



REVISTA CLEA

Número 4, segundo 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 :

Dora Águila. Felinos. (2009)

Grabado linóleo/papel amatl.

Diagramación Revista:

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

TABLA DE CONTENIDO

Contenido	Página
Docencia, enfoques metodológicos y prácticas	
EL ROSTRO DEL RELATO. LA DANZA COMO ELEMENTO QUE POTENCIA LA VOZ EXPRESIVA DEL ALUMNO. José G. Rodríguez Ocampo. México	08
CREATIVIDAD DOCENTE EN LA POSMODERNIDAD. Jessie Alvarez. Guatemala	21
Comunicaciones en Congresos	
A METÁFORA DAS LARANJAS - CAMINHOS DA COGNIÇÃO IMAGINATIVA. Juliana Gouthier Macedo. Brasil Lucia Gouvêa Pimentel. Brasil	38
LA MÚSICA DE LA PALABRA, EL JUEGO EN LA PALABRA: MÚSICA, JUEGO Y PALABRA. Luzmila Mendívil Trelles de Peña. Perú	50
Investigaciones	
LA INTELIGENCIA GESTUAL DEL DIRECTOR DE COROS. CANAL ESENCIAL DE COMUNICACIÓN DEL MUNDO SONORO INTERNO. Teresa Boulart Gómez. Cuba	58
ARTE INDÍGENA: ZOZOBRAS, PESARES Y PERSPECTIVAS. Ticio Escobar. Paraguay	77
Reseña de Libros	
GABRIELA MISTRAL. PASIÓN DE ENSEÑAR	92
Cartas del CLEA	
CARTA DE ASUNCIÓN	93

EQUIPO EDITORIAL

EDITORAS

Lucia Gouvêa Pimentel.

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil.

Dora Águila Sepúlveda.

Corporación Cultural Educarte Chile. Chile.

COMITÉ EDITORIAL

Salomón Azar Segura.

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

Ana Mae Tavares Bastos Barbosa.

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

Ethel Batres Moreno.

Foro Latinoamericano de Educación Musical. FLADEM. Guatemala.

Ramón Cabrera Salort.

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

Rejane Galvão Coutinho.

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

María Victoria Heisecke Benítez.

Taller de Expresión Infantil y Juvenil, TEIJ, Paraguay.

Víctor Kon Gostynski.

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

Mario Méndez Ramírez.

Universidad Autónoma de Nuevo León. México.

Olga Lucía Olaya Parra.

Consultora en Arte, Cultura y Patrimonio en Educación.

Amanda Paccotti Covacich.

Red Cossettini, Irice-Conicet. Argentina,

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

COMITÉ EVALUADOR EXTERNO

<p>Sergio Rommel Alfonso Guzmán Instituto Nacional de Bellas Artes y Literatura. México</p> <p>Alexis Aroche Carvajal Universidad Agraria de La Habana. Cuba</p> <p>Bernardo Bustamante Cardona Universidad de Antioquia. Colombia</p> <p>Gonzalo Castillo Ponce Universidad Autónoma de Zacatecas. México</p> <p>Alejandro De Vincenzi Instituto Municipal de Educación por el Arte. Argentina.</p> <p>Miguel Flores Covarrubias Universidad Veracruzana. México</p> <p>Claudia Fragoso Susunaga Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México</p> <p>Nancy Iriarte Araya Universidad Sto. Tomás. La Serena. Chile</p> <p>Mariana de Lima e Muniz Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil</p> <p>Vicente López Velarde Fonseca Universidad Autónoma de Querétaro. México</p> <p>Ema Lozano García Universidad Autónoma de Nuevo León. México</p> <p>José Afonso Medeiros Souza Universidade Federal do Pará, Brasil</p> <p>Mônica Medeiros Ribeiro Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil</p> <p>Lizette Mertins Luna Estudio de Danza Ciudad de Guatemala. Guatemala.</p>	<p>Lylliam Meza de Rocha Universidad Católica Inmaculada Concepción Nicaragua</p> <p>Maria das Vitorias Negreiros do Amaral Universidade Federal de Pernambuco. Brasil</p> <p>Juan Carlos Pérez Díaz Universidad del San Carlos de Guatemala.</p> <p>Sidiney Peterson Ferreira de Lima Doutorando em Artes (IA-UNESP) Brasil</p> <p>María Susana Pilovich Ministerio de Educación de la Nación. Argentina</p> <p>David Rodríguez de la Peña Conservatorio Nacional de Música. México</p> <p>Carlos Sánchez Cunill Universidad Mayor. Santiago de Chile</p> <p>Zulma Sánchez Beltrán Universidad Pedagógica Nacional. Secretaria de Educación de Bogotá. Colombia</p> <p>Ivett Sandoval Torres Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo</p> <p>Antonio Silva Vildósola Universidad Diego Portales. Chile</p> <p>Ray Eliot Schwartz Universidad de las Américas Puebla. México</p> <p>Juan Rafael Toriz Sandoval Facultad de Música de la Universidad Veracruzana. México</p> <p>Julio Rusian Torres Leyva Universidad de las Artes-ISA, La Habana, Cuba</p> <p>Cecilia Carolina Vilarrubí Rojas Instituto Uruguayo de Educación por el Arte Taller Barradas. Uruguay</p>
---	--

EDITORIAL

En la búsqueda de renovar la Revista CLEA, hemos realizado una convocatoria para conformar un equipo de evaluadores externos. Los profesionales incorporados, de alto nivel académico y de diferentes áreas del arte de Latinoamérica están prestando su invaluable colaboración a nuestra institución. Les damos la bienvenida y agradecemos su valioso apoyo, que sin duda, enriquecerá la calidad de nuestra publicación.

La Revista CLEA N° 4, correspondiente al segundo semestre del año 2017, presenta tres secciones, de acuerdo a los artículos que la componen: Docencia, enfoques metodológicos y prácticas, Comunicaciones en Congresos, e Investigaciones. Se completa con la reseña de un libro y la Carta de Asunción.

En la primera parte Docencia, enfoques metodológicos y prácticas, en el artículo “El rostro del relato. La danza como elemento que potencia la voz expresiva del alumno”, el autor indaga sobre las prácticas docentes de los maestros de danza, que impulsan a los sujetos que bailan a construir su subjetividad, regresando la mirada hacia las prácticas que consideran al estudiante como sujeto, apoyándose en un enfoque desde la perspectiva de la antropología teatral, la filosofía y la acción comunicativa. “Creatividad docente en la posmodernidad” indaga acerca de las acciones que puede tomar un profesor en esta época, posmoderna, para que sus clases sean efectivas y ayude a sus estudiantes a convertirse en ciudadanos responsables y creativos.

En la sección Comunicaciones en Congresos, las autoras abordan una síntesis de la experiencia con el taller "Metáfora de las Naranjas", desarrollada con grupos diferentes, discutiendo cuestiones fundamentales acerca del proceso de enseñanza / aprendizaje de Arte, a partir de la cognición imaginativa, problematizando aspectos relacionados a las concepciones de Arte, de la experiencia y del registro recurrentes, tanto en la educación formal como en la educación no formal. “La música de la palabra, el juego en la palabra: Música, juego y palabra”, presenta diversas formas en que interactúan palabra, juego y música tratando de dar respuesta a las siguientes interrogantes ¿Cómo se vinculan palabra, juego y música? ¿Qué relaciones se dan entre ellas? ¿Es posible pensar la música, sin la palabra? ¿Es posible pensar el juego sin música? ¿Qué tienen que ver la palabra, el juego y la música con la persona y su constitución subjetiva?

En Investigaciones, el artículo “La inteligencia gestual del director de coros. Canal esencial de comunicación del mundo sonoro interno” versa sobre un estudio de caso que se trató en la investigación titulada “El mundo sonoro interno del estudiante de Dirección Coral. Propuesta de una estrategia pedagógica desarrolladora”, que la autora realizó para la elaboración de su tesis de Maestría en Procesos Formativos de la enseñanza de las artes.

“Arte indígena: zozobras, pesares y perspectivas”, es un artículo que trata en forma breve tanto los conflictos que presenta el propio concepto de arte, en cuanto aplicado al ámbito de lo indígena, como los que acarrearán las diversas prácticas estéticas de las etnias cuando entran en situación de contacto o colisión con el modelo de mercado. Así, la primera parte considera las razones que justifican el empleo de un término conflictivo, como el de *arte indígena*. La segunda, esboza dos rápidos cuadros que buscan facilitar la comprensión de las diferentes maneras que tienen los pueblos de asumir el impacto de aquel modelo.

Finalmente, se presenta la reseña del libro “Gabriela Mistral. Pasión de Enseñar” publicado el año 2017, por la Universidad de Valparaíso, Chile, y la “Carta de Asunción”, elaborada durante el *Congreso de Educación por el Arte, Escuela Adentro*, en la ciudad de Asunción, Paraguay, 2016.

EDITORIAL

Na busca para renovar a Revista CLEA, temos realizado uma convocatória para montar uma equipe de avaliadores de externos. Os profissionais incorporados, de alto nível acadêmico e de diferentes áreas artísticas da Latinoamérica estão prestando sua imensa colaboración a nossa instituição. Les damos as boas vindas e agradecemos seu valioso apoio que, sem dúvida, enriquecerá a qualidade de nossa publicação.

A Revista CLEA N° 4, correspondente ao segundo semestre do ano de 2017, apresenta três seções, de acordo com os artigos que a compõem: Docência, enfoques metodológicos e práticas, Comunicações em Congressos, e Investigações. Encerra-se com a resenha de um livro e com a Carta de Assunção.

Na primeira parte - Docência, enfoques metodológicos e práticas -, no artigo “El rostro del relato. La danza como elemento que potencia la voz expresiva del alumno”, o autor indaga sobre as práticas docentes dos professores de Dança, que impulsionam os sujeitos que dançam a construir sua subjetividade, voltando os olhos para as práticas que consideram o estudante como sujeito, apoiando-se em um enfoque da perspectiva da antropología teatral, a filosofia e a ação comunicativa.

“Creatividad docente en la posmodernidad” indaga acerca das ações que pode ter um professor nesta época, pósmoderna, para que suas aulas sejam efetivas e ajudem seus estudantes a converterem-se em cidadãos responsáveis e criativos.

Na seção Comunicações em Congressos, as autoras abordam uma síntese da experiência na oficina "Metáfora das Laranjas", desenvolvida com diferentes grupos, discutindo questões fundamentais acerca do processo de ensino/aprendizagem de Arte, a partir da cognição imaginativa, problematizando aspectos relacionados às concepções de Arte, da experiência e do registro, recorrentes tanto na educação formal como na educação não formal. “La música de la palabra, el juego en la palabra: Música, juego y palabra”, apresenta diversas formas em que interatuam palavra, jogo e música, tratando de dar resposta às seguintes questões: Como se vinculam palavra, jogo e música? Que relações se dão entre elas? É possível pensar a música sem a palavra? É possível pensar o jogo sem música? O que têm a ver a palavra, o jogo e a música com a pessoa e sua constituição subjetiva?

Em Investigações, o artigo “La inteligencia gestual del director de coros. Canal esencial de comunicación del mundo sonoro interno” versa sobre um estudo de caso tratado na pesquisa intitulada “El mundo sonoro interno del estudiante de Dirección Coral. Propuesta de una estrategia pedagógica desarrolladora”, que a autora realizou para a elaboração de sua dissertação de Mestrado em Processos Formativos de ensino das artes. “Arte indígena: zozobras, pesares y perspectivas”, é um artigo que trata, de forma breve, tanto dos conflitos que apresenta eo próprio conceito de arte, quando aplicado no âmbito do indígena, como os que acarretam as diversas práticas estéticas das etnias quando entram em situação de contato ou colisão com o modelo de mercado. Assim, a primera parte considera as razões que justificam o emprego de um termo conflitivo, como o de *arte indígena*. A segunda esboça dois rápidos quadros que buscam facilitar a compreensão das diferentes maneiras que têm os povos de assumir o impacto daquele modelo.

Finalmente, se apresenta a resenha do livro “Gabriela Mistral. Pasi3n de Enseñar”, publicado em 2017, pela Universidad de Valparaíso, Chile, e a “Carta de Asun3n”, elaborada durante o *Congreso de Educaci3n por el Arte, Escuela Adentro*, na cidade de Asunci3n, Paraguay, 2016.



EL ROSTRO DEL RELATO.

LA DANZA COMO ELEMENTO QUE POTENCIA LA VOZ EXPRESIVA DEL ALUMNO

José G. Rodríguez Ocampo. **México**

RESUMEN:

El presente artículo indaga sobre las prácticas docentes de los maestros de danza que impulsan a los sujetos que bailan a construir su subjetividad. Parte de la investigación que en 2010 realicé sobre las prácticas docentes de técnica de danza clásica que abandonan lo instrumental metodológico para regresar la mirada hacia las prácticas que toman en cuenta al estudiante como sujeto, apoyándose en un enfoque desde la perspectiva de la antropología teatral, la filosofía y la acción comunicativa.

Palabras clave: Sujeto, Danza Clásica, Subjetividad, Práctica docente, Técnica.

ABSTRACT:

This paper inquires about teaching practices of classical dancing technique that encourages the subjects who dances for building their subjectivity. According to the previous research that I made in 2010 about the teaching practices of classical dancing technique that leave the instrumental method regarding the teaching practices of dancing that take into account the student as a subject, with the approach base on the perspective of theatrical anthropology, philosophy and communicative action.

Key words: Subject, subjectivity, Classical Dance, Teaching practice, Technique.

RESUMO:

O presente escrito indaga sobre as práticas docente dos professores de Dança que impulsionam os sujeitos que dançam a construírem sua subjetividade. Parte de uma investigação que fiz em 2010 sobre as práticas docentes da técnica de dança clássica, que abandona o instrumental metodológico para olhar para as práticas docentes de dança que tomam em conta ao estudante como sujeito, enfoque apoiado na perspectiva da antropologia teatral, a filosofia e a ação comunicativa.

Palavras-chave: Sujeito, Subjetividade, Dança clássica, Prática docente, Técnica.

1. INTRODUCCIÓN

Las reflexiones de este trabajo, parten de los resultados de la investigación *Prácticas docentes de técnica de la danza clásica que potencian al sujeto que baila: La voz de los alumnos* en la que indago sobre las prácticas docentes de la técnica de la danza clásica o ballet, que ayudan a los sujetos que bailan a construir su subjetividad¹. En el contenido, se analiza el fenómeno desde la teoría de los campos de Pierre Bourdieu y la acción comunicativa de Jürgen Habermas buscando entender las prácticas docentes que, en sistemas tan racionalizados como la enseñanza de la técnica de la danza clásica, logran desarrollar la subjetividad del estudiante. Se tomó de base empírica los relatos recabados en la mencionada investigación y la práctica docente del que esto escribe, ofreciendo al final algunas posibles aplicaciones.

2. DESARROLLO DEL TEMA

La danza clásica o ballet tiene un amplio *capital simbólico*,² cuya permanencia, depende de sus sistemas de transmisión y enseñanza. La riqueza y complejidad de dicho *capital simbólico* está muy relacionado con la técnica base, elemento sobre el cual los

¹ Rodríguez, J. (2010). *El rostro del relato. Prácticas docentes de técnica de la danza clásica que potencian al sujeto que baila: La voz de los alumnos*. (Tesis de maestría no publicada). Centro de Estudios Superiores en Educación, Ciudad de México, México. Enfocada en el campo de la técnica de la danza clásica, la investigación original acudió al método biográfico narrativo utilizando el “relato biográfico paralelo”. Es decir, las narrativas simultáneas de los miembros de un mismo grupo como base del análisis y comprensión del problema, esto con la finalidad de superar la visión personalista del caso único y comprender las prácticas docentes que desde la subjetividad de cada uno de los estudiantes los han ayudado a construirse como sujetos que bailan, actores de su propia vida. La pregunta guía se enunciaba de la siguiente manera: ¿Qué prácticas docentes de técnica de danza clásica potencian la subjetivación del sujeto que baila?

