuadro por cuadro.

En el Instituto de Educación No Formal de la regional Avellaneda de la UTN, tuve la posibilidad de realizar un taller de animación con adultos mayores. Principalmente, recibieron con entusiasmo la idea de familiarizarse con elementos tecnológicos tales como la cámara de fotos digital y la posterior edición para las fotos. En otro orden, disfrutaron enormemente la posibilidad de comunicarse audiovisualmente; la narración de cuentos (basados en cuentos tradicionales americanos), y la dedicación a la tarea con elementos plásticos propició el aporte personal de cada uno de los participantes, por ejemplo, el diseño a escala de los vestidos de los personajes (realizados por una costurera), el agregado de pequeños objetos de barro (en el caso de una ceramista), retomar el oficio de fotógrafo (pero en este caso digital), entre otros ejemplos. La incorporación de sus voces a la edición, la selección de las tomas y el producto

realizado, posible de compartir, les impactó profundamente, sobre todo, en el hecho de que éstas animaciones fueron presentadas en una muestra de fin de año, en un teatro a sala llena, con todos los invitados del instituto y también sus familiares. Esta situación reforzó sin dudas la autoestima, y la alegría de poder comunicarse con otros medios, hasta ahora no conocidos.

En el mismo instituto, desarrollamos también una propuesta de integración para la realización de un corto de animación entre una escuela de sordos e hipoacúsicos (EEE N°508 de Avellaneda) y otra de ciegos y disminuidos visuales (EEE N° 506 de Lanús). Esta actividad implicó una serie de actividades de reconocimiento; supuso la búsqueda de algún modo de comunicación diferente al de un intérprete de señas (tal como el tipeo en un programa que verbaliza lo escrito por los chicos sordos), el aprendizaje de algunas señas por parte de los chicos ciegos, trabajos en equipo sobre texturas y vibraciones, etc. En un segundo momento se compartieron historias escritas por los grupos y se seleccionaron algunas para ser desarrolladas. Los chicos ciegos realizaron los personajes en volumen para poder reconocer parte de lo “visual” de la producción, y también los diálogos, sonidos y música necesarios para las historias seleccionadas. Los chicos de la escuela de sordos produjeron la animación cuadro a cuadro con los personajes y la edición del movimiento de las imágenes.

En ambas instituciones reconocieron el corrimiento del límite pensado sobre la comunicación posible entre ciegos y sordos. Del mismo modo, cada grupo identificó la discapacidad del otro, no desde la imposibilidad, sino desde los modos de intercambio y articulación de tareas. Para todos los actores fue una instancia de mucho aprendizaje. El registro de gran parte de este proyecto quedó plasmado en el video: “Discapacidad Sensorial, Integración Colaborativa y Educación Especial (2011)”¹

A partir de un contacto realizado entre fundación exACTa y UTN (profesorado técnico) se realizó, en 2010, una serie de talleres de animación en dos institutos de menores de la Ciudad de Buenos Aires (Rocca y Belgrano). En ambos casos, ante la primera aproximación a la técnica se produjo un rechazo, ya que la asociaban a una práctica para chicos de jardín de infantes. Luego de diferentes proyecciones de cortos animados y video clips apropiados para la edad de los jóvenes, y con contenidos pertinentes a sus intereses, se logró un primer acercamiento. En el trabajo de estos grupos, se debe resaltar, quizás entre

¹ Discapacidad Sensorial, Integración Colaborativa y Educación Especial (2011) - IDENF TV
http://www.youtube.com/watch?v=tKwDokR0Q_s

otras cosas, el carácter lúdico en la manipulación de los personajes y en la narración de historias. Una vez alejados de la actitud defensiva frente a la propuesta, se profundizó el contacto con la idea de infancia y con la expresión de las realidades vivenciadas. Se desarrollaron en muchos casos historias vinculadas a la familia, el amor, y la música. Si bien, y en general, los talleres en los institutos, vinculados a la formación de oficios, duraban aproximadamente 40 minutos, se logró llevar adelante una actividad de dos horas de duración, en la que se pudo generar recorridos breves pero completos, (desde un visionado de materiales de referencia, armado de escenarios y personajes, y realización de la animación).

Otro contexto muy diferente es el de la formación docente en Educación por el Arte, que se realiza todos los años en el Instituto Municipal de Educación por el Arte de Avellaneda. Se convoca a docentes o estudiantes de los profesorados de diferentes disciplinas artísticas y se los invita a sumar la filosofía de la Educación por el Arte a su práctica cotidiana. En ese marco, los participantes destacan la posibilidad de interrelacionar las disciplinas, tanto artísticas como de pensar la inclusión en el ámbito formal de educación, partiendo desde la experimentación personal de la técnica y aprovechando su formación específica. Además, la propuesta inicial siempre se ve enriquecida por los aportes de cada docente.

Diferente fue la experiencia en la Sala de Pediatría del Hospital Muñiz ya que, si bien los chicos no estaban en la sala por elección, la participación del taller no era obligatoria. Acompañada por docentes de escuela hospitalaria, se abordó una nueva propuesta temática en cada encuentro en función de la cantidad y las edades de los chicos participantes (en ambos aspectos, la población de la sala fluctúa). En el proceso del narrar por medio de la animación, se fortaleció el vínculo entre los chicos de la sala y se estimuló su facultad creativa.

EDUCACIÓN POR EL ARTE

La formación en Educación por el arte no es un contenido; es una forma, una actitud, una metodología. María de Souza Duarte refiere que no tiene como objetivo formar artistas, mucho menos promover consumidores de arte; tampoco es, como sucede muchas veces en el ámbito de la educación formal, aprender otras materias, como historia o ciencias... aunque quizás suceda. Sostiene entonces que

"La presencia del arte en la educación deviene más bien, y naturalmente, por el hecho de ser una manera de aprender, una pedagogía, para formar integralmente al hombre tomando en cuenta que el objetivo artístico no es solamente estético sino que está ligado a la realidad humana y social por un conjunto complejo de vínculos" (citado en Pantigoso,1994:30)

Desde este punto entonces, me interesa retomar la frase de Norman McLaren:"lo que sucede *entre* cada cuadro es más importante que lo que sucede dentro del cuadro" en ese tiempo donde recreamos el movimiento de un ser nuevo, con la mayor sutileza posible, ocurre mucho más que la realización de una técnica. Es en ese momento, el de la realización, donde sucede todo lo antes mencionado: la integración, el refuerzo de la autoestima, la recuperación de la infancia, la articulación de disciplinas. En ese fragmento de tiempo, entre un cuadro y otro, existe la posibilidad de reconocer al otro y reconocernos, expresarnos, dar vida a un personaje pero también, con nuestro cuerpo en acción, crearnos a nosotros mismos.

REFERENCIAS

Pantigoso, Manuel. (1994) **Educación por el arte**. Editorial Instituto de Cultural. Lima.

Read, Herbert. (1995) **Educación por el arte**. Editorial Paidós. Barcelona.

Sáenz Valiente, Rodolfo. (2006) **Arte y técnica de la animación**. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.



Mercedes Sánchez (cliomms@yahoo.com.ar)

Diseñadora de Imagen y Sonido (UBA), se especializó en Educación por el Arte, es estudiante de la Maestría en historia del arte argentina y latinoamericana (UNSAM). Actualmente se desempeña como docente de la materia Prácticas Culturales en la Universidad Nacional Arturo Jauretche (Florencio Varela, Buenos Aires) y como docente de Medios de Expresión y Comunicación Social (MECS) en el Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA) en Avellaneda.

MUROS VIEJOS, MUROS NUEVOS

Apreciando la arquitectura en el nivel medio superior

David Ramírez Larsen. México.

RESUMEN

En el artículo se describe la experiencia de un curso de apreciación de la arquitectura en una escuela del nivel medio superior, en Monterrey, México. También se reflexiona sobre algunos puntos de interés para el autor y profesor del curso, como: la apertura a materias que se encuentran fuera del espectro tradicional de la educación, la naturaleza flexible de un curso, la relación entre disciplinas o acciones, la continuidad y el contexto.