Apoyándose en la narrativa; la fenomenología hermenéutica de Heidegger, la psicología y el pensamiento filosófico de Emmanuel Levinas se fundamentó el estudio. En este sentido, se pensaba que la manera en que se relatan los sujetos es la manera en que se comprometen con los otros y asumen su responsabilidad, su forma de responder de sus pensamientos, sentimientos y acciones (Bolívar, A., Domingo, J. & y Fernández, M., 2001, p.23). Así, la narrativa funcionaba en un triple aspecto: cómo producto escrito, método de investigación y lo más importante cómo motor que ayuda a cambiar las prácticas. Se buscaba comprender la complejidad de las prácticas educativas expresadas en forma de textos de acuerdo con las narraciones de los dilemas y conflictos de los que las vivieron.

² “Llamo capital simbólico a cualquier especie de capital (económico, cultural, escolar o social) cuando es percibida según unas categorías de percepción, unos principios de visión y de división, unos sistemas de clasificación, unos esquemas clasificadores, unos esquemas cognitivos que son, por lo menos en parte, fruto de la incorporación de las estructuras del campo considerado, es decir de la estructura de la distribución del capital en el campo considerado.” (Bourdieu, P. 1997, p. 151)

agentes del campo han construido sistemas de enseñanza especializados.

La finalidad de la técnica de la danza clásica es, dotar al sujeto que baila de los elementos para la expresión de la idea coreográfica y llevar a término la comunicación, acción que, desde la teoría de la acción comunicativa, se basa en el entendimiento de la lingüística y remite “al acuerdo racionalmente motivado entre los participantes” (Habermas, 2005, p. 110). En la acción comunicativa de la danza, la técnica y la expresión del bailarín, funcionan como un lenguaje o medio para el entendimiento entre el coreógrafo y el público. En este contexto, el concepto de técnica no refiere a lo tecnológico, uso eficaz de herramientas, ya que se parte del concepto de la “*tekne*” griega, que hace referencia al hacer, saber y conocer. La “*tekne*” incluía la “*poietike*”, lo creativo y el “*eidos*” o estructura esencial (Yurén, 2004). Es decir, la posesión y dominio de la técnica de la danza clásica, incluye el aspecto creativo de la acción siempre renovadora, la idea que estructura y la transformación del sujeto por interacción con el objeto. El sujeto transforma al objeto y a sí mismo por medio de la “*tekne*”.

La expresión³ en la danza, se basa en una técnica corporal extra-cotidiana⁴ desarrollada a partir de las grandes maneras cortesanas que lleva al cuerpo más allá de los rangos y posibilidades de movimientos naturales. Dicha técnica, si bien se centra en el cuerpo, pretende el acto comunicativo apelando a la subjetividad del sujeto que la lleva a cabo.

“Bailar es sentir la lógica del movimiento, darle un sentido orgánico”. (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, p.98)

Entenderemos por “Técnica de danza”, a una técnica corporal extra cotidiana y virtuosa, cuya manera particular de usar el cuerpo se basa en principios concertados, producto de la sedimentación histórica, codificados y aceptados por la mayoría de los

³ “La expresividad, la posibilidad de convertirse en signo que conmueve a otros, es una de las aspiraciones de todo bailarín, sin importar el género dancístico al que se dedique. Maestros, coreógrafos, críticos e investigadores coinciden en que la danza escénica profesional no basta con ejecutar limpia y técnicamente los movimientos, se requiere de una interpretación, clara y vibrante comunicativa.” (Ferreiro, 2005, p.331).

⁴ Marcel Mauss en 1934 se preguntó por la técnica en relación con los cuerpos y en al final de una ponencia enunció su concepto de técnicas cotidianas y técnicas extra cotidianas. Las técnicas cotidianas son eficaces porque utilizan la mínima economía de energía para la realización de una actividad cotidiana como caminar, comer, dormir, etc. Las técnicas extra cotidianas tienen una finalidad expresiva y se basan en el concepto de energía de lujo. (Vulli, 2001. pp.76-102).

agentes del campo, los cuales comparten una historia, métodos de enseñanza específicos y *habitus*⁵ para mantener la cohesión del campo.

La técnica de la danza es fin y medio para la expresión. De acuerdo a los estudios de la antropología teatral de Barba y Savarese (1990) la técnica de la danza tiene elementos que la hacen “pre-expresiva” y dispone al cuerpo del bailarín a la utilización y proyección de la “energía de lujo”, característica principal de todas las técnicas extra-cotidianas.

“Mi formación en danza clásica me ha sido útil –la danza clásica es la base de todas las danzas – noto la diferencia cuando un bailarín tiene una base clásica. En la técnica clásica siempre hay elementos que te ayudan a ejecutar otro tipo de movimientos”. (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, p. 99)

Lo anterior, lleva a entender la importancia que en el campo educativo se le da a los mecanismos técnicos y el virtuosismo. Sin embargo, sus resultados artísticos nunca se comparan con aquellos en los que entra en juego la expresión del sujeto.

La expresión del bailarín, en el sentido que refieren los docentes y la literatura “vernácula”, compromete la totalidad del sujeto que baila, su individualidad volcada en el escenario.

Lo subjetivo en el sujeto que baila, se refiere a su capacidad de ser-sí-mismo al momento de la representación.

“El maestro me dijo una vez: “Estás tan concentrada en lo que estás haciendo y te ves tan grande que creas tu solita una atmósfera con tu cuerpo”. Me explicó que creo una impresión de trabajo con mi cuerpo cuando estoy concentrada. Yo dije: “Mejor así, porque eso de estar expresando con la cara y no saber qué hacer”. Hasta ahora mantengo esa imagen cuando pienso en expresar, para mí expresar es la atmósfera que tú creas, lo que haces con tu cuerpo para bailar.” (Relato de Jessica en Rodríguez, 2010, p 84)

La expresión viene dada por la capacidad de subjetivación del sujeto, de ahí que los *procesos de subjetivación* supondrían un lugar importante en los procesos de enseñanza de la técnica de la danza. La subjetivación para Touraine (2006) es una construcción del Sujeto en busca de una felicidad, que sólo puede nacer de la recomposición de una

⁵ Concepto elaborado por Pierre Bourdieu para referirse a un “sistema socialmente constituido de disposiciones estructuradas y estructurantes, adquirido mediante la práctica y siempre orientado hacia funciones prácticas” (Bourdieu & Waquant, 1995 p.83).

experiencia de vida personal autónoma, en este sentido, más que un impedimento para la subjetivación, la técnica bien adquirida, sería un medio; una herramienta que el bailarín usará para su trascendencia en la acción comunicativa.

En el campo profesional de la educación de la danza, la subjetividad de los sujetos que bailan, y sus procesos de formación, son vagamente reconocidos. Los enfoques educativos tradicionales de la técnica enfatizan la “racionalidad.”⁶ Revisando los datos de las narrativas y la teoría existente, se encuentran por lo menos dos enfoques: el centrado en la racionalidad técnica y el que supone al alumno como objeto artístico.

El primero, pone énfasis en los logros y habilidades técnicas, dejando la expresividad a una especie de don.

“...eran tantas cosas técnicas que teníamos que cubrir, que de repente la clase era de pura pierna; muchas personas que entraban a ver la clase nos decían: “Como que no piensan en el torso, ni en los brazos. No bailan, todo está muy mecánico” (Relato de Jessica en Rodríguez, 2010, p. 91)

El segundo enfoque, supone que la subjetividad del sujeto que baila se encuentra dentro de él, como un potencial que el docente simplemente “saca a la luz”. *“Los maestros e dicen: “Baila, siéntelo, transmite”.* (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, pp. 94-95) En las prácticas educativas de ambos casos, los procesos de subjetivación de los sujetos no están definidos. La formación desde este enfoque se basa en la idea de la “*paideia*” griega en el sentido que Yurén (2000)⁷ entiende, es decir: como una formación basada en la concepción de que todo ser humano posee un cuerpo y un alma, en la cual se encuentran en potencia las características del ser.

⁶ “Weber llama racionalización a toda ampliación del saber empírico, de la capacidad de predicción, y del dominio instrumental y organizativo sobre procesos empíricos.” (Habermas, 2005, pp. 216-232).

⁷ “En síntesis, la formación desde la *paideia* griega supone un trabajo consciente de modelaje, de producción, de perfeccionamiento, de mejoría, de cambio de un hombre sobre otro hombre, concepción que, desde el punto de vista ontológico, se funda en: ‘a) la consideración de que el hombre posee una materia –el cuerpo que lo individualiza y una forma –el alma que es partícipe de una esencia universal y que es en el alma donde se sitúan los rasgos en potencia a desarrollar y b) el orden existente en el universo, del que se derivan los principios que habrían de regular la formación de los sujetos, el de la convivencia y el de la posibilidad.’” (Yuren, 2000, pp. 27-28).

El paradigma educativo de la *paideia*, nos ayuda a pensar en la educación tradicional de la técnica como una posibilidad de “desarrollo de las potencialidades”; en donde el docente modela lo que “está en potencia” en el estudiante. Uno de los problemas que observamos, es que dicha formación carece de acción comunicativa. La formación del sujeto, del ser-sí-mismo se deja al uso de “gestos simbólicos” del docente, entendiendo por tal a las indicaciones sobre el uso de la cara y la exploración de ciertos movimientos para lograr fluidez y matices.

“En las clases de técnica empiezas a ver lo que es el virtuosismo, pero está en ti que tienes que trabajar los diferentes matices; eso es indispensable” (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, p. 96).

En dichos procedimientos, la formación del sujeto como verdadero Sujeto encuentra obstáculos, ya que el alumno es valorado sólo cuando se homogeniza a un patrón establecido y responde como una materia plástica, cuya única responsabilidad, es dejarse moldear, cumplir con las finalidades previstas y desarrollar sus virtudes.

“Me odié a mí misma por no lograr la técnica, porque me costó mucho trabajo pelear con mi cuerpo, con mi físico; odié al maestro en el aspecto personal o por la exigencia de la técnica, por no lograr lo que me pedía (...)” (Relato de Itzel S. en Rodríguez, 2010, p. 112)

En el *campo* profesional de la enseñanza de la danza, el reconocimiento y posicionamiento de los agentes, se da en relación con la calidad técnico-artística de los productos. En la caza del logro técnico artístico por sí mismo, se crean relaciones ónticas, se pierden las referencias con los otros y consigo mismos, los sujetos fácilmente inmolan su subjetividad.

En ciertos aspectos de la educación tradicional, la maquinaria funciona, sobre todo, para garantizar la exactitud de la transmisión del *capital simbólico*. Sin embargo, en la cotidianidad, el enfoque acentúa la pérdida de los sujetos, ya que el maestro se enfrasca en lograr resultados, y como mucho de ello depende de las aptitudes físicas de los alumnos, en los procesos se sobrevalora a los más “dotados” en detrimento de los menos “dotados”.

“(...) probablemente alguna de tus compañeras sea escogida para un concurso o para un papel solista y tú no seas tomada en cuenta, eso te puede desmotivar y dices:

“¿Cuándo va a pasar en mí? ¿Es por mí o es por otra cosa? No entiendo por qué no veo el mismo desarrollo de mi compañera en mí”. (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, p. 99)

En la enseñanza tradicional de la técnica se ejerce una *violencia simbólica*,⁸ cuya dominación, se da con base en la *complicidad objetiva*⁹ de los agentes (estudiante y docente). El status del docente se transfiere al estudiante.

“La vimos bailando dos o tres meses atrás como primera bailarina y de repente la vemos como nuestra maestra, nos cayó como un peso encima, te quedas con la idea de lo que es ella como bailarina”. (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, p. 100).

Los estudiantes justifican la violencia simbólica que ejerce el docente bajo la esperanza del éxito. En dicha dominación, los estudiantes menos “dotados”, son violentados en su existencia misma, “olvidados” y, en el peor de los casos, aniquilados.

“Eso me afectaba mucho, con las demás era cariñosa, como eran un grupo que ya había tenido un año atrás, para ella eran ¡Guao!, el súper grupo, les decía muchas cosas y las corregía; a mí no me veía, así duró como dos meses. Me traumó horrible, llegué a pensar: “Para que voy a la clase, para que no me vean”. (Relato de Jessica. en Rodríguez, 2010, p. 85).

La subjetivación de los estudiantes más dotados, encuentra pocos puntos de anclaje y referencia con sus compañeros, se viven a sí mismos como casos únicos, ante los cuales, las reglas escolares se tienen que flexibilizar.

La falta de anclaje lleva, a que varios de esos estudiantes, abandonen la danza cuando no alcanzan sus deseos y sueños.

“(…) al ver bailar a mi compañera se me salieron las lágrimas, sentía que es muy linda y no puede serlo, que no le interesa bailar. ¿En qué momento perdió el interés? ¿Nunca lo tuvo? ¿Qué falló?” (Relato de Itzel S. en Rodríguez, 2010, p. 109).

En las relaciones de poder al interior del *campo*, los estudiantes “dotados” también son vulnerables, en el sentido de que los docentes se refugian en sus logros y los exponen

⁸ Bourdieu define como violencia simbólica a la “forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste” (Bourdieu & Waquant, 1995, p.120).

⁹ La complicidad objetiva es lo que permite el efecto de campo, Bourdieu la explica como una forma de dominación simbólica en donde el dominado aplica a los “actos de dominación (y a todo su ser) unas estructuras de percepción que a su vez sean las mismas que las que emplea el dominante” (Bourdieu, 1977, p. 170).

al virtuosismo prematuro o gratuito, poniendo en riesgo su integridad física y carrera profesional.

En este trajín de luchas y logros técnico-artísticos, los procesos de formación de los sujetos se pierden. La cualidad pre-expresiva de la técnica en su polo negativo genera los llamados “bailarines fríos” o técnicos, cuya danza se queda en la “ejecución” de pasos, poses y movimientos que, en el mejor de los casos, son únicamente virtuosos.

Resumiendo, encontramos que durante generaciones se han perpetuado prácticas docentes de técnica de la danza que resaltan la adquisición de habilidades corporales. Prácticas que descontextualizan los saberes, “atomizan”¹⁰ a los individuos y los alienan a una “conciencia mínima”¹¹. Paradójicamente, año con año las escuelas profesionales del mundo gradúan bailarines capaces de superar lo virtuoso y convertirse en sujetos expresivos, capaces de conmover al público. Entonces, no todo es negativo en dichas prácticas, y por ello, en este artículo, trataremos de desvelar algunas prácticas que algunos docentes ponen en práctica para lograr que los sujetos desarrollen su propia subjetivación.

De acuerdo con lo estudiado, se puede decir, que hay docentes que juegan por la derecha, con prácticas que satisfacen los *habitus* y *doxas* del campo, y por la izquierda, con prácticas que ponen en la jugada su propia subjetividad para enfrentar y hacer crecer la subjetividad de los estudiantes. Los análisis muestran que las acciones de un mismo docente pueden tener aspectos que potencian la subjetivación y aspectos que la inhiben.

“Siento que la postura de un maestro a veces es complicada, un poco esa parte pedagógica donde los maestros son demandantes y de pronto hirientes. La Maestra “Z” es una persona muy noble, muy sentimental, pero hace comentarios hirientes, creo que no es más que un reflejo de lo que ha vivido, lo que ha aprendido y cómo se ha defendido.” (Relato de Itzel S. en Rodríguez, 2010, p 111).

¹⁰ “La atomización máxima: significa exaltar al individuo, sin posibilidad alguna de comunicarse; un individuo autorreferido, absoluta y totalmente” (Zemelman, 2006, p.137).

¹¹ “oferta de cierto tipo de satisfactores que generan necesidades ficticias, que generan a su vez la consecuencia de crear una subjetividad acomodaticia” (Zemelman, 2006, p.138).