Palabras clave: apreciación, arquitectura, nivel medio superior.

RESUMO

Neste texto é descrita a experiência de um curso sobre a apreciação da arquitetura em uma escola de nível médio superior, na cidade de Monterrey, Mexico. Também se faz reflexão sobre alguns pontos de interesse para o autor e professor do curso, como: a abertura a matérias que estão fora do campo tradicional da educação, a natureza flexível de um curso, a relação entre disciplinas ou ações, a continuidade e o contexto.

Palavras chave: apreciação, arquitetura, ensino médio.

SUMMARY

The paper contains the description of a high school course in architecture appreciation, which took place in Monterrey, Mexico. Also, it includes a reflection on some of the author, and course professor, interests, as: the possibility to reach uncommon areas in the curriculum, the open nature of a course, the disciplines relation, the continuity and the context.

Key words: Appreciation, architecture, high school.

INTRODUCCIÓN

UN CURSO PECULIAR

Entre agosto y diciembre del 2015 participé en uno de los cursos que, en mi corta experiencia en la docencia, ha despertado más mi interés. Me refiero al de Apreciación de la Arquitectura, el cual se llevó a cabo en uno de los recintos que cierta institución, de nivel medio superior, erigió en la ciudad de Monterrey, al noreste de México. Los alumnos eran jóvenes de alrededor de 16 años.

Tal curso tenía una naturaleza peculiar. En primer lugar, no gozaba de autonomía, sino que estaba anexo, de forma subordinada, al curso del departamento de Español de tercer semestre, el cual, por razones de privacidad, llamaré Español III. En él, se buscaba fortalecer las habilidades verbales de los alumnos, tanto en lo escrito como en lo oral, recurriendo, principalmente, al estudio de obras artísticas literarias y visuales.

En segundo lugar, además de Apreciación de la Arquitectura, había otros cursos que los alumnos podían elegir para acompañar a su “curso madre”. Los había, por ejemplo, en Pintura, Cine y Música.

En tercero, y quizás más importante, está el nombre de la materia. Mientras el oficial incluía el término “Apreciación”, el cual está más ligado con las habilidades analíticas y verbales, entre los maestros y los alumnos nos referíamos a estos cursos como “talleres (de arte)”, con lo que el énfasis se pone sobre las habilidades “creativas” y (al menos en nuestro caso) visuales.

La maestra que coordinó los talleres en un inicio (me referiré así a ellos, cuando use el plural) eligió el componente analítico. Su intención era que, a través de ellos, los alumnos fortalecieran su conocimiento sobre determinada disciplina artística, para que después, en Español III, pudieran expresarlo a través de ensayos y ponencias.

Bajo su liderazgo, que fue relevado ya avanzado el semestre, los profesores que impartimos los talleres gozamos de una gran libertad. Únicamente nos requirió, además de respetar la naturaleza analítica de los mismos, el ceñirnos a obras de artistas mexicanos de la modernidad, como también se haría en Español III. Fue así que, fuera de algunas líneas

generales, acordadas entre los profesores de cada disciplina, cada uno fue haciendo su propio camino.

Una de las razones de esta libertad, además de la personalidad de tal maestra, era que aquella fue la primera ocasión en la que se impartieron estas dos materias. Anteriormente, ciertos contenidos de las mismas se hallaban repartidos entre la materia correspondiente de Español, el curso (ahora inexistente) de Historia del arte y los antiguos Talleres de arte, de naturaleza más creativa.

ALGUNAS COMPLICACIONES

Entre los diferentes recintos de la institución tratada, aquel en el que se impartió el curso de Apreciación de la Arquitectura tiene un lugar especial. Cuando un maestro francés, del departamento de Idiomas, me comentaba su deseo de trasladarse a otra de las sedes, lo comparaba con la Liga de Campeones de Europa, agregando que una vez que se imparte clases ahí, cualquier otro lugar resultará más fácil.

Yo, que, en mis poco más de tres años en la docencia, he tenido la oportunidad de laborar en diferentes instituciones y recintos de las mismas, puedo corroborar su comentario, aunque sólo en parte. Por extraño que parezca, en la sede a la que aquel maestro hacía referencia, he tenido algunas de las relaciones (individuales) más cercanas con alumnos, y, al mismo tiempo, algunos de los grupos más complicados. En estos últimos, el principal obstáculo ha sido la falta de interés de muchos de los jóvenes por los contenidos educativos, en un grado que no encontré, la mayoría de las veces, en una de sus “sedes hermanas”. La razón de esta diferencia es una incógnita, aunque podría apuntar al boyante origen social de la mayoría de sus alumnos, y la cultura materialista de la ciudad.

Además de las complicaciones del recinto, estuvieron las de la materia. Una de ellas fue la ya mencionada dependencia de Español III, y su asimetría, en términos evaluativos. Llama la atención que mientras la diferencia en horas-clase por semana era menor entre ambas materias (dos, para los talleres, y tres, para Español III), los talleres sólo representaron el 15% de la evaluación final de su curso madre, con lo que los alumnos percibían la importancia que la escuela le daba a los mismos (Eisner; 1979).

Para hacer aún más difíciles las cosas, los dos grupos con los que compartí la clase tenían la misma al final de su largo día, y a la hora de comida: uno, el 301, a la 13:30 de la tarde, y el otro, el 302 (tales números también han sido cambiados), a las 14:30 horas.

CRUCE DE CAMINOS

Entre los factores que jugaron un rol importante para definir el rumbo del curso, me gustaría destacar dos. Para empezar, la impartición, entre agosto del 2014 y mayo del 2015, de un par de cursos de arte y diseño, en otra de las sedes de la misma institución. En el primero, trabajamos, tanto creativa, como analíticamente, con obras de diseño gráfico, como páginas de internet, portadas de discos de música, y etiquetas de productos (imágenes 1 y 2); en el segundo curso, continuamos tal camino, sin embargo, también incorporamos el trabajo en cine, y muy brevemente, en música.



Imágenes 1 y 2. Etiqueta original y recreada del chocolate *Milky Way*, la segunda por el alumno Iván, de otra sede de la institución.

El otro factor decisivo fue la reflexión que sobre tales cursos realicé en la tesis para obtener el título de la Maestría en Artes, con acentuación en Educación Artística, por la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). En la misma, que había dado inicio, en su última forma, en enero del 2015, conté con la invaluable asesoría del Dr. Ramón Cabrera Salort.

Cuatro fueron los conceptos estudiados en los cursos, a través de ese trabajo. El primero fue la relación entre la creación y el análisis, pues, por ejemplo, cada proyecto fue

abordado, desde ambos frentes, y con igualdad de peso evaluativo. El segundo, la continuidad, pues en la medida de lo posible, pasamos ambos semestres practicando sólo dos habilidades: analizar obras y hacer recreaciones de las mismas. (De hecho, dos terceras partes del año escolar estuvieron dedicadas al diseño gráfico). El tercero, el contexto, ya que la mayoría de las creaciones con las que trabajamos están presentes en el “hábitat” de los jóvenes. El cuarto y último, el protagonismo del alumno, pues los estudiantes hicieron valer su voz en la selección de obras con las que trabajamos en el aula.

Mi interés por los conceptos anteriores tuvo su origen antes de la Maestría en Artes, en mis estudios como arquitecto, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM) Campus Monterrey; en mi anterior trabajo, en un despacho de diseño arquitectónico; y quizás todavía más atrás. El mismo, sin embargo, se vio fortalecido, al conocer la obra de tres teóricos de la educación artística, que llegaron a mí, a través de la cátedra de Ramón Cabrera, en las aulas de la UANL: Elliot Eisner, Howard Gardner y Ana Mae Barbosa. Sus teorías, junto a las de otros autores, continuarían alimentando, aunque no siempre de la misma forma, mi práctica docente, como fue el caso en Apreciación de la arquitectura.