En todas las narrativas se encontró, que las prácticas docentes que potencian la subjetivación son muy importantes para la formación del estudiante. Las tres alumnas que integraron el grupo de estudio, afirmaron que las acciones docentes fueron decisivas para desarrollar su subjetividad y que estas les dejaron huella. Entre los problemas destacaron que los docentes tienden a dar poca importancia a estas prácticas y que, en cambio, resaltan las prácticas del modelo técnico y con predominio del monólogo docente, en donde los *habitus* se dan como una imposición e incorporación gradual de un arbitrio cultural.

“La maestra de sexto y séptimo era muy cariñosa, pero una vez le dijo a una compañera: -Quítate la playera y voltea al espejo. ¿No te das cuenta de que eres una ‘caguama’, que estas gordísima? Son esas cosas tan innecesarias que de pronto dicen los maestros. (...) Si me preguntan si yo haría lo mismo, contestaría que no lo haría, pero creo que cuando aprendes algo lo imitas, no lo haría por elección, me encantaría no hacerlo, pero de pronto se vuelve parte de ti.” (Relato de Itzel S. en Rodríguez, 2010, p. 110).

En los relatos se encontró que había una reafirmación de lo subjetivo, cuando los estudiantes eligen nuevos senderos: bailar otro género o desarrollarse en otros enfoques o campos de la danza. Sin embargo, la subjetividad de las estudiantes se mantiene signada por los modelos del bailarín ideal.

“En los dos últimos años de la carrera me encuentro buscando ser una bailarina integral, no ya la bailarina clásica al cien por ciento, sino una bailarina que pueda bailar lo que se le ponga enfrente, que tiene una base, una estructura ya hecha, que ha llegado hasta cierto nivel de técnica y que a partir de ello puede sacarle mucho provecho a lo que ha hecho”. (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, p. 97).

El análisis de las narrativas, aunado a la experiencia docente del que esto escribe, demuestra algunas prácticas docentes que ayudan a potenciar la subjetividad de los estudiantes, de entre ellas se destacan las siguientes:

1. El diálogo verbal como fuente principal de los procesos de subjetivación. La comunicación como sinónimo de “coexistencia” o “vida con los otros”. La comunicación no es el resultado de “un simple contacto de fuerzas”, conlleva la alteridad, cuya manifestación más elevada es el lenguaje: “el lenguaje despierta en mí y en los otros lo que tenemos en común. Pero supone, en su intención expresiva, nuestra alteridad y nuestra dualidad.” (Levinas, 2001, p.39). La expresividad del sujeto que baila se construye

mediante el diálogo que busca el entendimiento, la argumentación en el decir y la acogida del Otro como verdadero Otro, no como una reproducción o un ente intercambiable.

“Son muchas cosas, la maestra platica con nosotras y si te acercas a preguntarle te explica con toda la tranquilidad del mundo, te hace sentir que es importante lo que le estás preguntando. Con otros maestros, como que siempre andan corriendo, no te hacen sentir que es importante lo que estas preguntando, no sientes la confianza de preguntarles algo después de la clase.” (Relato de Jessica. en Rodríguez, 2010, p. 87).

Integrar momentos de diálogo con los estudiantes, convertirse en escucha no es ponerse en el lugar del otro, es acoger la otredad para que se abra espacio al sujeto y entender lo que piensa, siente y quiere para estar en posibilidades de incentivar su subjetividad y su expresión, por lo tanto, es abrir espacios en la práctica docente para la discusión y abandonar el monólogo del maestro y la corrección basada en los aspectos negativos. En palabras de las estudiantes *“Me tocaron varios maestros que siempre me decían correcciones malas y nunca me dijeron haces bien esto, estás bien en aquello, no sé, siempre era malo todo.”* (Rodríguez, 2010).

2. La comunicación no verbal –la empatía kinética, la mirada. Lo que dice el docente lo afirma o lo niega con sus actitudes. Si quieres que el estudiante baile comienza por bailar tú como maestro.

“En el último año de la carrera la maestra me enseñó que un movimiento nunca acaba, o sea haces un movimiento y otra vez respiras y bajas, el mismo movimiento todo el ejercicio. Cuando marca la maestra un ejercicio lo baila” (Relato de Jessica. en Rodríguez, 2010, p. 91).

La mirada docente es importante porque funge como regulador de lo hecho por el estudiante, incentiva o apaga, por ello, habrá que buscar la manera de integrar acciones docentes en donde se maneje una mirada que no juzgue, que comprenda e impulse.

“Siento que siempre me está viendo, no sólo a mí, a todos, es impresionante. Un día estaba haciendo en un rincón un giro muy difícil que había puesto. Estaba en cuarta preparada para empezar -con todo mundo haciendo sus cosas-, lo hice y me salió, pero de esas que nadie te ve, yo dije: “No puede ser, nadie me vio y me salió”; entonces me dijo: “Ahí está Jessica”. Ella siempre te dice lo que haces bien y no nada más lo que haces mal. (Relato de Jessica. en Rodríguez, 2010, pp.87-88).

3. La socialidad. Conforme a Levinas (2003), el acontecimiento de socialidad no se puede reducir a “sociedad íntima”, relación de dos, tú y yo, entre nosotros, en donde el tercero está excluido. En lo cotidiano de la educación, no se puede actuar como si el alumno estuviera solo en el mundo, la invocación al tercero lleva a reconocer a la institución educativa como lugar de socialidad, en la que se forman las bases para las relaciones intersubjetivas.

“En ti está la pregunta: “¿Quiero hacer lo mismo que mis compañeras o quiero seguir adelante sin importar lo que pase?” Esa pregunta te ayuda a seguir adelante, a decir: “Es lo que quiero hacer, no tengo por qué copiarle a nadie”. (Relato de Itzel S. en Rodríguez, 2010, p. 95).

4. Las metodologías emergentes que integran la sensación de baile. Las metodologías de este tipo implican conseguir la máxima variedad y emoción dentro de las estructuras y las formas establecidas. En las prácticas que favorecen la subjetividad, la relación con las formas y la estructura no es mecánica, los docentes aprenden a moverse dentro de los bordes formales imprimiéndoles vida propia. Dichas prácticas se pueden traducir como espacios de expresión singular y de relación propia con la técnica, como espacios que rebasan la simple adecuación metodológica e inciden en el proceso de subjetivación de los estudiantes.

“Sus clases eran bastante divertidas, te hacía explorar en ti, te hacía sacar todas esas emociones aunadas a la técnica, te hacía relacionar muchos mecanismos con imágenes” (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, p. 95).

Los maestros anteriores no me mostraban la sensación de baile, como que nada más era lo técnico. (Relato de Jessica. en Rodríguez, 2010, p. 91).

5. La imaginación. La capacidad para reinterpretar lo dado, para fomentar la ejecución desde otros referentes y no solo los físico-corporales, de tal manera que se evoque el interior del sujeto, las sensaciones y las vivencias, no solo el esfuerzo físico.

“(…) el maestro “V” en los montajes y demás, siempre te pide un poco más de tu expresión. Te dice que busques en ti, que estudies al personaje, que él te da el personaje pero que tú le das vida.” (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, p. 97).

6. La música y los matices. El espejo de la subjetividad es la musicalidad del bailarín, la respuesta que va más allá de la cuenta y el ritmo, refleja todos los matices y calidades de la música que un docente con arte y empatía ayuda a desarrollar.

“La música te lo pide, te das cuenta de que algo está pasando, que tienes que dar también tú el acento. Los maestros te explican cómo debe ser el paso y sus diferencias con los otros”. (Relato de Itzel C. en Rodríguez, 2010, p.100)

7. El reconocimiento del otro en la expresión. La comprensión del sujeto va más allá de la ‘actitud teórica’ que integra la totalidad del comportamiento humano. Consideraremos que el sujeto se piensa desde la intención “hacia el otro” como verdadero otro, no como “alguien que puedo referenciar desde mi propia conciencia” (Levinas, E. 2002). Reconocer que el estudiante tiene sus propios referentes y aspiraciones durante el acto didáctico ayuda a potenciar su expresividad.

“No soy bailarina. Me falta tanto que sigo disfrutando el proceso, voy a salir de la escuela pero nadie me hace bailarina, haré muchas cosas que tal vez impresione a la gente y digan ¡guao!, pero no, en realidad yo soy la que tengo mucho por impresionarme”. (Relato de Itzel S. en Rodríguez, 2010, p. 110)

3. CONCLUSIONES

Lo aportado por la investigación abre brechas para profundizar en los aspectos de la subjetividad al interior de los procesos de formación técnica, no sólo de la danza, sino de todos aquellos géneros artísticos que implican la acción comunicativa por medio de una técnica codificada. En concordancia a los resultados, el diálogo verbal, la coherencia entre lo que dice el docente con lo expresa en el cuerpo, las metodologías que apelan a la subjetividad, la expresión, la imaginación y la musicalidad, son recursos invaluable para lograr la expresión artística. También, se debe reconocer, el derecho del estudiante a desarrollar su propia subjetividad. Finalmente, se reafirma que la pre-expresividad de la técnica de la danza, inevitablemente lleva a pensar, que la enseñanza de la técnica potencia la subjetividad de los estudiantes, pero los resultados de la investigación, nos dicen que la subjetividad se construye principalmente con el diálogo entre sujetos.

REFERENCIAS

1. Barba, E. & Savarese, N. (1990). *El arte secreto del actor*. México D.F, México: Escenología
2. Bolívar, A., Domingo, J. & y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid, España: La Muralla.
3. Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.
4. Bourdieu, P. y Waquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México D.F., México: Grijalbo
5. Ferreiro, A. (2005). *Escenarios rituales. Una aproximación antropológica a la práctica educativa dancística profesional*. México D.F., México: INBA.
6. Habermas, J. (2005). *Teoría de la acción comunicativa, I*. México D.F., México: Taurus.
7. Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito*. Salamanca, España: Sígueme.
8. Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Sígueme.
9. Rodríguez, J. (2010). *El rostro del relato. Prácticas docentes de técnica de la danza clásica que potencian al sujeto que baila: La voz de los alumnos*. (Tesis de maestría no publicada). Centro de Estudios Superiores en Educación, Ciudad de México, México.
10. Touraine, A. (2006). *¿Podremos vivir juntos?: iguales y diferentes*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
11. Volli, H. (2001). *Técnicas del cuerpo*. En Islas, H. (Compiladora). *De la historia al cuerpo y del cuerpo a la danza*. México D.F., México: CONACULTA.
12. Yurén C. & María T. (2000). *Formación y puesta a distancia. Su dimensión ética*, México D.F., México: Paidós.
13. Yurén C. & María T. (2004) *¿La autoformación es olvido del otro? (Una mirada desde la Filosofía)*. En Castañeda, A. (2004) *Formación, distancias y subjetividades*. México D.F., México: Noriega.
14. Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. México D.F., México: IPN.



JOSÉ G. RODRÍGUEZ OCAMPO, josrodoca@yahoo.com.mx

Profesor Titular de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea del Instituto Nacional de Bellas Artes (México). Es Maestro en educación por el Centro de Estudios Superiores en Educación; Licenciado en Docencia de la Danza Clásica por la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea; Especialista Certificado en LOD y Maestro de Ballet Certificado por el ABT.



CREATIVIDAD DOCENTE EN LA POSMODERNIDAD

Jessie Alvarez. Guatemala

RESUMEN

¿Qué acciones puede tomar un profesor en esta época, posmoderna, para que sus clases sean efectivas y ayuden a sus estudiantes a convertirse en ciudadanos responsables y creativos? Para contestar a esto, se definirá qué es la posmodernidad, se le describirá y se tratará de indagar qué busca el ser humano en esa época. En un segundo apartado, se discutirá alrededor de la binariedad: educación moderna/posmoderna. En la última parte, la reflexión se orienta hacia qué espera la sociedad de sus profesores y se atisba una serie de consejos acerca de cómo sobrevivir al título de profesor en la posmodernidad.

Palabras claves: educación, posmodernidad, creatividad

RESUMO

Quais ações pode tomar um professor neste momento pós-moderno, para que suas aulas sejam efetivas e ajudem seus alunos a tornarem-se cidadãos responsáveis e criativos? Para responder a isso, vamos definir o que é a pós-modernidade, descreveremos e tentaremos descobrir o que o ser humano está procurando naquele momento. Em uma segunda seção, será discutido o binômio: educação moderna / pós-moderna. Na última parte, a reflexão está orientada para o que a sociedade espera de seus professores e uma série de conselhos são vislumbrados sobre como sobreviver ao título de professor na pós-modernidade.

Palavras-chave: educação, pós-modernidade, criatividade

SUMMARY

What actions can a teacher take at this postmodern times for their classes to be effective and help their students to become responsible and creative citizens? To answer this, we will define what postmodernity is, we will describe it and we will try to find out what the human being is looking for at that time. In a second section, the binariety between modern/postmodern education will be discussed. In the last part, the reflection is oriented towards what society expects from its professors and a series of advices about how to survive the title of professor in the postmodernity are looked upon.

Keywords: education, postmodernity, creativity

We don't need no education
We don't need no thought control.
«Another Brick in the Wall», Pink Floyd.

En una de las escenas de *The Wall*, la película de 1982 escrita por Roger Waters, cantante y bajista de Pink Floyd, un malencarado, pero fantasmático profesor de matemática, se ensaña con Pink, protagonista de la película, porque lo descubre escribiendo poesía en clase. La rudeza del profesor lleva a la escena en que se muestra a la educación como la aterradora fábrica que –en palabras de Marx– enajena a los estudiantes; es decir, les quita su esencia libre y creadora. Desde ese panorama, la revolución es la única salida. Los alumnos destruyen la fábrica-escuela al compás del coro: «no necesitamos la educación/no necesitamos el control de pensamiento». Justo después de que la venganza se ha consumado, Pink despierta de su ensoñación y se da cuenta de que aún está en la clase. Lastimosamente, nada cambió y, peor aún para la dimensión fuera del universo ficcional de la película, nada ha cambiado, o mejor dicho: no mucho ha cambiado aún.

La revolución en la educación se realizará de forma violenta, la única en que una revolución puede llevarse a cabo, según Marx. O, vuelvo a la fórmula adversativa, mejor dicho: la revolución será violenta, pero no con fuerza física, sino con la fuerza de las ideas, que son las que han movido al mundo con mayor eficacia. De eso se trata este texto, de promover ideas que ayuden a que la educación siga su camino hacia el cambio, no hacia adelante necesariamente, sino solamente hacia otras rutas, que no sabemos a dónde nos llevarán exactamente.

La búsqueda que le da vida a este ensayo está relacionada con las expectativas que la sociedad tiene del docente y, específicamente, de su creatividad. ¿Qué acciones puede tomar un profesor en esta época, la del capitalismo transnacional corporativo, posmoderna, según varios críticos, o líquida, de acuerdo con Bauman, para que sus clases sean efectivas y ayuden a sus estudiantes a convertirse en ciudadanos responsables y, ¿por qué no? creativos, que es la máxima responsabilidad de la escuela? Para contestar a esa pregunta, se definirá brevemente qué es la posmodernidad, se le describirá y se tratará de indagar qué busca el ser humano en esa época. En un segundo apartado, se discutirá alrededor de la

binariedad: educación moderna/educación posmoderna. En la última parte, la reflexión se orienta hacia qué espera la sociedad posmoderna de sus profesores y se atisba una serie de consejos acerca de cómo sobrevivir al título de profesor en la posmodernidad.

En cuanto al abordaje teórico, se hace un acercamiento desde las ideas del polaco Zygmunt Bauman y la catalana Eugenia de Pagès. El objetivo es abrir una discusión académica que aún no ha tenido un público prolífico en Guatemala desde la perspectiva de los Estudios Culturales, cuyo carácter transdisciplinario permite un análisis más profundo que el que se hace solamente desde la pedagogía.

Se espera que el diálogo ayude a que la educación en Guatemala siga su camino de exploración que le permita desarrollar su función principal: formar ciudadanos responsables. Es importante recalcar que, además de la discusión teórica, se tiene claro que la educación guatemalteca aún tiene otros retos que superar, como la corrupción histórica de algunas de sus autoridades, la poca cobertura en todos los niveles de educación formal y la cobertura universal para su población, así como la baja calidad de sus procesos, relacionada con la precariedad en que se realiza y al bajo nivel académico de las carreras de formación magisterial, entre otros.

LA POSMODERNIDAD: «LA VIDA ES UN CARNAVAL»

A mediados del siglo XX, el egipcio Ihab Hassan, ingeniero de profesión, se mudó a Estados Unidos, donde cambió su disciplina de estudio por la crítica literaria y se fascinó con los cambios epistemológicos que implicaba la vida en su nuevo país de residencia. Teorizó al respecto y anunció que la cultura estaba en un proceso de transformación: la posmodernidad había sido anunciada. Casi al mismo tiempo, el arquitecto Robert Venturi observó el cambio arquitectónico que significaba Las Vegas y, en su libro *Learning from Las Vegas* (1972), resaltó las nuevas dimensiones que el espacio público había tomado en esa ciudad. Desde entonces, varios académicos han propuesto modelos teóricos que tratan de describir la posmodernidad.

En síntesis, la posmodernidad es el estilo de vida que se deriva de las implicaciones de que el capitalismo haya mutado de su forma industrial hacia una corporativa y transnacional. Es decir, la posmodernidad es la lógica cultural del capitalismo

transnacional corporativo, tal como la definió el estadounidense Fredric Jameson. Esta época, también llamada la era de la información, de la globalización, de las telecomunicaciones o de la modernidad líquida, por distintos autores, implica un cambio en la forma en que las personas se relacionan entre sí y con su ambiente. De esa manera, ser posmoderno significa consumir, vivir en un mundo ecléctico donde la tendencia es probar algo nuevo cada día, alejarse de la rigidez de la modernidad y vivir sin límites. Todo es efímero y todo tiene fecha de caducidad.

Zygmunt Bauman propone que, más que posmoderna, nuestra época es una modernidad líquida; es decir, desaparecieron las fronteras sólidas que marcaban los límites modernos, pues ahora todo es líquido, se rebalsa de sus contenedores y abarca otros; por eso, utiliza el término *modernidad líquida*, que «es una civilización de excesos, redundancia, desperdicio y eliminación de desechos» (Bauman, 2012, p.28). En el libro *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Bauman explica que «el consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas, sino por el breve goce de las cosas» (Bauman, 2007, p.29). Como puede verse, *grosso modo*, la posmodernidad, o modernidad líquida, es la época cuyo signo está marcado por la letra de la famosa canción de Celia Cruz: «la vida es un carnaval».

«IN THE MOOD»: DEL BAILE A LA INFOXACIÓN

*La alegría de «deshacerse» de las cosas,
de descartarlas, de arrojarlas al cubo de la basura,
es la verdadera pasión de nuestro tiempo.*

Zygmunt Bauman

Jacques Lacan, el célebre psiquiatra parisino que desenredó el psicoanálisis y, luego, lo enredó más, escribió que uno de los grandes cambios de la posmodernidad es el paso de una época de paranoia a la esquizofrenia, que provoca que todos tengan distintas voces, en un concierto de desacuerdos polifónicos, pero, sobre todo, sonoros y bailables. Otra de las formas de comprender la posmodernidad es desde la globalización, que acorta las fronteras físicas entre los países para los productos consumibles, aunque para las personas las restringe cada día más. El argentino Néstor García Canclini ha estudiado este

fenómeno desde la periferia latinoamericana y ha llegado a conclusiones importantes, como que:

La distribución global de los bienes y de la información permite que en el consumo los países centrales y periféricos se acerquen: compramos en supermercados análogos los productos transnacionales, vemos en la televisión las películas de Spielberg [...]. Somos subdesarrollados en la producción endógena para los medios electrónicos, pero no en el consumo (Canclini, 1990, p. 42).

Consumir es el signo de nuestra época, pero consumir ahora y pronto. Acerca de este punto, la catalana Eugenia de Pagès ha desarrollado un trabajo sólido que está sirviendo para enmarcar mejor las características de la posmodernidad relacionadas con las juventudes. Tal como lo explica en su libro *La generación Google*:

Una de las muchas consecuencias que ha generado este tipo de sociedad basada en la inmediatez y en lo más efímero es, por una parte, la necesidad creciente de estar rodeado de bullicio que amortigüe la sensación de vacío y, por otra, la ausencia de un centro reflexivo (de Pagès, 2012, p. 36).

Esta superficialidad, que es una de las principales características de la posmodernidad, hace que queramos «verlo y saberlo todo al instante, pero pronto nos cansamos de todo. La tendencia creciente es profundizar poco en aquello que se debe aprender y contentarse con una noción superficial» (de Pagès, 2012, p.23). La producción de contenidos con bajo nivel de análisis combinada con la gran cantidad de medios de comunicación que inundan la red han tenido, como consecuencia, que vivamos un verdadero renacimiento potencializado del intercambio de ideas, las cuales carecen muchas veces de fundamentación teórica y/o empírica que valide el conocimiento como un aporte al acervo universal. De hecho, todo lo contrario: cada día se crea y difunde nuevo contenido que no es más que basura informativa o de entretenimiento. A esto, Alfons Cornella le llama *infoxicación*, pues se informa de casi todo, pero casi nada tiene solidez.

Entonces, es más apropiado llamar a nuestra época *la era de la infoxicación*. Más que informadas, las personas están *infoxicadas*, saturadas de datos, que no siempre son ciertos.

«VUELA, VUELA, NO TE HACE FALTA EQUIPAJE»: EL MOVIMIENTO POSMODERNO

Como se habrán dado cuenta, en estos tiempos posmodernos, el movimiento es una constante. En la modernidad, esa época luminosa en que el futuro era una esperanza, la sociedad avanzaba hacia adelante. El progreso estaba ahí, un par de pasos enfrente. Todo estaba concebido para ir al frente, donde estaba el triunfo, el éxito, la prosperidad. Sin embargo, la metáfora espacial para el futuro dejó de ser necesariamente la flecha para adelante; ahora, no es indispensable que el tiempo sea lineal ni que la humanidad camine junta hacia el horizonte. Es más, la dispersión y el azar parecen marcar la ruta por correr de los posmodernos. De nuevo, Bauman acota acerca del tema y propone que «el mundo posmoderno está todo menos inmóvil, en este mundo, todo está en movimiento; pero los movimientos parecen azarosos, dispersos y desprovistos de una clara dirección (ante todo, de una dirección acumulativa)» (Bauman, 2001, p. 121). Sí, las personas nos movemos, el problema es que ya no somos nosotros quienes determinados hacia dónde, tampoco es una fuerza superior invisible quien lo hace; al contrario, la fuerza superior que nos mueve está siempre a la vista, se llama Mercado, es quien determina qué consumimos y cómo lo hacemos.

El epísteme del presente también ha cambiado en la esencia del ser humano, pues como explica Mario Belpoliti:

La creciente inseguridad sobre la identidad personal, propia de la sociedad posmoderna, y las constantes humillaciones a las que está sujeta nuestra imagen, provocan lo que Alain Ehrenberg ha llamado la «tensión de ser uno mismo». Nos hemos desplazado de una sociedad basada en la obediencia y la disciplina, hacia una sociedad que valora lo que no es convencional y promueve la creencia de que todo es posible en cualquier nivel. Edipo, el símbolo de la sociedad patriarcal, y el clásico sentido de culpabilidad burgués son reemplazados por la vanidad, por ejemplo por Narciso y su fascinación con el espejo. Narciso trae consigo la libertad, pero también un creciente sentido de vacío e impotencia (Bauman, 2011, p.146).

El humano dejó de ser Edipo, porque ya mató al padre, eso se pasó haciendo en la modernidad, y ahora es Narciso, que se refleja en una pantalla, no en un río, y que está

consciente de que puede lograr todo lo que se proponga, que es el gran eslogan de nuestros tiempos: «Just do It». ¿Cuándo se terminará de ahogar este Nuevo Narciso? ¿Cuándo reconocerá que el culto a su imagen es también su tumba? El problema es que la pantalla no refleja a Narciso tal cual es, sino como el Mercado quiere que se vea: como alguien que decide qué hacer y a dónde ir, pero lo que Narciso no sabe es que la superficialidad de la pantalla, donde no puede hundirse, como sí lo hizo el Narciso clásico, no lo dejará profundizar y autoconocerse realmente. El Narciso posmoderno no tomará las riendas de su destino mientras no deje de ver su reflejo en la pantalla, que lo hipnotiza y aliena aún más.

Ante esta perspectiva, es tiempo de empezar a reflexionar alrededor de las juventudes y su papel en esta época. Si el joven príncipe danés se preguntó angustiado «¿Ser o no ser?», las juventudes posmodernas tienen un dilema muy parecido, pero en realidad lejanamente opuesto: «¿Consumir o no consumir [aún]?». La angustia del ser trocada por la angustia del consumir. Comprender las dinámicas de las juventudes ayudará a trazar un poco mejor el camino hacia una docencia que forme ciudadanos responsables, no solo consumidores eficaces. De ahí que es necesario preguntarse:

¿“DÓNDE JUGARÁN LOS NIÑOS”? EL ROL DE LAS JUVENTUDES EN LA POSMODERNIDAD

El problema de dónde jugarán los niños ya fue resuelto gracias a la electrónica, que ideó soportes virtuales para que los niños y las niñas jueguen todo el día sin necesidad de bosques, parques, ríos ni pasto. Es evidente que la pregunta competente no es esa, sino «¿Cómo jugarán los niños?». Ese performativo *cómo* encierra la clave para empezar a delinear estrategias que permitan el abordaje pedagógico de la posmodernidad. Para contestarlo, hay que descifrar primero cómo son los jóvenes posmodernos.

Un joven de hoy, a diferencia de uno de hace cien años, está mucho más expuesto a la diferencia. La diversidad es una de las banderas de la posmodernidad, pues las identidades fijas son asunto de un pasado, que está grabado en videocasetes, mientras que las identidades diversas son un *streaming* de FacebookLive, pues se construyen a cada momento. Esta es, sin miedo a equivocarme, una de las grandes fortalezas de las

juventudes posmodernas. El miedo a la diferenciación se convirtió en un malestar ante la homogeneización. Bauman explica que «la receta para el éxito es “ser uno mismo”, no ser “como todos los demás”. Lo que mejor se vende es la diferencia y no la semejanza» (Bauman, 2007, p.40). Por otro lado, esta individualidad que se defiende a capa y espada tampoco es un logro de los individuos, sino que es más una carga para las masas, lo cual se explica mejor a través de esta idea de Eugenia de Pagès: «Los nuevos educadores de masas, la publicidad y el imaginario visual, definen los intereses de los alumnos» (de Pagès, 2012, p. 66). Como puede verse, son, en realidad, los medios quienes van definiendo las posibles identidades que pueden adoptarse, cada vez es más frecuente ver que Netflix produce series y películas que legitiman y permiten el goce a través de la diferencia. *Atypical* es una serie estrenada en este mes donde el protagonista es un joven con autismo que explora su sexualidad; ahora, la televisión ya no pone al *raro* como la víctima de los abusos que se libera un día, pero que sigue siendo un eslabón extraño en la cadena evolutiva social, como el caso de las películas de los nerds de la década de 1980. Ese juego de identidades y roles, marcados por la aceptación (y valoración, en muchos casos) de la diferencia, tiene importantes implicaciones en el aula, pues los alumnos mismos son quienes exigen más apertura por parte del sistema educativo.

Pero estos jóvenes no solo quieren vivir en la diversidad, sino que también que suceda ya. En estos tiempos, cuando Snapchat trata de encontrar formas de no perder vigencia, las cosas tienen que suceder ya, para muestra solo falta ver dos de los *hashtags* más populares en la Guatemala reciente: #renunciaya y #justiciaya, ambos con un obvio componente político, pero su importancia para este texto radica en que surgieron desde un contexto *millennial*. La inmediatez y lo efímero, todo es para ya y todo dura solo por poco tiempo, son de las características que los sociólogos más respetados de nuestra época han expresado de distintas maneras, tal es el caso de Bauman, quien escribió en *Los retos de la educación en la modernidad líquida*: «Uno es tan bueno como sus éxitos, pero en realidad solo es tan bueno como su último proyecto de éxito» (Bauman, 2007, p.35) y «Ahora la satisfacción puede ser instantánea [...] Esperar se ha convertido en una circunstancia intolerable» (Bauman, 2007, p.21).

Otra de las características de las juventudes que merece ser mencionada es la poca tolerancia que hay ante el fracaso. En parte, esta es una consecuencia de la sobreprotección

de las familias, que viven un mundo que les es ancho y ajeno. Si todo puede dañar a los jóvenes, la opción de la sociedad ha sido crearles burbujas de pensamiento en las que no exista espacio para el no-placer, por mínimo que sea. Con respecto de este punto, de Pagès dice que la escuela debe funcionar como una lanza ante los escudos que la sociedad pone frente a sus niños y adolescentes:

El niño va a la escuela a aprender conocimientos y formarse como ciudadano responsable. Si la escuela le transmite la idea de que él está ahí, principalmente, para ser feliz, le está transmitiendo también la creencia de que en la vida todo el monte es orégano y que no hay malestares, frustraciones e, incluso, desgracias (de Pagès, 2012, p.69).

¿Cómo puede la escuela crear espacios seguros de experimentación? ¿Cómo fortalecer el espíritu de las juventudes para que superen la imposibilidad ante los malestares, las frustraciones y las desgracias? ¿Cómo trabajar con jóvenes impacientes? ¿Cómo se puede aprovechar su aceptación ante la diferencia? ¿Qué puede hacer un docente con estudiantes hiperconectados e *infoxicados*?

Esas respuestas solo pueden darse a través de la acción didáctica que surge de la comprensión del contexto de las juventudes y de principios pedagógicos acordes a esas realidades. Un docente desinformado o, peor aún, uno desinteresado, solo representa un bache en el camino hacia una educación realmente transformadora y liberadora.

ACERCA DE LOS PARADIGMAS EN LA EDUCACIÓN

Louis Althusser, en su texto *Ideología y Aparatos Ideológicos del Estado* (1969), analizó cómo la sociedad se ha organizado a partir de determinadas instituciones cuya función le ha permitido al Estado ejercer un papel hegemónico; llamó Aparatos Ideológicos del Estado (AIE) a esas instancias. Como es fácil de comprender, el gran AIE durante la Edad Media fue la Iglesia, pues ese cuerpo de instituciones dictaminó el destino de la humanidad a lo largo de cientos de años. El cambio de la Edad Media a la Modernidad, en cada una de sus etapas, solo pudo suceder porque la Iglesia dejó de ser el AIE y le cedió su lugar a la educación.

Durante mucho tiempo, las instituciones educativas han forjado (el uso de *forjar* en lugar de *formar* es completamente intencional) la mentalidad de las personas. El invento de las escuelas modernas al amparo de una revolución industrial que buscaba aumentar la

cantidad de mano de obra calificada implicó la masificación y la posterior *fordización* del proceso educativo, por lo que el modelo resultó eficaz. Esta es una idea que ha sido ampliamente explorada y explicada por el inglés Ken Robinson. Sin embargo, la sociedad ya no vive el capitalismo industrial, sino un capitalismo transnacional corporativo, lo que significa que el modelo educativo ya no responde a las necesidades del Mercado. Debido a la naturaleza cambiante de la sociedad, los pedagogos se han planteado distintas formas de comprender la educación. La pregunta más relevante en este apartado es si la educación debe satisfacer las necesidades del modelo económico imperante o si debe buscar fines más humanísticos que ayuden a desarrollar un ser humano pleno, aunque no funcione como un engranaje de la engrasada máquina mercadológica.

En general, en la modernidad, la misión de la educación era transmitir conocimientos. Una persona «educada», «culta», era aquella que tenía mucha información disponible en su memoria inmediata. Sin embargo, esta visión cambió, pues «si la vida premoderna consistía en una práctica diaria de la infinita duración de todo, excepto la vida mortal, la vida moderna líquida es un ensayo diario de la transitoriedad universal» (Bauman, 2013, p.27); es decir, si cambió el ritmo de la vida, es indispensable que los modelos pedagógicos de la actualidad también lo hagan.