APARTADO DESCRIPTIVO

EL DÍA A DÍA

El semestre, en la institución donde se impartió el curso sobre el que versa este escrito, se divide en tres segmentos: primer y segundo parcial, y último periodo. La mayoría de las materias tienen un proyecto o examen al final de los primeros dos parciales, y uno más, al final del semestre, que suele aglomerar los contenidos del mismo.

Al momento de iniciar el curso de Apreciación de la Arquitectura tenía una idea muy general del rumbo que tomaría la materia. Dado el objetivo de desarrollar, en los alumnos, la sensibilidad en la lectura de los espacios, los imaginaba discutiendo conmigo obras cumbres de la arquitectura mexicana moderna, así como espacios con los que tuvieran cierta familiaridad.

Fue, precisamente, ese último concepto el que le dio vida a uno de los primeros ejercicios del curso. El mismo consistía en realizar un análisis escrito sobre un espacio con el que los jóvenes tuvieran un vínculo físico o emocional. En el escrito, debían enfocarse en el aspecto visual del espacio, y en lo que les hacía sentir. Entre los trabajos presentados hubo gran variedad. Algunos eligieron ciudades o pueblos que habían visitado; otros, espacios de sus propias casas. Miguel, del grupo 301, eligió el comedor de su casa (imagen 3), sobre el que escribió: “...disfruto ver esa pared tan alta hecha con ladrillos, le da textura al cuarto y combina con la duela que es color clara, (aunque) me hubiera gustado un tono un poco más oscuro para que la iluminación de la lámpara sea más notoria”.



Imagen 3. Comedor en casa del alumno Miguel, del grupo 301.

Posterior a tal análisis, comenzamos a trabajar con una obra a la cual seguiríamos regresando por el resto del parcial. Se trata de la casa del arquitecto mexicano Luis Barragán, y específicamente, en un inicio, su estancia (imagen 4). La forma en la que nos acercamos a ella fue mostrando, con el salón a oscuras, una imagen del espacio en el proyector, y discutiendo sus características. Es importante mencionar que en tales discusiones (o al menos en el inicio de las mismas) me limitaba al papel de moderador, y dejaba que los alumnos tuvieran total libertad en su “lectura”.

El estudio de aquel primer espacio, se alargó por segmentos de dos o tres clases, en una de las cuales lo comparamos (ahora creo que pude haber elegido mejor) con la estancia de la Villa Mairea, del finés Alvar Aalto. A continuación, pasamos, con un poco de mayor agilidad, a otros espacios de la casa de Barragán, como la fachada, el recibidor, etc. Mi

intención, una vez presentado el primer espacio, era mostrar el resto de la manera en la que un visitante de la misma se los encontraría.



Imagen 4. Estancia de la casa Luis Barragán.

Tales análisis grupales no marcharon con la fluidez que había encontrado en otros cursos de arte y diseño, de otras escuelas. Aunque algunos alumnos participaban, muchos no mostraban mayor interés en el tema.

Para darle cierta variedad a la clase, decidí intercalar el estudio de la residencia del arquitecto mexicano, con otro proyecto: el análisis de espacios en la propia escuela. Para ello, los alumnos salieron del salón y tomaron fotografías de los espacios que más les interesaron, para después realizar una presentación sobre los mismos.

Otro proyecto que se alejó de la preponderancia de lo verbal apareció hacia el final del parcial. El mismo tuvo dos secciones. En la primera, los alumnos debían elegir un espacio, (ya sea visitado por ellos, o encontrado en internet), y buscar la especificación (no exacta, aunque sí cercana) de sus muebles, acabados y accesorios. En la segunda, harían una propuesta de cambio para los mismos.

Ana, del grupo 302, eligió el estudio de su casa (imágenes 5 y 6) y propuso, por ejemplo, pintar las paredes de blanco, cambiar el piso cerámico beige por una alfombra azul oscuro (imagen 7), y su sillón color crema de tela por uno naranja de piel (imagen 8).



Imágenes 5 y 6. Estudio en casa de la alumna Ana, del grupo 302.



Imágenes 7 y 8. Propuestas de la alumna para cambio en acabado en piso y sillón.

Tal inquietud por agregar, al componente analítico, el “creativo”, fue uno de los temas cardinales de una reunión llevada a cabo, hacia el final del parcial, entre los profesores de los Talleres de arte y otros miembros del departamento de Español. La principal abanderada de la misma era la nueva coordinadora de los talleres, quien, seguramente, hacía eco de las inquietudes de los alumnos.

Sin la intención de abandonar por completo el trabajo analítico, tomé tal sugerencia, y me dispuse a iniciar el segundo parcial con un proyecto por entero diferente a lo realizado en el primer periodo: una maqueta. La misma había sido sugerida, para mi sorpresa, por los propios alumnos, en una reflexión grupal por aquellas fechas. Para la primera clase de tal

periodo, sin embargo, los jóvenes todavía no habían comprado el material para su realización, y yo consideré que nada sería más dañino para el curso, en esa instancia, que un nuevo análisis de espacio. Decidí, entonces, aplazar el inicio de la maqueta para la siguiente sesión, y pasar aquel día realizando (por única vez, en contra de mi valoración de la continuidad) dibujos de otras obras de Barragán, y de las de un nuevo arquitecto para el curso: Ricardo Legorreta (imágenes 9 y 10). Cuál fue mi sorpresa al ver cómo los alumnos del grupo 301 – con los que tenía clase primero – se mostraron fuertemente interesados en tal tarea. Por primera vez en el semestre, hacia el final de la clase, los jóvenes no esperaban en la puerta el sonido del timbre, sino en sus lugares; ¡incluso algunos de ellos se quedaron trabajando en sus obras hasta minutos después de que la misma concluyó! Tomando en cuenta tal respuesta, decidí intercalar, en las siguientes sesiones, el trabajo analítico con el dibujo, y postergar (al menos) el proyecto de la maqueta.



Imágenes 9 y 10. Fotografía del Museo Marco, en Monterrey, obra de Ricardo Legorreta, y un dibujo del mismo, del alumno Óscar, del grupo 301.

Entre los siguientes ejercicios de “lectura” de espacio, uno consistió en señalar, en equipos, las características en común en la obra de Legorreta, para después discutir las con el resto del salón. Otro, que sirvió para una nueva serie de dibujos, en encontrar fotografías de otras obras de Barragán, además de su casa. Uno más, en hacer una comparación entre las obras de ambos arquitectos mexicanos. En cada uno de tales ejercicios eran los alumnos quienes elegían tanto las obras a estudiar como las fotografías que las representaban.

Al término del parcial, y ante una solicitud de ciertos alumnos por conseguir puntos extras, propuse, para el que lo quisiera, realizar análisis y dibujos sobre la obra de uno de los

siguientes tres arquitectos mexicanos: Teodoro González de León, Enrique Norten y Alberto Kalach (imagen 11). Recuerdo todavía que, sobre la obra del último de ellos, una alumna me expresó, de forma espontánea (y por completo, irregular), su emoción.



Imagen 11. Casa Atalaya, de Alberto Kalach.

El último periodo, o “tercer parcial”, dio inicio con una nueva salida del salón. En esta ocasión, sin embargo, los alumnos no tomaron fotos de los espacios, para después analizarlos, sino que los dibujaron. En una primera salida, se enfocaron en los acabados, y en una o dos más, en representar espacios interiores y exteriores en perspectiva.

Tales dinámicas no eran perfectas. Algunos alumnos ponían sólo el mínimo esfuerzo en sus tareas, y otros, incluso, aprovechaban el que yo no los tuviera a la vista, para holgazanear. Sin embargo, muchos de ellos si se mostraron comprometidos, e incluso amigos de mis estudiantes, de otros salones, se llegaron a acercar, para mostrar su interés en nuestro ejercicio.