En la posmodernidad, se presentan algunas condiciones que deben tomarse en cuenta en el momento de teorizar acerca de la educación y sus alcances. Las juventudes están viviendo un mundo que ya no existirá cuando les toque su turno de administrarlo. Los veloces cambios, producto de las nuevas tecnologías, solo deparan un futuro plagado de incertidumbre, pues no hay ninguna certeza de cómo será el mundo en los próximos cinco años. Aquí surge la pregunta que ha rondado en los círculos educativos recientemente: ¿Cómo se forma a alguien para administrar un mundo que aún no existe? Para responder con propiedad, es necesario comprender las implicaciones de la forma en que se procesa el mundo actual, pues, como indica Thomas Eriksen en el libro *La tiranía del momento* (2001):

En lugar de reordenar el conocimiento en estanterías pulcras, la sociedad de la información ofrece cascadas de signos descontextualizados que están conectados los unos con los otros de un modo más o menos azaroso (Bauman, 2013, p.45).

El conocimiento ya no es un producto que se va a traer a un lugar, sino que es más el resultado de un proceso que no necesariamente se realiza de manera sistemática. Es como la *matrix* de Neo: un código que debe descifrarse en cada momento; así, el conocimiento se convierte en un ente con aura, pues su existencia es única e irrepetible. Hacer coincidir esas condiciones para que el aprendizaje sea una experiencia enriquecedora para el estudiante es uno de los grandes retos de los docentes del siglo XXI.

Tal como dice la sabiduría popular de nuestra época: nunca se deja de aprender. Se está constantemente en la cascada que Eriksen menciona. A propósito de este punto, es de nuevo Bauman quien puede ilustrar mejor la situación, ya que él indica que:

El culto actual a la “educación permanente” se concentra en parte en la necesidad de actualizarse en cuanto a las “novedades últimas” de la información profesional, pero también, en una parte igual o mayor aún, debe su popularidad a la convicción de que el yacimiento de la personalidad nunca se agota y a la firme creencia de que todavía pueden encontrarse maestros espirituales que sepan cómo llegar hasta los depósitos inexplorados que los demás guías no pudieron alcanzar o pasaron por alto. (Bauman, 2007, p.41).

En otras palabras, la escuela ya no es una institución rígida que funciona en un espacio y un horario determinados, nuestro *zeitgeist* también requiere que la escuela abra su mente y esté dispuesta a discutir todo, incluso que deje de lado su papel como reproductora de conocimientos y se convierta en un espacio de discusión y sanación del espíritu. Sin embargo, «el mundo, tal como se vive hoy, parece más un artefacto proyectado para olvidar que un lugar para el aprendizaje» (Bauman, 2007, p.31).

En este contexto hostil hacia el aprendizaje concebido de forma tradicional, es que la educación se encuentra en medio de una de las mayores crisis de su historia, pues por primera vez en mucho tiempo de está poniendo en duda su utilidad. Es claro que una educación en crisis requiere de profesores que puedan tomar un papel activo en la rearticulación de la escuela y su funcionamiento; es decir, profesores con *agency*, el poder de actuar desde su propia conciencia y tomar decisiones que ayuden a los estudiantes a desarrollar un mejor aprendizaje.

¿EXISTE ESPACIO PARA LA CREATIVIDAD?

*Al espectador posmoderno se le pide lo imposible:
que contemple todas las pantallas a la vez,
en su diferencia radical y fortuita.*

Fredric Jameson

Ya casi llegando al final de esta disertación, es el espacio para responder a la pregunta que se ha ido quedando en el tintero: ¿cómo enseñarle a alguien a administrar un mundo que aún no existe? Con este fin, se plantea la discusión con la que cerrará este texto: qué espera la sociedad líquida de sus maestros y qué pueden hacer los maestros ante esas expectativas. Por último, y lo más importante para este texto: ¿qué implica ser un docente creativo en la posmodernidad?

¿Qué espera de los maestros la sociedad? En primer lugar, que ayuden a construir un mundo donde haya bienestar. De acuerdo con Rafael Cejudo, el bienestar humano es producto del desarrollo, cuyo objetivo básico «es aumentar las libertades humanas en un proceso que puede expandir las capacidades personales toda vez que amplía las alternativas disponibles para que la gente viva una vida plena y creativa» (PNUD, 2004, p.127). Sin embargo, el problema es la pérdida de la legitimidad de la generación adulta ante la más joven, que desde siempre han convivido en una relación dialéctica que busca «matar al padre» en términos freudianos. ¿Cómo puede un adulto deslegitimado dirigir el proceso de formación de un joven? de Pagès, se plantea esta situación cuando comenta:

La generación adulta, por primera vez en la historia, tiene que orientar y aconsejar; sin disponer de una gran experiencia previa, sobre situaciones que le resultan completamente nuevas; por esta razón, la generación de referencia tiene que esforzarse para conocer este mundo nuevo, si quiere conservar una cierta autoridad moral (de Pagès, 2012, p.26).

El reto es conocer las implicaciones de la virtualidad a pesar de que los maestros aún no son lo que Marj Prensky denominó «nativos digitales», aquellos que «son capaces de crear los instrumentos que utilizan o, por lo menos, de usarlos de una manera particular» (de Pagès, 2012, p. 25). De acuerdo con la terminología de Prensky, los actuales docentes aún somos inmigrantes digitales, seres que llegamos al mundo de la virtualidad y

su maquinaria desde una época análoga, por lo que somos extraños que tratan de adaptarse a un medio que puede, o no, parecer hostil según las capacidades de adaptación de cada quien. Así, la educación de la posmodernidad necesita maestros-camaleones.

También se espera que el maestro sea, más que un instructor, un guía que les muestre a sus alumnos distintas rutas para explorar. Un docente necesita el carisma de un mimo alegre, la capacidad de análisis de un procesador, la elocuencia de un narrador, la sabiduría de un monje, la pasión de un río desbocado y la seguridad en sí mismo del Guasón de Christopher Nolan: en síntesis, un docente necesita ser un humanista preocupado por la formación de las juventudes y preparado para enfrentar ese reto.

¿Qué podemos hacer los maestros ante estas expectativas? Ver, oír, analizar, actuar, evaluar y rectificar, si es necesario. Es decir, básicamente no se necesita que cambie la esencia de un docente. Debemos actuar con la conciencia de que nuestro trabajo es técnica y es arte. Como Joseph Conrad dice en su novela *El agente secreto* (1907):

Debemos inventar una acción que conmueva el sentido común y exceda la explicación estereotipada de los periódicos. Debemos evitar que la sociedad pueda explicar lo que hacemos. Debemos realizar un acto enigmático, inexplicable, casi impensable. Nuestras acciones deben ser a la vez incomprensibles y racionales.

Necesitamos ser fuertes como un roble. Como indicó David Sánchez Usanos en una entrevista a Fredic Jameson con respecto de los artistas, – ¿y qué somos los maestros sino artistas de la educación?–: «El artista [maestro] ha tomado conciencia de la imposibilidad de representación de un mundo que le excede pero, aun así, persiste en su labor» (Sánchez Usanos, 2010, p. 27). Si algún maestro aún no ha tomado esa conciencia, ¡hágalo! Al mismo tiempo, es una obligación hacerle un alto a la *infoxicación*, pues «esta generación forma parte de un entorno digital y hay que educarla para que tenga una actitud analítica y crítica y sepa discriminar la calidad de la información» (de Pagès, 2012, p.28). Es imperativo que no perdamos de vista este punto: debemos ayudar a que las juventudes sean cada día más críticas. Sobre todo, necesitamos recordar este precepto del francés Jean Duvignaud:

Un niño es una proyección carnal e intelectual más allá de la muerte. No podemos hacer otra cosa que soñar el deseo de dar a este hombre la plena expresión de su ser (Duvignaud, 1990, p.182).

¿Cómo ser un docente creativo en solo cinco pasos? Como es evidente, no hay una fórmula mágica para esto. La creatividad aún no es un paquete que se descarga y se instala en el disco duro de las personas, así que mientras tanto, es necesario explorar distintas posibilidades de respuesta. Sin embargo, existen ciertas líneas que pueden tomarse en cuenta:

1. No hay que confundir «creatividad» con «espontaneidad». A todas luces, son palabras que refieren a significados distintos. Un maestro creativo no es aquel que divaga por Internet mientras espera que la inspiración le caiga, cual a poeta romántico, como un rayo del cielo. Este tipo de docente requiere tiempo y paciencia para sentarse a plantearse distintos escenarios de acción, distintas respuestas ante distintos problemas. Alguien que no analiza no está practicando una acción creativa. La creatividad es trabajo.
2. Vaclav Havel, el primer presidente checo, que además era dramaturgo, decía: «Si se quiere cambiar el mundo, primero se necesita saber qué música está dispuesta a entonar la gente» (Bauman, 2013, p.33), para lo cual es imperante que se conozca el mundo. Un maestro no puede ser creativo si, además de las fuentes académicas, no conoce los productos de los *mass media*. Quien quiera desarrollar su creatividad para aplicarla en la clase debe ver la televisión que ven sus alumnos, escuchar su música, visitar sus sitios, bailar sus ritmos, leer sus textos... hacer una inmersión en el mundo joven. No se le pide que sea un extraño en un mundo ajeno, solo que tenga la disponibilidad para conocerlo y no hacer juicios de valor desproporcionados que surjan desde la ignorancia.
3. Zygmunt Bauman aboga por un conocimiento ecléctico, ya que «una mezcla de diversas inspiraciones culturales es también una fuente de enriquecimiento y un motor que activa la creatividad» (Bauman, 2013, p. 11). Esto es importante: hay que atreverse a hacer un *collage*: tratar de darle sentido a la *juntura* de elementos que no necesariamente deberían estar juntos.

4. Conocer y utilizar la tecnología y los recursos multimedia, pues, como escribió Sánchez Usanos, «es el video (musical, publicitario, pieza de video-arte o aportación a youtube) la manifestación cultural dominante de la posmodernidad» (Sánchez Usanos, 2010, p. 46). Hay que aprovechar este recurso, pero no saturarse de él. Un video en clase debe ser una invitación a hacer conexiones inesperadas con otros temas. Si usted lleva un documental que dure 40 minutos a su clase de 45 minutos acerca de la Guerra del Peloponeso, lo más probable es que sus alumnos no aprendan nada y usted haya perdido una batalla antes de iniciarla. Como todo lo que haga en clase, el video debe ser una herramienta que sorprenda. Recuerdo que una vez un exalumno me dijo que mi clase le gustaba porque nunca se sabía qué iba a pasar. Su video (musical, publicitario, pieza de video-arte o aportación a YouTube) tiene que ser lo suficientemente alejado de lo que se esperaría un alumno para que lo deje atónito y a la expectativa de qué pasará la próxima vez que lleve un video, que obviamente no tiene por qué ser en la siguiente clase.
5. No le tema a la soledad, al silencio, porque es en esos momentos cuando su cerebro maquina grandes ideas. Recuerde: «Hacen falta ideas insólitas, proyectos excepcionales, nunca antes sugeridos por otros y, sobre todo, la gatuna propensión a marchar solitariamente por caminos propios» (Bauman, 2017, p.40).

¿Hasta acá usted no ha aprendido nada que no supiera ya? Pues, qué bueno, me alegra saber que estamos hablando en el mismo código. Por suerte, aún está la propuesta principal: el silencio y la estimulación de los sentidos. Varios especialistas refieren que la mejor solución para llevar a procesos de aprendizaje significativos es sacar al alumno de su zona de confort, esto es de su hiperconectividad. De acuerdo con Bauman:

Cuando uno pasa a estar «siempre conectado», puede que nunca esté total y verdaderamente solo. Y si nunca está solo, entonces [...] «es menos probable que uno lea un libro por placer, dibuje, se asome a la ventana e imagine mundos distintos a los propios» (Bauman, 2011, p.17).

Creemos espacios controlados en los que los estudiantes puedan dedicarse a hablar consigo mismos. Exijámosles que dejen su teléfono, sus audífonos, todos sus *gadgets* de lado y vámonos a caminar, a explorar, a sentarnos cada quien a tener un momento de introspección. Actualmente, los estudiantes tienen poca tolerancia al silencio, todos van

por las calles caminando como *zombies* que alimentan sus oídos a través de cables; pero no, solo son personas que han olvidado, o tal vez nunca lo han sabido, que los silencios son vitales en el proceso de aprendizaje. Casi para finalizar, es interesante que cada lector se siente en silencio a reflexionar en estas dos citas textuales, la primera de Zygmunt Bauman y la segunda de Eugenia de Pagè:

Aún debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información. Y también debemos aprender el aún más difícil arte de preparar a las próximas generaciones para vivir en semejante mundo (Bauman, 2017, p. 46).

Urge ahora que la escuela cultive la importancia del silencio, de la concentración sostenida, de la atención plena, de la introducción de pausas en el tiempo (de Pagès, 2012, p.103).

Como una conclusión de primer orden, se hace necesario resaltar que la búsqueda de estos espacios de silencio no debe confundirse con la orden de callar. El silencio propuesto acá es un momento de introspección, de análisis y búsqueda interior, que luego debe y tiene obligatoriamente que servir para fomentar la expresión en todas sus dimensiones: escribir, pintar, dibujar, leer, bailar... El silencio solo es válido si es una herramienta que se convierta en expresión de las ideas. A eso aspiro.

A FORMA DE EPÍLOGO POSMODERNO: UNO QUE PLANEA DEJAR INCERTIDUMBRE

Es probable que aún esté pensando en la pregunta que quedó sin contestar en varias secciones del texto: ¿Cómo preparar a las juventudes para administrar un mundo que aún no existe? Tengo que confesar que aún no tengo una respuesta. Lo que sí puedo asegurar es que no seré nunca el maestro de Pink, aquel que lo ridiculiza porque es autónomo y está explorando su propio ser. Ante todo, por favor, no seamos nosotros mismos otro bloque en la pared y no hagamos que nuestros alumnos sean otro bloque en la pared.

REFERENCIAS

1. Bauman, Z. (2001). La posmodernidad y sus descontentos. Madrid: Akal..
2. Bauman, Z. (2007). Los retos de la educación en la modernidad líquida. Barcelona: Gedisa.
3. Bauman, Z. (2011). 44 cartas desde el mundo líquido. Barcelona: Paidós.
4. Bauman, Z. (2013). Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Ricardo Mazzeo. México, D.F.: Paidós.
5. Canclini, N. (1990) Culturas híbridas. Buenos Aires: de Bolsillo.
6. de Pagès, E. (2012). La generación Google. Lleida: Milenio.
7. Duvignaud, J. (1990). Herejía y subversión. Barcelona: Icaria Editorial.
8. Eriksen, T. (2001). Tyranny of the Moment. Fast and slow time in the Información age. Sterling: Pluto Press.
9. García Canclini, N. (2009). Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. México, D.F.: DeBolsillo.
10. Jameson, F. (2013). El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado. Barcelona: Paidós.
11. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2004). La libertad cultural en el mundo diverso de hoy. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa.
12. Sánchez Usanos, D., & Jameson, F. (2010). Reflexiones sobre la posmodernidad. Madrid: Abada Editores.



Jessie Alvarez, (Guatemala, 1981), jalvarez@montessori.edu.gt
Coordina el Departamento de Español del Colegio Internacional Montessori, Guatemala, donde ejerce la docencia y lidera varios proyectos, como el programa de teatro, el club de escritura, el periódico y un poemario de los graduandos de la Secundaria. Es Licenciado en Letras y estudió una Maestría en Estudios Culturales. Ha dado clases a nivel universitario y participado en congresos académicos en varios países. Ha publicado en Guatemala y Estados Unidos. Es socio de la Latin American Studies Association.



A METÁFORA DAS LARANJAS - CAMINHOS DA COGNIÇÃO IMAGINATIVA

Juliana Gouthier Macedo. Brasil
Lucia Gouvêa Pimentel. Brasil

RESUMO

Este artigo pretende discutir questões fundamentais acerca do processo de ensino/aprendizagem de Arte, a partir da cognição imaginativa, problematizando aspectos relacionados às concepções de Arte, da experiência e do registro recorrentes tanto na educação formal quanto não formal. Como eixo para essas propostas, será abordada uma síntese da experiência com a oficina “Metáfora das Laranjas”, desenvolvida com quatro turmas diferentes, durante o Congresso Internacional do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte (Clea) realizado na cidade da Guatemala, entre os dias 23 e 26 de agosto de 2017.

Palavras chave: Metáfora, Desenho, Cognição_imaginativa, Laranjas.

RESUMEN

Este artículo pretende discutir cuestiones fundamentales acerca del proceso de enseñanza / aprendizaje de Arte, a partir de la cognición imaginativa, problematizando aspectos relacionados a las concepciones de Arte, de la experiencia y del registro recurrentes tanto en la educación formal como en la educación no formal. Como eje para esas propuestas, se abordará una síntesis de la experiencia con el taller "Metáfora de las Naranjas", desarrollada con cuatro grupos diferentes, durante el Congreso Internacional del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA) realizado en la ciudad de Guatemala, entre los días 23 y 26 de agosto de 2017.

Palabras clave: Metáfora, Dibujo, Cognición_imaginativa, Naranjas.

ABSTRACT

This article sets out to discuss fundamental questions concerning the process of Art teaching/learning. It covers imaginative cognition, including questions that are frequently raised in both formal and informal education about the conception, experience and recording of Art. A synthesis of four workshops, entitled “Metaphor of the Oranges,” that took place during the International Congress of the Latin American Council for Education through Art [CLEA in the Portuguese acronym] between 23 and 26 August 2017, is used to orientate the discussion.

Key words: Metaphor, Design, Imaginative cognition, Oranges.

INTRODUÇÃO

*“Uma verdadeira viagem de descoberta
não se resume à pesquisa de novas
terras, mas envolve a construção de
um novo olhar”.*

Marcel Proust

(*apud* MORIN, 2005, p.41)

A proposta da oficina “Metáfora das Laranjas”, foi realizada com três turmas de jovens, professores da educação básica da Guatemala da capital e do interior do país, e de outros interessados, com duração de duas horas cada. “Metáfora das Laranjas” foi construída tendo como base a ideia trabalhar com uma noção ampliada de desenho, além de discutir, a partir das experiências vivenciadas, questões sobre o processo de ensinar/aprender Arte. A concepção de desenho, muitas vezes, num primeiro momento, é associada a uma folha papel (geralmente sulfite, branca e no formato A4) e a um lápis de grafite comum. Nossa intenção foi problematizar essa concepção e foi possível perceber, nos três grupos que fizeram a oficina, que muitos dos jovens conseguiam sair desse lugar comum, entendendo desenho para além do tradicional lápis e papel, reconhecendo a presença do desenho em várias imagens e situações cotidianas, como as marcas visíveis no corpo, em diferentes suportes, inclusive no espaço, como, por exemplo, os desenhos que se tornam visíveis a partir de uma fumaça. Essa situação é pouco recorrente, uma vez que, em outras oficinas que ocorreram anteriormente, essa discussão foi provocada e se constatou um significativo número de pessoas que ainda restringem o desenho a uma imagem de caráter realista, elaborada em lápis grafite em um papel branco.

Feita a discussão inicial, uma imagem entrou em cena:



Jailton Moreira. Ilustração do Poema de Manoel Ricardo de Lima *Como desenhar laranjas*.

A imagem da obra de Jailton Moreira – artista contemporâneo de Porto Alegre – publicada no suplemento Mais da Folha de São Paulo, com o instigante título do poema de Manoel Ricardo de Lima *Como desenhar laranjas?*, entrou como provocação inicial. As discussões ganharam novos rumos, evidenciando uma aproximação com as ideias de Hélio Oiticica que, sem abrir mão da participação do espectador, procura “pelo deslocamento do que se designa como arte, do campo intelectual racional para o da proposição criativa vivencial; dar ao homem, ao indivíduo de hoje, a possibilidade de experimentar a criação, de descobrir pela participação, esta de diversas ordens, algo que para ele possua significado” (Oiticica, 1986, p.111).

Nesse sentido, busca-se um vagar no tempo de aproximação com a proposta, na escuta da canção “Paciência”, de Lenine, enfatizando o convite do artista na poesia cantada:

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
A vida não para...

Enquanto o tempo
Acelera e pede pressa
Eu me recuso faço hora
Vou na valsa
A vida é tão rara

Enquanto todo mundo
Espera a cura do mal
E a loucura finge
Que isso tudo é normal
Eu finjo ter paciência...

O mundo vai girando
Cada vez mais veloz
A gente espera do mundo
E o mundo espera de nós
Um pouco mais de paciência...

Será que é tempo
Que lhe falta pra perceber?
Será que temos esse tempo
Pra perder?
E quem quer saber ?
A vida é tão rara
Tão rara

Mesmo quando tudo pede
Um pouco mais de calma
Até quando o corpo pede
Um pouco mais de alma
Eu sei
A vida é tão rara
A vida não para, não

A vida é tão rara (2x)

(Lenine; Falcão, 2006)

Na sequência, hora de pegar a laranja, com ou na qual iriam desenhar. Mas, antes disso, cada um pega uma fruta e o tempo de aproximação se prolonga, com o convite a

olhar, tocar, cheirar e ouvir aquele objeto tão familiar para todos eles, como se estivessem levando a laranja que receberam (ou escolheram) para passear, para encontrar-se com outras pessoas do grupo, para “conversar” com ela, enfim, para conhecê-la melhor. Esse foi o momento de se aguçar os sentidos, tendo como retaguarda os princípios de *autonomia do sujeito* de Paulo Freire (1996), com a possibilidade de cada um desenvolver o seu projeto de desenho com a laranja, com atenção para o seu ritmo e o seu tempo pessoal com aquela laranja. Naquele momento, os rumos não foram delimitados, em consonância com a proposta de Ana Mae Barbosa, para quem é fundamental a “experiência do prazer da Arte” (Barbosa, 2002, p.14) e que não há modelos prontos a seguir. O pensamento de Hélio Oiticica contribui com sua sugestão ao público da “*apropriação ambiental* através do uso total dos valores plásticos, táteis, visuais e auditivos” (Pecchinini, 1999, p.114).

Mas se o título do poema apresentado diz *Como Desenhar Laranjas?*, a preposição *com* muda tudo, deixando para a laranja o papel de protagonista.



Interferência em: Jailton Moreira. Ilustração do Poema de Manoel Ricardo de Lima *Como desenhar laranjas*.

Após o momento de sensibilização, com o convite explícito aos grupos para que prestassem atenção em todos os sentidos, percebendo cada laranja com suas cores, seus cheiros, suas formas, texturas, gostos, sons, com sua casca, gomos, sementes, suco e fibras,

foram disponibilizados facas, retalhos de tecidos e papéis coloridos para que cada um elaborasse o seu desenho.

UM BREVE ENSAIO

As imagens de algumas das produções explicitam os caminhos percorridos e aproximam @ leit@r, mais do que qualquer texto descritivo, da experiência com as laranjas. E, para que essa aproximação se potencialize, fica a provocação da necessidade de uma pausa nesta leitura. Uma pausa para se pegar uma laranja e uma faca e simplesmente desenhar com elas, degustar, ou seja, “experienciar com atenção e deleite o[s] sabor[es]” (Houaiss, 2001), os cheiros, as formas, as texturas e sons dessa fruta. Certamente, o ponto de vista será outro, não mais de um leitor, mas de alguém literalmente atravessado pelos sentidos que uma *simples* laranja pode provocar.





DESVELAMENTO DO COTIDIANO

Essa proposição, que inclui uma fruta tão familiar à maioria das pessoas, traz a reboque a ideia de experiência estética e vida cotidiana, que Eduardo de Jesus (2014) discute a partir de uma experiência – também com a laranja - narrada em um conto de Ingo Schulz. Ingo, junto com sua filha, ao se deparar com “uma casca de laranja retirada inteira, absolutamente inteira” (p.1), diz: “ Nós dois observávamos a casca de laranja e com ela o milagre de existir a casca de laranja, o milagre de todos e o de tudo existir, o milagre por inteiro, na lata. Mais do que isso não há a dizer, não me pergunte por explicações. Nós compreendemos o milagre de nossa existência. Ponto”. (Schulze, *apud* Jesus, 2014, p. 1).

Assim, para além da discussão de uma noção ampliada do desenho, a oficina, realizada pela primeira vez em 2004, sempre traz a surpresa pela potência provocada por

uma *simples* laranja, tornando evidente que, a partir dessa experiência, quem viu ou dela participou nunca mais verá ou comerá uma laranja ‘impunemente’. Em outras, palavras, é o que diz Jesus sobre o relato de Schulze, diante da “sensação provocada por essa imagem corriqueira [... que] traduz, de forma sutil e delicada, as potências criadoras das experiências ordinárias e comuns” (Jesus, 2014, p.1).

OUTRAS RELAÇÕES

Temos muitos conhecimentos a construir numa aula de Artes Visuais, independentemente do lugar onde ela se realiza. São muitos, de verdade. Afinal, a maioria dos alunos ainda chega às aulas associando Artes Visuais apenas ao desenho e à pintura. Poucos vão além dessa visão. Avançando um pouco, ou quase nada, percebe-se que o desenho e a pintura se fecham em um universo de lápis, papéis, tintas, pincéis e telas. O grafite costuma vir à cabeça, mas quase sempre é descartado por não caber dentro do conceito “erudito” da arte que *merece ser ensinada e aprendida*. Tentando avançar mais, fica claro o quanto ainda é forte a associação de que, no senso comum, um dos principais objetivos das aulas de Artes Visuais, quando bem planejadas, é o de se aprender a desenhar e/ou a pintar seguindo os modelos *figurativos* e *realistas*.

A ideia da arte como *mímeses*, imitação da realidade, tem suas raízes em Platão e Aristóteles, precursores da teoria da Arte, que partem do pressuposto de que a arte é sempre figurativa. Platão considerava todo objeto como mimético, “imitações de formas ou estruturas transcendentais, o retrato mais perfeito de uma cama seria apenas uma ‘imitação de uma imitação’” (Sontag, 1987, p.11). Se para Platão a arte não poderia ser verdadeira e tão pouco útil, uma vez que não se poderia dormir num retrato de uma cama, para Aristóteles, segundo Sontag, a arte é útil, “por despertar e purgar as emoções perigosas”.

Apesar da distância temporal, a concepção de arte para muitas crianças e jovens, nas oficinas realizadas, ainda está colada na ideia de *mímeses*. Nada muito aquém do constatado por Sontag, de que, “no mundo ocidental, a consciência e a reflexão sobre arte permaneceram dentro dos limites fixados pela teoria grega da arte como mimese ou representação”. (*idem*, 1987, p.12)

A proposição de se avançar na construção da concepção de arte daquela turma traz também à tona a importância das ideias de representação evidenciadas por René Magritte na obra *La trahison des images* (*Ceci n'est pas une pipe* – 1928), e ainda nos deslocamentos propostos por Marcel Duchamp. A possibilidade de trabalhar com as questões que estes artistas levantaram certamente nos ajudaram a começar a questionar *verdades* consolidadas, ou simplesmente solidificadas pela histórica sonexação do conhecimento em arte. As reflexões desencadeadas através de conexões com as proposições de Magritte e Duchamp podem ser sintetizadas na possibilidade aberta de se desenhar **com** laranjas.

A princípio, a laranja deixa de ter somente o significado primordial de fruta para incorporar novos papéis, ultrapassando os seus limites de coisa a ser observada e representada. Dilacerada ou apenas descascada, é transportada para o lugar de suporte para um desenho ou de matéria – como suco, semente ou casca - para a criação de imagens no plano ou no espaço. Mas, apesar de deslocada do lugar de modelo para uma representação, continua ainda neste lugar, como modelo e, simultaneamente, matéria para a representação. Há uma possibilidade de uma observação *carnal*, que pode se constituir somando o toque – suave ou não – o cheiro, a densidade, o sumo, o suco, a umidade, o sabor do gomo ou da casca e ainda o som. Já a representação nunca deixa de nos remeter à sua origem.

Os rastros são sempre de uma laranja, ainda que diluídos. Toda e qualquer operação no objeto *laranja* vai sempre nos remeter à fruta. Na tentativa de simulacro, a operação só faz evidenciar detalhes da laranja talvez nunca antes percebidos, mas que podem refinar o nosso olhar para uma percepção mais intensa do objeto, que representa a si próprio, num jogo de opacidade e transparência. É um aprendizado do ver, do sentir, do perceber. Os desvios não fazem mais do que reforçar a presença. Um jogo entre o visível, invisível e ao mesmo tempo perceptível. À medida que as intervenções na laranja vão se realizando e se radicalizando, mais a laranja aparece, cresce, se faz presença.

O registro fotográfico dos desenhos com laranja incorpora um novo valor aos trabalhos realizados na aula. Quando Louis Marin analisa o *valor* que Poussin atribui ao seu quadro *Maná* - revelado pelo artista em uma carta para Chantelou, na qual diz que havia enviado “embalado cuidadosamente” a obra antes de enviá-la (*in* Marin, 2001, p.22)

– é possível fazer um paralelo a uma mudança do olhar para as experiências com as laranjas. Se vale o registro fotográfico, o peso é outro. A intenção da foto, mais do que ela em si, anuncia um modo de olhar e fazer os desenhos com *mais propriedade*. A foto também pode ser pensada, seguindo Marin, como um enquadramento, que possibilita uma nova visibilidade, compondo a *apresentação* da *representação* e driblando a fugacidade, o caráter efêmero dos trabalhos realizados. Ainda sob a perspectiva do enquadramento, cabe um olhar a partir da discussão de Jacques Aumont sobre o “corte consciente ou não no espaço visual” (*in* Aumont, 1993, p.150). Tanto os desenhos com laranjas – produzidos, sabendo-se de antemão que haveria o registro fotográfico - e as fotografias desses desenhos, podem ser pensados e percebidos, ou percebidos e pensados, como carregados de opinião e sentimentos – em boa parte inconscientes - sobre um novo modo de ver e compreender a arte, contaminados pela ousadia da própria experimentação de diferentes referentes.

O QUE TUDO ISSO QUE FOI PROPOSTO TEM A VER COM A COGNIÇÃO IMAGINATIVA?

E todas essas tramas e entrelaçamentos, evidenciam os fundamentos da Cognição Imaginativa, na qual a imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em Arte, porque possibilita criação de sentidos por meio de metáforas. Considera-se que o espaço da imaginação é um espaço privilegiado para a construção de conhecimento e que as ações de elaboração artística são detonadoras dessa construção, desde que não sejam lineares ou automáticas. Isso quer dizer que essas ações precisam ser desafiadoras de movimentações pensantes não estereotipadas, que destruam os automatismos perceptivos e incentivem a reorganização do pensamento em relação a materiais e processos artísticos.

Um dos fatores essenciais ao ensino/aprendizagem via metáfora é a necessidade de que @s educadores tenham como certeza que as potencialidades de pensamento e expressão artística estão presentes em todas as crianças, @s jovens e @s adultos, e que tod@s sejam capazes de lidar com el@s em igualdade de condições, sabendo que não terão igualdade de produção, mas devem ter as mesmas oportunidades de educação em Arte.