Vino a continuación una reflexión sobre los dibujos que habíamos realizado hasta ese momento, y la relación que los mismos tenían con la apreciación de las obras. Algunos de los alumnos, como Bárbara, del 301, expresaron que habían notado cierta mejoría en su trazo, y que los dibujos les ayudaban, en efecto, a ver más en aquello que representaban.

Hacia el final del curso, siguiendo una recomendación de Ramón Cabrera, mi asesor de tesis, decidí introducir un nuevo elemento, para la asimilación de cualquier espacio: la planta arquitectónica. El primer acercamiento a ella consistió en lo siguiente: les proporcioné a los alumnos las plantas de la casa Córdova, de Legorreta, y les pedí que, imaginando que

vivieran en ella, trazaran algunos de sus recorridos habituales. Patricio, del grupo 302, dibujó, por ejemplo, la llegada en el autobús escolar, a la casa, en la hora de comida (imagen 12), y la recepción de unos amigos para una carne asada.

En otra sesión, los alumnos se dieron a la tarea de dibujar la planta o plantas arquitectónicas de una de las siguientes tres obras: la misma casa Córdova (imagen 13), la casa de Luis Barragán, y, también de tal arquitecto, la casa Gilardi.

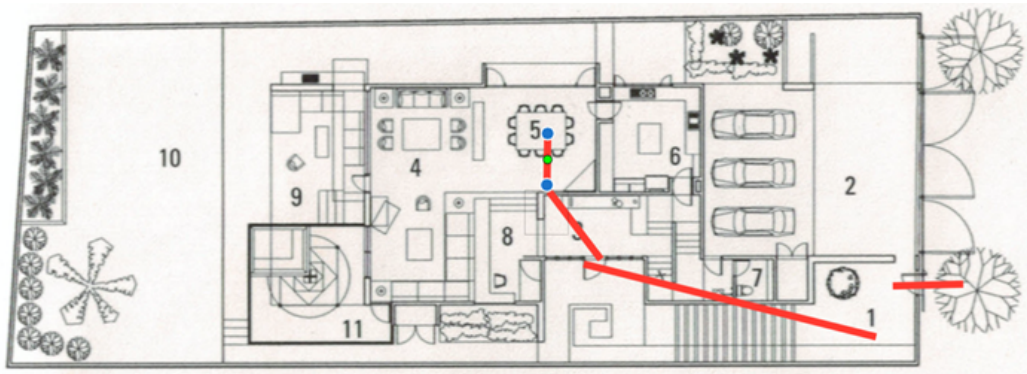


Imagen 12. Recorrido marcado por el alumno Patricio, del grupo 302, sobre la planta arquitectónica de la casa Córdova, de Ricardo Legorreta.

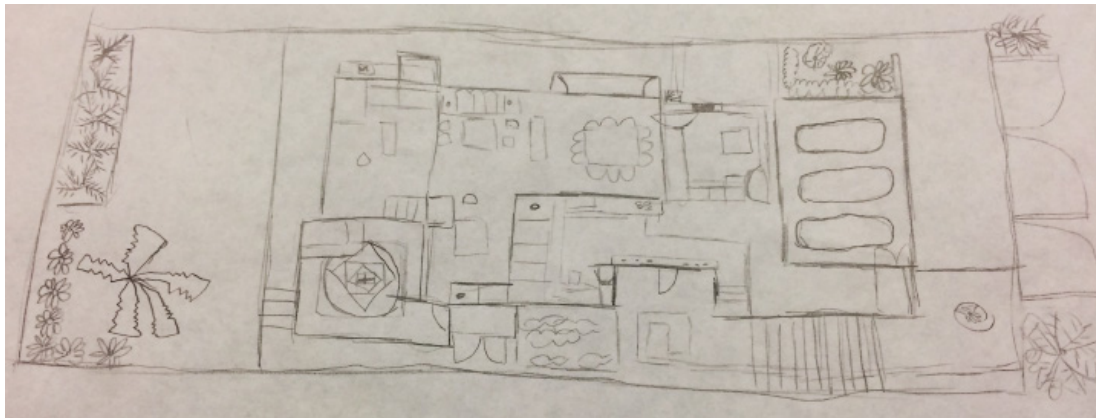


Imagen 13. Dibujo de la alumna Miranda, del 302, de la misma planta.

En el proyecto final, se formaron grupos de 3 ó 4 alumnos, quienes trabajaron con un edificio de la escuela, de su elección. La encomienda consistía en realizar análisis del mismo, así como dibujos en perspectiva, planta arquitectónica (en la cual no tenían una imagen, como base), y fachadas, y (como nuevo elemento) recorridos en video. El proyecto fue una buena oportunidad para mostrar las habilidades que habíamos desarrollado en el semestre. Por lo mismo, ya no nos enfrascamos en la aplazada realización de la maqueta.

El día de la presentación final, los alumnos montaron su trabajo en las ventanas de los cubículos de los profesores, en una exhibición que permanecería por las dos semanas de exámenes finales. Posteriormente, nos reunimos en el salón para intercambiar algunas palabras finales (mis discursos no fueron tan exitosos como en otras ocasiones) y nos tomamos la fotografía del recuerdo.

APARTADO ANALÍTICO

VIENDO HACIA ATRÁS

Mencionaba, al inicio de este artículo, que el curso de Apreciación de la arquitectura despertó en mí un gran interés. Es hora de que explique el porqué.

En primer lugar, considero que fue una muestra de que es posible incursionar en temas y disciplinas que se encuentran fuera del espectro tradicional educativo. Ni en mis épocas como estudiante, ni en los últimos años, la arquitectura ha encontrado un lugar en los programas de instituciones de nivel medio superior. De hecho, aquel semestre fue el primero y último (hasta ahora) en el que se impartió en la sede retratada en este texto. A partir del año siguiente, el departamento de Español decidió retirar dicho taller de la lista de opciones para acompañar a Español III, manteniendo, sin embargo, los de pintura y cine.

Un problema, por cierto, al que se enfrentó el nacimiento del curso fue que debía adoptar el nombre de uno que ya hubiera sido impartido en la institución, y ninguno con la etiqueta de la disciplina aparecía en la lista. Por lo mismo, a diferencia de lo que mencioné en la introducción, el nombre oficial de la materia no fue “Apreciación de la Arquitectura”, sino “Apreciación de las Artes Visuales”, sin que esto significara que, además de edificios, debíamos reparar en pinturas y esculturas.

Como menciona Elliot Eisner (1979), fuera de la tradición, no existe ninguna razón para que ciertas disciplinas, como la pintura, o la economía, tengan prevalencia sobre otras, como la arquitectura o la antropología. Todas ellas tienen un cuerpo de conocimiento que puede ofrecerse a los estudiantes, y que, según el teórico americano, sólo cada escuela (junto a su comunidad de padres de familia y alumnos, idealmente), puede juzgar como más o menos pertinente de incluir en su programa de estudios.

Otro punto de interés en el curso es su naturaleza multidisciplinar. Como antiguo estudiante de la carrera de arquitectura, puedo constatar que los contenidos que abarcamos en el mismo se hubieran dividido en al menos tres diferentes materias universitarias. El análisis de la obra de Barragán y Legorreta, se encontraría en Historia o Crítica de la arquitectura; el dibujo de los espacios en perspectiva, en algún curso introductorio de dibujo; y el dibujo de las plantas arquitectónicas, en uno intermedio.

Tal relación entre los diferentes contenidos vino a fortalecer el objetivo principal del curso: desarrollar la sensibilidad para apreciar la arquitectura, pues lo mismo aprendemos a asimilar las características de un espacio al observarlo, y discutir sobre él, que al dibujarlo. Al proceder de este modo, seguimos a Ana Mae Barbosa (2015), para quien “el conocimiento del arte se organiza en la interrelación de la historia, de la lectura de la obra de arte y del hacer artístico...”.

Una ventaja de esta relación es que el estudiante puede ver la utilidad de lo aprendido más allá de la actividad que está llevando a cabo, en lo que Eisner (1987, pág. 15) denomina “aprendizaje por transferencia”.

En la división tradicional de contenidos, según materias, cada uno se aborda como si fuera una isla, y se corre el peligro de que el alumno no distinga la unidad en el programa. Por supuesto, no abogo, en el nivel universitario, y menos en el medio superior, porque todos los contenidos deban relacionarse, sino sólo aquellos que al hacerlo se fortalezcan.

La continuidad, por otro lado, fue uno de los principales pilares del curso. La misma se presentó en más de una manera. La primera de ellas fue a través de las habilidades practicadas. Tan sólo dos de ellas, en pos de un objetivo ya mencionado, aparecieron a lo largo del semestre: hablar (y escribir) sobre espacios, y dibujarlos.

Como menciona Eisner, y corrobora Howard Gardner (2008, p. 195): “... la adquisición de habilidades artísticas al hacer y percibir el arte es de naturaleza compleja y sutil. Las habilidades complejas y sutiles son rara vez adquiridas en ocasiones individuales. Requieren tiempo, repetición, exploración, y continuidad de esfuerzo y práctica (Eisner, 1987, p. 14)”. Por el contrario, es usual, al menos en los cursos de educación artística del nivel medio e inferior, el mover a los alumnos de material en material.

Otra manera en que la continuidad se hizo presente fue en la selección de obras con las que trabajamos. Gran parte de las mismas se pueden dividir en dos grupos: arquitectos consagrados (Barragán y Legorreta), y espacios cercanos (física o emocionalmente) a los alumnos, entre los que se encuentran los edificios de la escuela. Las obras de ambos grupos no desfilaron en bloques, sino que estuvieron intercaladas. Después de todo, el estudiar la austera (y engañosa) fachada de la casa de Luis Barragán puede hacer que uno vea más en la de su propia casa, y viceversa.

Quizás uno de los ejemplos más claros de continuidad estuvo en el estudio de tal casa. El mismo se extendió a lo largo de todo el primer parcial, si bien, como acabo de referir, caminó junto a otras obras.

En conexión con la continuidad, intenté que el curso, aun cuando se impartía por primera vez, diera lugar a la secuencia. Con ella se refiere Eisner (1995, p. 146) a “... la organización de las actividades del currículum que devienen progresivamente complejas a medida que los estudiantes avanzan”. Un ejemplo de ello fue en el trabajo con las plantas arquitectónicas.

El contexto y el protagonismo del alumno, los dos siguientes conceptos, tienen una fuerte relación entre sí; incluso algunos autores, como Barbosa (2015), los toman como uno sólo.

Por contexto me refiero a que lo que realizamos en el aula (y fuera de ella) tuvo una conexión con nuestro entorno físico; por protagonismo del alumno, que lo que realizamos tuvo una conexión con la individualidad de cada joven. Cuando en uno de los primeros ejercicios del semestre, les pedí a los alumnos que analizaran un espacio con el que tuvieran un vínculo ya sea físico o emocional, el contexto de la teórica brasileña estaba haciendo acto de presencia.

El trabajo realizado con los edificios de la escuela fue, en el curso, uno de los ejemplos más fuertes de relación con el contexto. Expandimos, siguiendo a Ramón Cabrera (2016), los muros de las aulas a su entorno. Parece lógico que si lo que se está estudiando sean edificios, miremos a aquellos en donde pasamos buena parte del día, sin embargo, en los estudios universitarios de tal disciplina, no siempre sucede así.

El protagonismo del alumno, por otro lado, se hizo presente de diferentes formas. Una fue en la libertad que tuvieron los jóvenes al analizar los espacios, sin atenerse, a un método (descripción, interpretación, juicio), o a un listado de características (formas, materiales, iluminación, etc.). Por supuesto que esperaba que describieran, interpretaran e hicieran juicios, así como que prestaran atención a los principales elementos de un espacio, sin embargo intenté que fuera su interés el que los guiará a través de ellos, sin importar que tal recorrido diera la impresión de ser caótico.

Otra forma fue, como recién mencioné, con la selección de obras. A diferencia del primer parcial, en el segundo, los jóvenes tuvieron mayor libertad para elegir los espacios a analizar o dibujar. Si hay, sin embargo, una asignatura pendiente en este sentido, es el que quizás otros arquitectos, a diferencia de Barragán y Legorreta, pudieron haber despertado un mayor interés en los jóvenes. Así lo infiero por el comentario de aquella alumna, tras hacer el trabajo por puntos extras, al final del segundo parcial.

Entre las influencias para el desarrollo del contexto y el protagonismo del alumno, en los cursos, debo destacar a la ya mencionada Ana Mae Barbosa (2015). Sólo después llegaría a conocer (ante la sabia insistencia de Ramón Cabrera) a uno de sus maestros: Paulo Freire (2003), quien, por un lado aboga por la importancia de “leer la ‘palabra mundo’”, y por el otro, de cambiar el rol pasivo del estudiante por uno activo: una tarea ética presente en mi práctica docente, desde mis primeras experiencias.

Para finalizar, y en conexión con el protagonismo del alumno, quiero hacer referencia a la “naturaleza abierta” del curso (Cabrera, 2016). El mismo fue cambiando según lo encontramos propicio, y hubo una gran diferencia entre cómo empezó y cómo terminó.

La principal muestra de ello es la inclusión del dibujo. Como mencioné en el apartado descriptivo, en un inicio no había sido contemplado (de hecho, apareció hasta el segundo parcial). Fue el interés mostrado por los alumnos en la primera serie de dibujos (y que, en ocasiones, había estado ausente en la discusión de obras grupales) lo que le abrió las puertas.

Si tuviera una nueva oportunidad de impartir la materia, el dibujo estaría enlazado con el análisis de espacios desde el inicio del semestre. No por eso, sin embargo, el curso habría encontrado su forma definitiva. ¿Qué arquitectos, si no Barragán y Legorreta, sería

conveniente elegir? ¿Cómo relacionar más los espacios “consagrados” con los “profanos”? ¿Sería conveniente acercarnos, no sólo a las obras de los arquitectos, sino a sus influencias? ¿Llegaremos, en el dibujo, a tratar conceptos más especializados como la “línea de horizonte” y el “punto de fuga”? Todas ellas, y otras más, son preguntas que animarían a una nueva transformación del programa.

CONCLUSIÓN

EL JUEGO CONTINUA

Espero, ahora que termina el artículo, haber podido mostrar, al menos en parte, la emoción que me produce el recordar esta experiencia. No pretendo que lo realizado en ella haya sido novedoso, sino, simplemente, una interpretación de ideas que han estado con nosotros por décadas.

Estoy consciente que la mayoría de los conceptos que he estudiado en el escrito tienen cierta presencia en cualquier curso. Toda asignatura, en cierto grado, transforma su programa; genera relación entre disciplinas o acciones; establece una conexión entre los contenidos, y entre las habilidades; relaciona lo realizado en el aula, con su tiempo y lugar, y también con las individualidades de los alumnos. Lo que difiere, en este sentido, entre un curso y otro, es el grado en que logra esta transformación, y la fortaleza de estas relaciones.

Desde que dio por terminado *Apreciación de la Arquitectura*, he tenido la oportunidad de participar en otros cursos, en los que las ideas aquí presentes han seguido su curso, a veces con más éxito, y otras con menos. Viendo hacia el futuro, me emociona pensar en Borges (Ayax Zombi, 2013), cuando dijo que en su primer libro, *Fervor de Buenos Aires*, estaba “todo lo que haría después”.

REFERENCIAS

Asensio, Paco (2002). *Legorreta + Legorreta*. Kempen: TeNeues.

Barbosa, Ana Mae (2015). *La imagen en la enseñanza del arte*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Cabrera Salort, Ramón (2016). *Indagaciones sobre arte y educación*. Monterrey: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Eisner, Elliot (1979) *The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. Nueva York: Macmillan Company.