Considerar as diferenças como possibilidade de desafio – e não um empecilho – é se apropriar da contextualização de maneira adequada, incitando a imaginação, buscando em cada educand@ as referências das experiências pessoais que perpassam a construção de conhecimento. Arte não se estabiliza no nível da comunicação ou da linguagem, vai mais além, na construção metafórica de afecções sensíveis, sensórias, emotivas – corpóreas enfim. Via essa afecção – que mobiliza o ser em sua completude – conhecimentos artísticos são construídos (aprendizagem) e podem ser apropriados e comunicados (ensino). Linguagem passa a ser a forma de comunicar Arte.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A atividade cognitiva não é privilégio de um sujeito, uma vez que só é possível pensar, contemporaneamente, em um coletivo. Entende-se aqui como coletivo não necessariamente o comunitário, mas o intercomunicativo, em que vários são os sujeitos interferentes, quer sejam eles identificáveis ou não. As multiplicidades levam forçosamente a que sejam feitos agenciamentos entre os sujeitos interferentes, tanto no universo macro do indivíduo e do social quanto no micro, uma vez que todas as percepções sofrem imposições do contexto circundante, interior e exterior. A aprendizagem, em qualquer âmbito, depende de movimentação interna do sujeito, e se realiza no coletivo, uma vez que são vários e de várias ordens os fatores que contribuem – ou não – para que um@ criança, jovem ou adulto aprenda.

Esses fatores estão integrados com as situações de construções emotivas e cognitivas nas quais os sujeitos culturais estão inseridos. Afinal, conhecer Arte não é somente saber dizer algo sobre Arte, mas sim deixar-se afectar por algo que é disponibilizado e que é significativo para a vida humana, e poder disponibilizar algo que seja artístico para que outras pessoas possam vivenciar o mesmo processo e também contribuir socialmente.

Se arte/educar é “influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção” (Barbosa, 2005, p.98), é preciso conseguir realizar o pensamento em *loop*, detonar mudanças, conectar o mundo interior com o mundo exterior e vice-versa, e acionar a cognição via imaginação.

REFERÊNCIAS

1. Aumont, J. (1993). *A Imagem*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. São Paulo: Papirus.
2. Barbosa, A. M. (org.). (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez.
3. Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
4. Jesus, E. (2014). Um piscar de olhos: experiência estética e vida cotidiana. *Anais do XXIII Encontro Anual da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação* (Compós). Belém (PA): Universidade Federal do Pará (UFPA).
5. Houaiss, A. (2001). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa, Versão 1*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, Instituto Antonio Houaiss.
6. Lenine e Falcão, D. (1999). Paciência. In: LENINE. *Na pressão*. Barueri, São Paulo: BMG Brasil. 1 CD.
7. Macedo, J. (2008). *Inventário e Partilha*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais.
8. Marin, L. (2001). *Sublime Poussin*. Tradução de Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Edusp.
9. Moreira, J. (2002). Ilustração do Poema de Manoel Ricardo de Lima Como desenhar laranjas, publicado no suplemento Mais! do jornal *Folha de São Paulo* em 3 de novembro de 2002.
10. Morin, E. (2005). *Educação e Complexidade: Os Sete Saberes E Outros Ensaio*. São Paulo: Cortez.
11. Oiticica, H. (1996). *Aspiro ao grande labirinto*. Rio de Janeiro: Rocco.
12. Pecchinini, Da. (1999). Vanguarda Carioca. In: *Figurações Brasil anos 60*. São Paulo, Itaú Cultural, Edusp. p.96-129.
13. Sontag, S. (1987). *Contra a Interpretação*. Trad. Ana Maria Capovilla. Porto Alegre: L&PM.



Juliana Gouthier Macedo. Doutora e Mestre em Artes, Bacharel e Licenciada em Artes Visuais. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e da Licenciatura em Artes Visuais da Escola de Belas Artes. Atua na Pós-graduação (Mestrado) e em pesquisas nas áreas de Ensino/Aprendizagem em Arte, Cerâmica e Poéticas Artísticas.



Lucia Gouvêa Pimentel. Doutora em Artes, Mestre em Educação, Bacharel e Licenciada em Artes Visuais. Professora Titular da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais-Brasil, onde atua na Pós-graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) e em pesquisa nas áreas de: Ensino/Aprendizagem em Arte; Cognição Imaginativa; Poéticas Tecnológicas; Ensino/Aprendizagem em Arte e Tecnologias Contemporâneas. Conselheira do CLEA.



LA MÚSICA DE LA PALABRA, EL JUEGO EN LA PALABRA: MÚSICA, JUEGO Y PALABRA

Luzmila Mendívil Trelles de Peña. Perú

RESUMEN

El presente artículo se inspira en la participación de la autora como parte de la Mesa redonda Palabra, Juego y Música, presentada en el “VII Congreso de Literatura Infantil y Juvenil: lectura y literatura en la primera infancia”, desarrollado en la Casa de la Literatura Peruana, en la ciudad de Lima, el pasado mes de abril del presente año. A través de él se pretende presentar diversas formas en que interactúan palabra, juego y música tratando de dar respuesta a las siguientes interrogantes ¿Cómo se vinculan palabra, juego y música? ¿Qué relaciones se dan entre ellas? ¿Es posible pensar la música, sin la palabra? ¿Es posible pensar el juego sin música? ¿Qué tienen que ver la palabra, el juego y la música con la persona y su constitución subjetiva?

Palabras clave: música, palabra, juego.

RESUMO

Este artigo foi desenvolvido como parte da Mesa-Redonda “Musica, Brincadeira e palavra” apresentada no “VII Congresso da Literatura Infantil e Juvenil: Leitura e Literatura na primeira infância”, desenvolvida em cidade da Lima, em abril passado, na Casa da Literatura Peruana. O artigo procura apresentar diferentes formas nas quais música, jogo e palavra interatuam, buscando responder perguntas diversas: Como se relacionam música, jogo e palavra? Quais são as relações entre elas? É possível pensar música sem palavra? É possível pensar jogo sem música? Como música, palavra e jogo interpelam cada pessoa e sua constituição subjetiva?

Palavras-chave: musica, palavra, jogo.

ABSTRACT

This article was developed based on the participation of the author as part of the Round Table “Music, Play and Word”, presented at the “VII Congress of Children’s and Young Literature: Reading and literature in early childhood”, developed last April at the Peruvian Literature House in Lima city. This article tries to present different forms in which music, play and word interact and try to answer questions such as: How are related music play and word? Which are the relations in between? Is it possible to think music without word? Is it possible to think play without music? How does music, word and play must do with each person and its subjective constitution?

Key words: music, word, play.

Iniciaré este artículo tratando de establecer las relaciones entre música, palabra y juego, desde el lugar que actualmente ocupo como docente formadora de docentes, educadora musical, compositora de música para niños, mujer, madre y abuela.

Como señala Fridman (1997) “El vientre materno, es la primera escuela musical del futuro bebé”. Esta afirmación se sustenta en que desde el cuarto mes de embarazo cuando el oído ya está formado, el niño/a se inicia en la escucha. Desde el vientre materno el niño/a capta sonoridades, aún imprecisas, las que lo acompañan y llenan su experiencia de ritmos propios, ritmos y sonidos del cuerpo de la madre, sonidos y ritmos ambientales que van conformando un primer universo de experiencias sonoras que calman o alteran al niño; que le agradan o desagradan, es decir, son estos sonidos y ritmos primigenios los constituyen su primer alimento musical. Estos sonidos están asociados a las sensaciones intrauterinas que producen placer en el niño por nacer y que lo dotan de seguridad desde el principio de su vida.

De otro lado, a diferencia de lo que ocurre con cualquier otra arte, cada ser humano al nacer ya tiene un acumulado de experiencias musicales. De la calidad de estas experiencias, y de las oportunidades que se tenga, dependerá el desarrollo musical ulterior. Por eso, la inteligencia musical es una potencialidad biopsicológica que requiere de oportunidades para desarrollarse.

Al nacer el niño ingresa en la vida con la más primitiva y a la vez rica expresión: el llanto. Fridman (1978) sostiene “el llanto es el predecesor del canto”. El llanto es esencialmente un tipo de comunicación no verbal, que no es aprendida, y a través del cual el niño/a aprende a comunicar sus sensaciones de bienestar o malestar variando éste en altura, timbre, intensidad, velocidad, para significar diversos sentidos. Es así que el niño/a experimenta y descubre su voz, su cuerpo y empieza a jugar, sin palabras, con la música. Así los sonidos guturales, balbuceos, silabeo, el palabreo y la escucha activa constituyen formas de entrar en relación con un mundo que va descubriendo. Música y juego, sonido y juego, llevan al niño/a al descubrimiento del yo, al descubrimiento del lenguaje y de cómo éste opera en el mundo. Estas experiencias están fuertemente vinculadas a la escucha y al desarrollo del lenguaje articulado. Según Brandt, A.; Gebrian, M.; y Slevc, R. (2012) “*Without the ability to hear musically, we would be unable to learn language*”.¹

¹ “Sin la habilidad de escuchar musicalmente seríamos incapaces de aprender el lenguaje” (traducción libre)

La música, es un lenguaje, tiene una gramática, una sintaxis, una caligrafía, un código. Como señalan Abello y Ramos (2009) mientras la música tiene notas, silencios y tiempos, el lenguaje tiene letras, palabras y oraciones. Por ello identifican un paralelo entre las tareas musicales (musical tasks) y las habilidades lingüísticas (language abilities). Por tanto, lenguaje y música comparten una misma base cognitiva que hace posible que con ciertos elementos se puedan crear innumerables combinaciones.

El lenguaje demanda interacción, por tanto, se trata de un sistema para relacionarse socialmente. Esta dimensión colectiva evidencia que el significado no reside en los objetos, ni en las personas, sino en la interacción. El significado es relacional, y emplea códigos que transitan por sistemas representacionales. El lenguaje opera a partir de significados compartidos que comunican. Así, cultura y lenguaje se imbrican en la producción y circulación de significados y llevan a que los colectivos interpreten la realidad de una manera similar. El lenguaje de la palabra y el lenguaje de música comparten esta potestad: crean realidades y significados compartidos.

Todo este proceso se potencia gracias a la presencia de un adulto: madre, padre, abuelo, abuela, cuidador, que promueve esta comunicación básicamente emocional e intensa, entre ambos. Es el adulto el que, en un primer momento, acuna, arrulla, balancea, juega, baila y canta con y para el niño/a. Es el adulto el que llena el mundo del niño/a de sonidos, canciones, ritmos y juego..., es el adulto el que lo inicia en la música, el que lo acerca a la música, el que construye una relación fortalecida en el vínculo con la música.

Mcmullen y Saffra (2004) sostienen que la música y el lenguaje (en su forma oral), comparten el ser generados a partir de una serie de sonidos (notas o fonemas) que posibilitan la producción de más sonidos. La apropiación progresiva de los sonidos que produce el niño/a con su voz, lo conduce progresivamente a la palabra articulada, al lenguaje, a la literatura y a la música. De esta manera, música, juego y palabra, se imbrican mutuamente y lo que ocurre con una de ellas, repercute en la otra.

Del mismo modo, las palabras tienen música, y por tanto, el habla tiene melodía. Cada palabra tiene una sonoridad que es única. Cada palabra tiene una estructura rítmica, un acento... en suma una música.

“Todo lo que usted quiera, sí señor, pero son las palabras las que cantan, las que suben y bajan... Me prosterno ante ellas... Las amo, las adhiero, las persigo, las

muerdo, las derrito... Amo tanto las palabras... (...) Persigo algunas palabras... Son tan hermosas que las quiero poner todas en mi poema... Todo está en la palabra (...) Salimos perdiendo... Salimos ganando... Se llevaron el oro y nos dejaron el oro... Se lo llevaron todo y nos dejaron todo... Nos dejaron las palabras. (Neruda, 1986, pg.24)

La poesía es palabra, la poesía es música... la música es poesía. Este juego de sonoridades y palabras es el juego del poeta, similar al juego del compositor cuando compone una canción

“Canto y cuento es la poesía
se canta una viva historia,
contando su melodía”
(Machado, 1978, pg. 926)

“Gracias a la vida que me ha dado tanto
Me ha dado el sonido y el abecedario
Con él las palabras que pienso y declaro
Madre, amigo, hermano y luz alumbrando
La ruta del alma del que estoy amando”

(“Gracias a la vida” Violeta Parra, 1966)

De otro lado música y juego se relacionan de manera tan cercana que en algunas lenguas las palabras aparecen de manera indisoluble. Tal es el caso del idioma inglés que recurre a la palabra *play* (juego) “*play the piano/play the guitar*”, “*play another song*”, “*play a CD*”, “*play the music*”, “*freeplay*”, “*long play*”, “*play a tune*”, “*play it again*”, “*play along*”. Esto mismo ocurre con otras lenguas donde el quehacer musical se vincula con la palabra juego: *jouer* (francés); *spielen* (alemán).

Permítanme ahora hablar de la palabra cantada, para lo cual recurriré a un poema de Augusto de Campos que cito en mi tesis doctoral

Estou pensando
no mistério das letras de música
tão frágeis quando escritas
tão fortes quando cantadas
por exemplo “nenhuma dor” (é preciso reouvir)
parece banal escrita
mas é visceral cantada
a palavra cantada não é a palavra falada

nem a palavra escrita
a altura a intensidade a duração a posição
da palavra no espaço musical
a voz e o modo mudam tanto
a palavra canto
é outra coisa²

A decir de Fernández (2005), la canción conjuga poesía y palabra, y por ello detona fibras muy sensibles en el ser humano, pues se trata de “una composición en verso que se canta” (Fernández, 2005, p. 11). Esta singularidad propia de la integración de lenguajes, el poético y el musical, ofrece un acercamiento diferente a la palabra. Para Coronado & García (1990), las canciones son “palabras musicadas usadas como texto”. Se trata entonces de palabras interpretadas melódicamente. Como señala Hemsy (1985), la melodía es el componente musical que moviliza las emociones, y al ser así, las palabras presentadas en líneas melódicas activan reacciones emocionales en los oyentes, creando una corriente de simpatía o rechazo, que produce una respuesta. Como resultado, la percepción de la palabra varía si esta es escrita, hablada o cantada. Como señala Mendivil (2014), la palabra cantada encierra un misterio, una suerte de magia que la hace única. Es por ello que Gullco (2002) y Hemsy (1985), sostienen que la percepción de la palabra cantada, es diferente al de la palabra hablada.

Martín (2001) y Grossi (2008) destacan que las canciones desde siempre han acompañado los juegos infantiles por la rítmica, la expresión y las oportunidades de interacción que ellas ofrecen. Al cantar entran en acción dimensiones afectivas, cognitivas y fisiológicas. Esta integralidad es explicada por Grossi (2008) quien reconoce que toda palabra encierra una música propia, la que se potencia al entrar en relación con otras palabras. Las entonaciones, tonalidades, fraseos, entre otros elementos del habla, expresan una sintaxis y una semántica propias.

² Estoy pensando/en el misterio de las letras de la música/tan frágiles cuando están escritas/tan fuertes cuando son cantadas/por ejemplo “ningún dolor” (pero es preciso oírlo)/parece banal está escrito/pero es visceral cuando está cantado/la palabra cantada no es la palabra hablada/ni la palabra escrita/ la altura la intensidad la duración la posición/de la palabra en el espacio musical/la voz y el modo cambian tanto/la palabra canto es otra cosa (Traducción Libre)

La palabra cantada crea una nueva forma discursiva, una forma diferente de pensar, sentir y expresarse con la lengua, más perceptiva y por lo tanto sensible, que redimensiona la función comunicativa del lenguaje. La voz cantada y el gesto invitan a recrear la dimensión del lenguaje a través de una forma discursiva distinta “Todos estos elementos constituyen una forma. Una forma de ver, de sentir de interpretar o texto e o mundo”³ (Grossi, 2008, pp. 154-155).

Las canciones son un texto, son palabras y son un acto social. Sus mensajes son parte de la construcción del mundo y la construcción y autoconstrucción de sujetos sociales” (Fernández, 2005, p. 29). Por tanto, las canciones infantiles o canciones para niños no son eventos desligados de un contexto, más bien representan discursos válidos que son de especial interés en tanto se enlazan con otros discursos que justifican una “lógica” social. Asimismo, las canciones constituyen un tipo de discurso que trasciende los mensajes “musicales” o meramente “lingüísticos”. Las canciones vienen a ser discursos ideológicos, transmitidos y consumidos por las personas en sociedad, a partir de los cuales se construye el concepto de realidad y por tanto la subjetividad, personal y colectiva. De esta manera, el hecho que las canciones se encuentren insertas en una estructura ideológico-pedagógica que sirve de soporte, sirve para dar sentido a un conjunto de creencias y presentar una cosmovisión compartida.