_____ (Septiembre / 1987). The Role of Discipline-Based Art Education in America's Schools. *Art Education*, 6-45.

_____ (1995). *Educación la visión artística*. Barcelona: Paidós Ibérica.

Freire, Paulo (2003). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México, D.F.: Siglo XXI editores.

Gardner, Howard (2008). *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. México D.F.: Ediciones Paidós Mexicana.

RECURSOS ELECTRÓNICOS

Ayax Zombi. (2013). *Entrevista a Jorge Luis Borges en 'A Fondo' (1976)*. [Video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=2gu9l_TqS8I&t=448s

DERECHOS DE IMÁGENES

Imagen 1. Etiqueta original del chocolate *Milky Way*. Tomada de:

[https://en.wikipedia.org/wiki/Milky_Way_\(chocolate_bar\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Milky_Way_(chocolate_bar))

Imagen 4. Estancia de la casa Luis Barragán. Tomada de: <http://trebien14.blogspot.mx/2015/08/nadar-i-charmed-my-way-into-free-swim.html>

Imagen 8. Propuestas de la alumna para cambio en sillón. Tomado de: <http://decoraciondelacasa.com/salas-con-color-naranja/>

Imagen 9. Fotografía del Museo Marco, en Monterrey, obra de Ricardo Legorreta. Tomado de

<http://www.travelbymexico.com/monterrey/atractivos/?nom=emonmarco>

Imagen 11. Casa Atalaya, de Alberto Kalach. Tomada de <https://planosdecasas.net/casa-la-atalaya-alberto-kalach/>

Imagen 12. Planta arquitectónica de la casa Córdova, de Ricardo Legorreta. Tomada de: **Asensio, Paco (2002). *Legorreta + Legorreta* (ver Referencias).**



David Ramírez Larsen (bingo.santamonica@gmail.com) es graduado de arquitectura del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM), Campus Monterrey, y de la Maestría en Artes con acentuación en educación artística, de la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL). En su tesis, en la que tuvo como asesor al Dr. Ramón Cabrera Salort, reflexionó sobre dos cursos de arte y diseño, impartidos en una institución de nivel medio superior, de Monterrey, México. Ha sido profesor, desde el 2014, en instituciones de educación privada del mismo nivel y en el ITESM Campus Monterrey. Imparte, también, talleres de creación literaria.

SÉRIE PROFESSOR ARTISTA: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE²

Geraldo Freire Loyola. Brasil
Evandro Lemos Cunha. Brasil

RESUMO

A série *Professor Artista* é um conjunto de filmes com duração aproximada de 15 minutos, elaborado para o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, modalidade educação a distância, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), Brasil. Os filmes mostram o trabalho de professores artistas e suas proposições nos dois campos de atuação: nas poéticas de criação e nas ações no ensino-aprendizagem. Com isso propõe, como um dos objetivos, aproximar alunos e professores de Arte do universo da produção artística contemporânea visando ampliar o pensamento artístico e o entendimento de processos de criações artísticas que possam estimular a produção autoral e a atuação profissional no ensino-aprendizagem.

Palavras chave: Arte. Professor-Artista. Ensino-Aprendizagem de Arte. Pesquisa em Arte.

RESUMEN

La serie *Profesor Artista* constituye un conjunto de películas con duración aproximada de 15 minutos, elaborado para el Curso de Especialización en Enseñanza de Artes Visuales, modalidad educación a distancia, que hace parte del Programa de Posgrado en Artes de la Escuela de Bellas Artes de la Universidad Federal de Minas Gerais (EBA/UFMG), Brasil. Las películas muestran el trabajo de profesores artistas y sus proposiciones en los dos campos de acción: en las poéticas de creación e en las acciones de enseñanza-aprendizaje. Con esto propone, como uno de los objetivos, aproximar alumnos y profesores de Arte del universo de la producción artística contemporánea, con vistas a ampliar el pensamiento artístico y lo entendimiento de procesos de creaciones artísticas que puedan estimular la producción autoral y la actuación profesional en la enseñanza-aprendizaje.

Palabras-clave: Arte. Profesor-Artista. Enseñanza-Aprendizaje de Arte. Investigación en Arte.

ABSTRACT

The Professor Artist series is a set of films with a duration of approximately 15 minutes, prepared for the Specialization Course in Teaching Visual Arts, distance learning modality, which is part of the Graduate Program in Arts of the School of Fine Arts of Federal University of Minas Gerais (UFMG), Brasil. The films deal with the work of artist teachers and their propositions in the two fields of action: in the poetics of creation and in the actions in teaching-learning. As one of the objectives, it aims to bring art students and teachers closer to the universe of contemporary artistic production, aiming to broaden artistic thinking and the understanding of artistic creation processes that can stimulate author production and professional performance in teaching-learning.

Keywords: Art. Professor-Artist. Teaching-Learning Art. Research in Art.

² Comunicação apresentada no evento XVII ENCONTROS DE CINEMA VIANA 02 A 07 de maio de 2017 e 6ª CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE CINEMA DE VIANA. Viana do Castelo, Portugal.

INTRODUÇÃO

A série Professor Artista é um conjunto de filmes elaborados para o Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV), modalidade Ensino a Distância, que faz parte do Programa de Pós-Graduação da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Os filmes têm duração aproximada de 15 minutos e a produção da série conta com a parceria do Innovatio - Laboratório de Arte e Tecnologias para a Educação, também vinculado à Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais.

A série está em processo de produção e conta com dez filmes finalizados até o momento, que propõem reflexões sobre o ensino-aprendizagem em Arte³ a partir de pontos de vista de professores de Arte que também são artistas e que transitam entre os dois campos de atuação com o mesmo envolvimento e comprometimento artístico. Os filmes apresentam parte da produção desses professores artistas que se destacam no contexto da arte contemporânea e mostra seus processos de criação e suas proposições e experiências no ensino-aprendizagem em Arte.

A ideia da série surgiu, conforme relata o professor Evandro Lemos da Cunha, Coordenador Geral do CEEAV e do Innovatio, do desejo de se produzir uma série especial para o CEEAV, do ponto de vista documental, sobre o ensino de Arte na perspectiva do artista professor: “para um Artista, como é ensinar Arte?” ou “como se dá a relação pedagógica Artista-Ensino de Arte?” (Depoimento via e-mail).

É um projeto de trabalho coletivo, conta com a participação de diversos profissionais do Innovatio e o Professor Evandro Lemos destaca a importância do trabalho colaborativo e das parcerias que permitem a realização de projetos especiais.

O trabalho audiovisual é, por si, um trabalho coletivo, e as parcerias permitem que desenvolvamos pesquisas com qualidade sobre ensino de Arte, que estimulam ideias e conhecimentos artísticos nos alunos, que é o que interessa no ensino da Arte (Depoimento via e-mail).

Muitos alunos do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais (CEEAV) fizeram graduação em outras áreas que não Arte e, após a conclusão do Curso, vários deles passam a ministrar o componente curricular Arte em escolas da educação básica em diversas

³ Neste texto a palavra arte, grafada em maiúsculo, se refere à disciplina/componente curricular Arte.

regiões do estado de Minas Gerais. Nesse sentido, é importante considerar a proposta conceitual da série e as especificidades do ensino-aprendizagem em Arte, além de estímulos para novas ideias e possibilidades de se conceber e produzir materiais didático-pedagógicos para essa área. Dessa forma, o trabalho como diretor da série é complexo uma vez que

envolve uma equipe de profissionais e uma série de ações, reuniões, *briefings*, saídas para gravação e atuando também como consultor didático - junto com a Professora Lucia Gouvêa Pimentel - elaboro as questões e conversas abordadas nas gravações, além de acompanhar todas as etapas da produção de cada filme (LOYOLA, 2016, p. 65).

Um objetivo específico da série é contribuir para alunos e professores de Arte de um modo geral, no sentido de ampliar as reflexões sobre o lugar dos materiais didático-pedagógicos no ensino-aprendizagem, estimulando procedimentos de criação vinculados a processos de experimentação, de pesquisa e de construção de conhecimento artístico e, dessa forma, criar possibilidades de ampliação do repertório dos alunos em relação a seus procedimentos artísticos e pedagógicos.

Para isso, propõe reflexões a partir das modalidades de expressões artísticas com as quais cada um dos professores artistas trabalha e se envolve, como o desenho, a pintura, a escultura, a cerâmica, a fotografia, a gravura, as tecnologias contemporâneas, as intervenções urbanas, o teatro, dentre outras. Os filmes trazem depoimentos, ideias, imagens e trabalhos desses profissionais, tanto nas suas poéticas de criação quanto nas ações de ensino. Com isso, objetiva aproximar os alunos do universo da produção artística contemporânea e de poéticas de criação, visando possibilidades de ampliação do conhecimento e do estímulo à criação própria.

A produção de materiais didático-pedagógicos para o ensino de Arte é uma tarefa complexa, já que a arte lida com processos de cognição e de criação e envolvem raciocínios artísticos que nem sempre cabem em roteiros preestabelecidos. Dessa forma, no campo da Arte, os materiais ou ações didáticas estarão sempre vinculados a experiências no âmbito do fazer artístico e da autoexpressão, assim como a concepção de metodologias de condução das experiências, tanto no ateliê quanto no ensino.

O material didático, os objetos palpáveis, por si só, não conduzem a experiências significativas se não associados a proposições estéticas e referenciais artísticos pensados para cada proposta de ensino-aprendizagem. Isso não significa abrir mão das experimentações

sensoriais e da imersão nos objetos e coisas, muitos estímulos à imaginação e ao envolvimento dos alunos nascem da experimentação.

Por isso é importante que o professor de Arte seja uma pessoa envolvida com a arte e atue como mediador e que estimule - nos alunos e com os alunos - experiências de pesquisa, criação e reflexão. Nessa perspectiva, o professor artista é quem melhor agrega possibilidades de conceber metodologias, uma vez que o trabalho em ateliê, o envolvimento na criação de uma obra de arte, os procedimentos na manipulação de materiais, os erros cometidos e os refazimentos dos trabalhos, além da própria imprevisibilidade da criação artística com a qual o artista lida, são movimentos de pensamento e de trabalho que potencializam ideias e contribuem fundamentalmente na condução de experiências e ações no ensino-aprendizagem. Sandra Rey fala do conceito ampliado do artista professor

como um propositor e portador de uma necessidade de conhecer algo, que não deixa de ser conhecimento de si mesmo, cujo alcance está na consonância do coração com o intelecto. Um corpo criador / um corpo professor, no mesmo corpo (REY, 2002, p. 2).

Dessa forma, muitos vestígios e rastros do que é proposto pelo professor em sala de aula são incorporados à sua produção autoral, e vice versa, levando em conta fatores como diálogos e processos coletivos de trabalho com os alunos, além da constatação de que o ato de ensinar é um ato de troca, nunca acontece apartado do ato de aprender.

ALGUNS PROFESSORES ARTISTAS DA SÉRIE.

A concepção e produção dos filmes é pautada pelas poéticas de cada um - e não pelo didatismo -, pensando o material didático como um provocador-estimulador da imaginação e do pensamento artístico. Os depoimentos desses professores artistas contribuem para outros professores na concepção e na elaboração de propostas para o ensino-aprendizagem, corroborando a ideia ampliada de trocas. Eugênio Paccelli Horta reforça essa percepção quando afirma que não consegue mais pensar na sua produção como artista desvinculada da experiência e da prática do ensino.

A minha demanda estética e poética, ela se faz dentro da sala de aula também, na elaboração de processos didáticos, processos de aprendizagem, de práticas que vão redundar numa experiência poética dentro da sala de aula e também em trabalhos individuais. Atualmente tem vários trabalhos que eu

produzi que levam registros, rastros do que foi experimentado dentro da sala de aula com os alunos (Depoimento Série *Professor Artista*).



Figura 1. Frame do filme de Eugênio Paccelli Horta. Série Professor Artista (2013).

Vetores de construção de conhecimentos, como a imaginação e a metáfora são percebidos nos depoimentos dos professores artistas. Arthur Efland escreve que a imaginação estabelece relação com o mundo dos acontecimentos comuns e exerce uma função importante na vida das pessoas e na dos trabalhos de arte.

Na arte, a experiência, a natureza e a estrutura da imaginação deveriam tornar-se o principal objeto de estudo. [...] Aprofundar o campo da imaginação e do papel que pode ter na criação de significados pessoais e na transmissão da cultura torna-se o ponto e o propósito para se ter artes na educação (EFLAND, 2005, p.341).

As metáforas também são operações que auxiliam na construção de sentidos e conhecimentos, elas estão na linguagem do cotidiano, estão em todas as áreas do conhecimento, essencialmente na arte, e se configuram como modos potenciais de dar formas às experiências do dia a dia. Segundo George Lakoff e Mark Johnson, "compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal. Nossa corporeidade e nossa mente interagem para dar sentido ao mundo" (LAKOFF; JOHNSON 2002, p.22).

Mário Zavagli (2015) começa seu depoimento no filme da série Professor Artista com uma metáfora, ao contextualizar seus processos de criação e de atuação como professor de Arte. E menciona que trabalha a partir de ideias.

Primeiro vem a ideia, depois vem com que roupa eu vou, com que roupa eu vou vestir a ideia. E essas ideias vêm das formas mais diversas, que acabam configurando um tema; mas é uma ideia em si que me move a construir uma nova série (Depoimento Série Professor Artista).

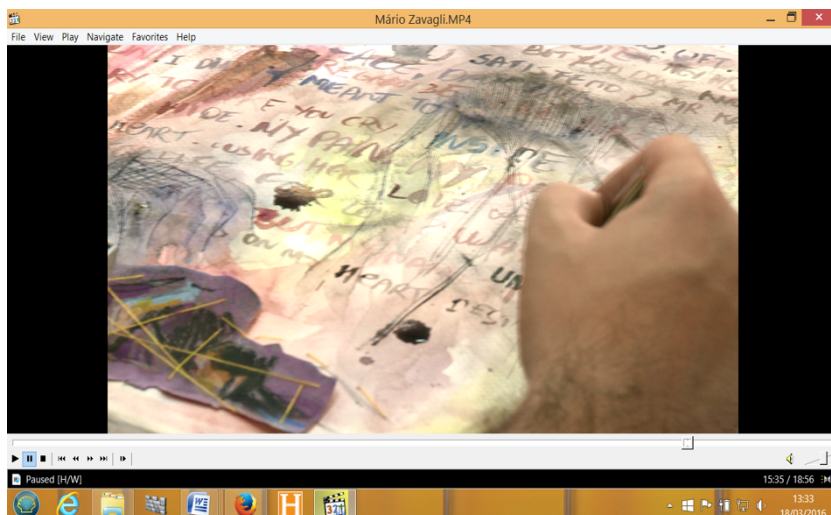


Figura 2. Frame do filme de Mário Zavagli. Série Professor Artista (2012).

Adel Souki ressalta a importância do diálogo na relação professor-aluno, ao se referir ao período de estudo na Escola Guignard e das dúvidas que tinha quanto ao caminho a percorrer na arte. Considera que as ações, conversas e estímulos dos seus professores foram fundamentais para a sua formação como artista e para as experiências que desenvolve com alunos em oficinas no ensino-aprendizagem:

O que eu fazia de peças de cerâmica, antes modelando, eu comecei a partir de um bloco, que era o tijolo que eu pegava numa olaria e ia esculpindo. Então eu comecei a trabalhar nos tijolos e o Amilcar de Castro, que era muito amigo dos alunos, me disse: Está bom, mas isso ainda não é nada! Você está fazendo um tijolo, faça oitenta! Aí você vai saber o que é o seu trabalho. E eu fiz! Ele também disse uma coisa que me segue até hoje - e que passo também para os alunos com quem eu trabalho: ser original não é fazer nada diferente, ser original está ligado às suas origens, quando você vai nas suas origens e fala e expressa o que você está sentindo, aí é a verdadeira arte, aí é ser original (Depoimento série Professor Artista).

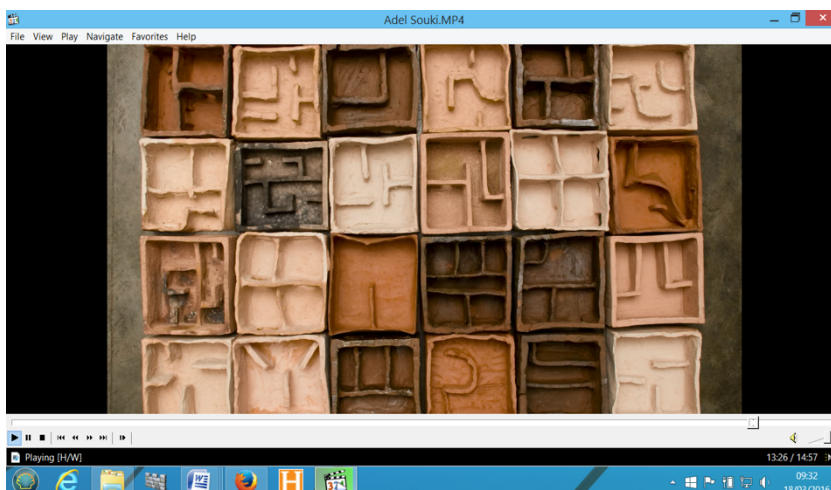


Figura 3. Frame do filme de Adel Souki. Série Professor Artista (2012).

As imagens e depoimentos dos professores artistas abordam assuntos e temas que propiciam reflexões e estímulos para o ensino-aprendizagem em Arte. É nessa perspectiva que é proposta a abordagem de materiais didáticos para a Arte, no estímulo aos processos de criação, de pesquisa e de experimentações artísticas, associados ao desejo de causar desdobramentos em outras experiências.

As falas e proposições dos professores artistas se configuram em ideias e conceitos diversos - em conformidade com as poéticas e meios com os quais cada um trabalha - assim como no desejo de contribuir como estímulos à imaginação, à criação e à concepções de experiências artísticas a partir dos filmes.

REFERÊNCIAS

EFLAND, Arthur D. Imaginação na cognição: o propósito da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). *Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais*. São Paulo: Cortez, 2005, p.318-345.

GLÓRIA, Bethânia; G, LOYOLA, Geraldo Freire; PIMENTEL, Lucia Gouvêa. Ensino de artes visuais a distância: o desafio da novas propostas didáticas audiovisuais e a série Professor Artista. *Anais do I Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino*. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2015.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. São Paulo: Mercado das Letras, 2002.

LOYOLA, Geraldo Freire. *PROFESSOR-ARTISTA-PROFESSOR: Materiais didático-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte*. 2016. 116 fl. Tese (Doutorado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/EBAC-A9GJ98> e goo.gl/KizIgc

LOYOLA, Geraldo Freire. A série Professor Artista: possíveis desdobramentos e apontamentos para a prática docente. *Anais do XXVI Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil e IV Congresso Internacional da Federação de Arte/Educadores. Brasil*. Boa Vista, Universidade Federal de Roraima, 2016.

REY, Sandra. Por uma abordagem metodológica da pesquisa em artes visuais. In: BRITES, Blanca; TESSLER, Elida (Org.) *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2002, p.123-140.

FILMOGRAFIA SÉRIE PROFESSOR ARTISTA

Adel Souki, 2012. Direção: Geraldo Loyola. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=mWmYCNsh_ss Acesso em 31/03/2017.

Alexandrino do Carmo, 2013. Dir.: Cláudio Luiz de Oliveira, Geraldo Loyola, Maurício Gino. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: 31/03/2017. <https://www.youtube.com/watch?v=CVAQzkGMZgQ> Acesso em 31/03/2017.

Brígida Campbell, 2013. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino, Sérgio Vilaça. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8x5bL9nZO1g> Acesso em 31/03/2017.

Clébio Maduro, 2013. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino. Brasil. Série Professor Artista.

Eugênio Paccelli Horta, 2013. Dir: Geraldo Loyola, Sérgio Vilaça. Brasil. Série Professor Artista.

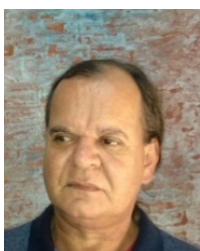
Hélio Passos Resende, 2012. Dir.: Geraldo Loyola. Brasil. Série Professor Artista.

Junia Melillo, 2014. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=sSi0e4P2_SY Acesso em 31/03/2017.

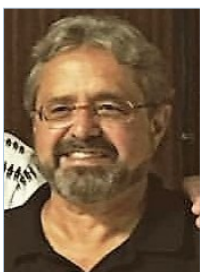
Mariana Lima Muniz, 2014. Dir.: Geraldo Loyola, Sérgio Vilaça. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=4m_IHUhhIYw Acesso em 31/03/2017.

Mário Zavagli, 2012. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino. Brasil. Série Professor Artista.

Paulo Baptista, 2014. Dir.: Geraldo Loyola, Maurício Gino, Sérgio Vilaça. Brasil. Série Professor Artista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BaUUQHa0Dy0> Acesso em 31/03/2017.



Geraldo Freire Loyola (geraldoloyola@gmail.com) é graduado em Artes Plásticas e Educação Artística pela Escola Guignard, da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e Mestre e Doutor em Artes pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), onde é professor. Atua como artista visual e audiovisual, e como consultor didático para o ensino-aprendizagem em Arte. É diretor da série Professor Artista.



Evandro Lemos da Cunha (ejlc@eba.ufmg.br) é graduado em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e Doutor em Artes pela Universidade de São Paulo (USP). É professor da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordenador do Curso de Especialização em Ensino de Artes Visuais, modalidade a distância, e do Laboratório de Artes e Tecnologias para a Educação – INNOVATIO. Atua principalmente como artista audiovisual e como pesquisador para produção de material instrucional em ensino a distância.



XXII CONGRESO LATINOAMERICANO Educación por el Arte



*Humanizar
Conciliar
Crecer*

Guatemala 2017

23, 24, 25 y 26 AGOSTO | CENTRO CULTURAL MIGUEL ÁNGEL ASTURIAS

Información e inscripción
cleacapituloguatemala@gmail.com

Teléfonos:
30166116 / 30174393



ISSN 2447-6927

CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE

www.redclea.org

consejolatinoamericanoclea@gmail.com

TABLA DE CONTENIDO

Contenido

Página

ARTE-EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA	7
ARTE EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA	13
Mario Alberto Méndez Ramírez. México	
OLGA BLINDER Y EL CONSEJO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN POR EL ARTE.	19
Dora Águila Sepúlveda. Chile	
ARTE Y EDUCACIÓN: IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE LAS ARTES, ISA.	28
Abel Mora Marcelo. Cuba.	
ANIMACIÓN CUADRO A CUADRO COMO HERRAMIENTA, EDUCACIÓN POR EL ARTE COMO DECISIÓN	45
Mercedes Sánchez Argentina.	
MUROS VIEJOS, MUROS NUEVOS	53
Aprendiendo a apreciar la arquitectura junto a jóvenes del nivel medio superior David Ramírez Larsen. México	
SÉRIE PROFESSOR ARTISTA: UMA EXPERIÊNCIA EM ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE	70
Geraldo Freire Loyola e Evandro Lemos da Cunha. Brasil	