Fernández (2006) advierte que las canciones son un medio ideológico de reproducción o cambio social “que crea, recrea, reproduce, y a veces cambia el discurso hegemónico cultural de una sociedad dada en un momento determinado” (Fernández, 2006, p. 37). Es por ello que alerta que en el caso particular de la canción infantil, en la medida que se repite constantemente, esta contiene un mensaje que “se cuele entre los resquicios de la cultura popular y se reitera una y otra vez, insertándose en las células cerebrales desde la más tierna infancia, desde los arrullos y los juegos de corro” (Fernández, 2006, p. 67).

“Dime que cantas y te diré quién eres” podría ser el corolario de esta reflexión. Palabra, juego y música se potencian mutuamente en la canción para niños, pero su magia

³ “Todos estos elementos constituyen una forma. Una forma de ver, de sentir, de interpretar el texto en el mundo” (traducción libre).

puede actuar de una manera perversa si los responsables, padres, docentes, cuidadores, abuelos, no advierten de manera crítica los mensajes que reiteran una y otra vez a los niños y niñas.

¿Qué enseñamos a los niños cuando cantamos canciones que naturalizan el castigo físico?

¿Cómo se construyen la identidad de género, la equidad entre sexos en canciones como “Arroz con leche”?

¿Qué personalidades se forman si niños y niñas repiten una y mil veces canciones como “Caracolito, caracolito”; o “Todos los patitos se fueron a nadar”?

Si bien “no es posible afirmar que la canción en sí misma resulte determinante” no obstante tampoco se puede negar su influencia.

Si a la palabra cantada se le agrega la fuerza de la interacción, la frecuencia de la repetición y un entorno social conservador; la formación de sentidos y significados se potencia, máxime cuando estos vienen de las personas que representan autoridad y afecto. Para que la magia de la canción para niños no se destruya, es preciso reafirmar la vinculación entre palabra, juego y música como potenciadora de vínculos pero sobre todo de desarrollo humano y social.

REFERENCIAS

1. Abello, S.; Ramos, R. (2009) *Lenguaje y musicalidad su relación y sus implicaciones en la adquisición de una segunda lengua: Una mirada a los procesos cognitivos y psico-afectivos*. Bogotá: Departamento de Lenguas Modernas-Facultad de Comunicación y Lenguaje. Pontificia Universidad Javeriana.
2. Brandt, A.; Gebrian, M.; Slevc, R. (2012) *Music and Early Language Acquisition*. *Frontiers in Psychology*. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3439120/>
3. Coronado, M., & García, J. (1990) *De cómo usar canciones en el aula*. Trabajo presentado en II Congreso Nacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) - Madrid Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_ii.htm
4. Fernández, A. (2005) *Canción infantil: discurso y mensajes*. Barcelona: Anthropos Editorial.
5. Fernández, A. (2006) *Género y canción infantil*. Obtenido de Política y Cultura, Número 26- Universidad Autónoma Metropolitana- Xochimilco: <http://www.redalyc.uaemex.mx>
6. Fridman, R. (1974). *Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Paidós.
7. Fridman, R. (1997). *Música para el niño por nacer: Los comienzos de la conducta musical*. Buenos Aires: Editorial Amaru.
8. Grossi, M. A. (2008) *Literatura e informacao estética: a oralidade pelas vias da poesia e da cancao e seus usos na educacao*. (Tesis doctoral) Faculdade de Educacao da Universidade de Sao Paulo. Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-18022010-105123/>
9. Gullco, J. (2002) *La canción infantil como genérico musical*. México: IASPALM.
10. Jorgensen, E. (2010) Music education in broad perspective. *Visions of Research in Music Education-VRME*, 16 (2): <http://www-usr.rider.edu/~vrme>
11. Hemsy de Gainza, V. (1985). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Ricordi.
12. Machado, M., Carpintero, H., & Machado, A. (1978). *Obras completas*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
13. Mendivil, L. (2014) *Interpretando canciones: discursos y construcción social de identidades en una escuela infantil en Lima*. En: García I (2014) *El estudio del discurso en comunidades educativas: aproximaciones etnográficas* (pp. 171-180) Recuperado de: http://www.formule.com.es/wp-content/uploads/2014/05/El-estudio-del-discurso_G%C2%AAAParejo-ed._2014.pdf
14. Mendivil, L. (2015) *Canciones y construcción social de identidades en educación inicial: un análisis crítico*. Lima: Escuela de Graduados-Doctorado en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica del Perú.
15. McMullen, E.; Saffran, J. (2004). Music and Language: A Developmental Comparison. *Music Perception* Spring 2004, Vol. 21, No. 3, 289–311. Disponible en: http://www.cogsci.ucsd.edu/~rik/courses/cogs260_s10/readings/McMullenSaffran04.pdf
16. Neruda, P. (1974) *Confieso que he vivido*. Barcelona: Seix Barral.



Dra. Luzmila Mendivil Trelles de Peña. lmendiv@pucp.edu.pe
Profesora Principal del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Doctora en Ciencias de la Educación, Magister en Comunicaciones y Licenciada en Educación con especialidad en Educación Inicial. Extensa actividad en formación docente y educación musical; conferencias, ponencias y publicaciones en revistas especializadas a nivel nacional e internacional. En sus temas de investigación destaca la canción infantil como objeto de estudio. Autora y compositora de música para niños. Ex Presidenta de FLADEM-Perú. (Foro Latinoamericano de Educación Musical).



LA INTELIGENCIA GESTUAL DEL DIRECTOR DE COROS. CANAL ESENCIAL DE COMUNICACIÓN DEL MUNDO SONORO INTERNO

Teresa Boulart Gómez. Cuba

RESUMEN

La vía fundamental de comunicación del director de coros es su componente gestual, o como se dice técnicamente “su aparato de dirección”. Este aparato de dirección no puede ser valorado solo de manera técnica, tiene que expresar y contener el sonido del coro que dirige y la idea interpretativa de la obra musical. La conformación del mundo sonoro interno de un estudiante de Dirección Coral, aparejado a sus intereses estéticos, debe ser desarrollada desde el trabajo sonoro, de análisis e interpretación musical para luego llevar a cabo una gestualidad pertinente para cada obra. Este artículo versa sobre un estudio de caso que se trató en la investigación titulada “El mundo sonoro interno del estudiante de Dirección Coral. Propuesta de una estrategia pedagógica desarrolladora”, que la autora realizó para la elaboración de su tesis de Maestría en Procesos Formativos de la enseñanza de las artes. Mención: Música.

Palabras claves: gestualidad, interpretación musical, mundo sonoro interno.

RESUMO

A principal via de diretor de comunicação coro é seu componente gestual ou, como tecnicamente se diz, "o aparelho de governo". Este aparelho de governo não pode ser medido apenas pela técnica, tem que expressar e conter o som da direção coro e ideia interpretativa da obra musical. A conformação do mundo sonoro interior de um estudante de Direção Coral, juntamente com os seus interesses estéticos, deve ser desenvolvido a partir do trabalho de som, análise de performance musical e, em seguida, realizar um gesto apropriado para cada trabalho. Este artigo centra-se em um estudo de caso discutido na pesquisa intitulada "O mundo de som interno de estudante de Direção Coral. Proposta de uma estratégia pedagógica desenvolvedora" que a autora fez para a preparação de sua dissertação de Mestrado em processos educacionais de ensino das artes. Menção: Música.

Palavras-chave: gestualidade, interpretação musical, mundo de som interno.

ABSTRACT

The main channel of communication of the director of choirs is his gestural component, or as it is said technically "his apparatus of direction". This steering apparatus can not be assessed only in a technical way, it has to express and contain the sound of the chorus it directs and the interpretive idea of the musical work. The conformation of the internal sonorous world of a student of Choral Direction, coupled with his aesthetic interests, must be developed from sound work, analysis and musical interpretation to then carry out a gesture pertinent to each work. This article deals with a case study that was treated in the research titled "The internal sonorous world of the student of Coral Direction. Proposal of a developmental pedagogical strategy", which the author made for the elaboration of her Master's thesis in Formative Processes of the teaching of the arts. Mention: Music.

Keywords: gestuality, musical interpretation, internal sound world.

INTRODUCCION

La música vive en nosotros, en nuestro cerebro, en nuestra conciencia, en nuestro sentimiento, en nuestra imaginación.

(Neuhaus, Heinrich. 1985)

El Conservatorio Provincial de Música “Amadeo Roldán”, La Habana, Cuba, es uno de los escenarios artístico-pedagógicos en el que se lleva a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la especialidad de Dirección Coral, tan altamente valorada en la educación artística del hombre.

En esta especialidad se trabaja de manera muy peculiar, porque no se cuenta con la posibilidad de contacto con el “instrumento” (Coro) en cada una de las clases de Dirección Coral. En la propia clase el estudiante tiene un coro “imaginario”, muy dependiente de su capacidad individual y de su nivel creativo, muy dependiente de su memoria auditiva, su inteligencia musical. Este coro, en ocasiones, es sustituido por la interpretación al piano de la obra que se dirige.

El estudiante de Nivel Medio Superior adquiere experiencia del trabajo coral formando parte del Coro de la escuela como cantor, pero no lo utiliza como “instrumento” hasta el último año de su especialidad, donde prepara su recital de graduación trabajando directamente con el coro, lo cual resulta una grave insuficiencia en la formación de este profesional e intérprete musical.

Al estudiante de Dirección Coral hay que armarlo de herramientas e informaciones necesarias para realizar evaluaciones de diferentes conceptos sonoros que le permitan trabajar con los coros de manera eficiente. La práctica con el concepto sonoro coral y el jugar con diferentes experiencias, le proporcionará evaluar sus parámetros del sonido coral. Además, su gestualidad debe estar en función de lo que está pasando durante la ejecución de una obra, por lo que debe contar no solamente con herramientas de la técnica de dirección, sino con una fluidez comunicativa, reacción instantánea, expresividad y claridad de gestos que le permitan regular, mantener y finalizar la ejecución respondiendo a su idea musical.

El Director de Coros debe aprender a evaluarse, debe desarrollar la capacidad de valorar sus propias interpretaciones y consolidar una sonoridad coral que lo identifique. Si no practica la ejecución musical como director-intérprete, ubicándosele un espacio para desarrollarse, ¿cómo va a adquirir esta experiencia?

La construcción del mundo sonoro interno es la columna vertebral de los procesos formativos del futuro Director de Coros. Del desarrollo de éste va a depender su labor en los ensayos, así como el trabajo interpretativo que realizará con las obras. Le permitirá consolidar la interpretación y conformar la sonoridad que va a solicitar de su Coro.

El “oír” implica una recepción de estímulos sonoros siempre presentes, pero “escuchar” debe acompañar la práctica en el proceso formativo de la enseñanza aprendizaje en la formación del Director de Coros, al valorar esta última acción, como un sistema holístico que encierra la percepción, la comprensión, el significado, el lenguaje y el pensamiento.

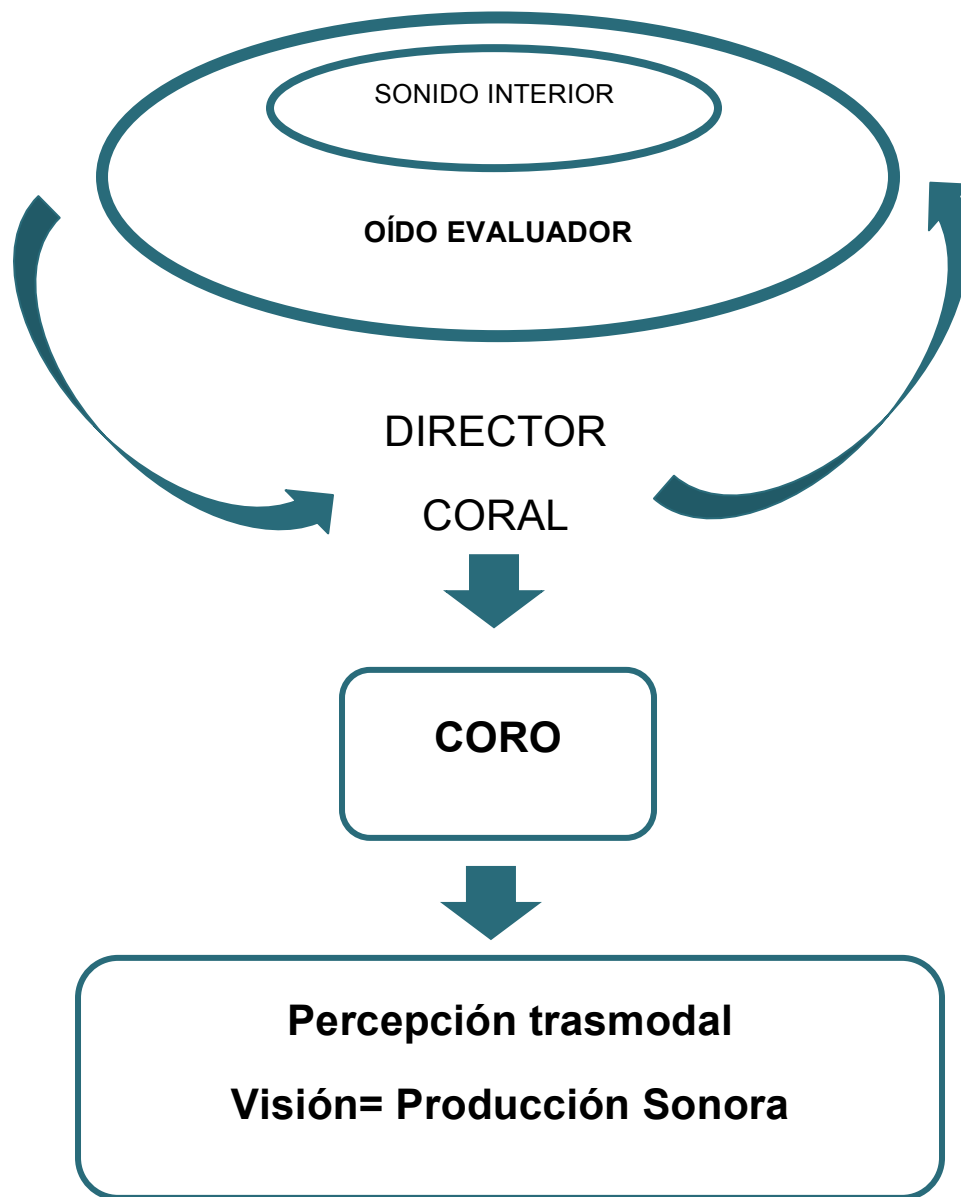
El eje del desarrollo de la memoria auditiva, conformante del mundo sonoro interno, desde el cual fluye y al cual converge permanentemente la vivencia y la reflexión sonora experiencial, constituye el fundamento básico en la formación de un músico de cualquier especialidad.

Se realizó una investigación encaminada a proponer una estrategia pedagógica con la finalidad de desarrollar la coordinación entre mundo sonoro interno y los gestos en la clase de Dirección Coral.

En el contexto pedagógico del conservatorio, la asignatura de Dirección Coral cumple con el modelo de clase tutorial en la que el maestro se debe convertir en un guía o conductor, en un motivador cognitivo, capaz de evaluar y diagnosticar las posibilidades del estudiante. Se necesita conducir al futuro director por un camino que le permita articular el desarrollo expresivo, sensorio-motor, senso-afectivo, auditivo, entre otras competencias profesionales necesarias para el desenvolvimiento de su carrera como intérprete. (Anexo 1)

ANEXO 1

CEREBRO



Un buen director debe tener siempre presente el efecto preciso que sus gestos van a tener sobre las respuestas psicológicas de sus ejecutantes. Un pasaje calmo y fluido se presenta con un lírico movimiento de las manos. Un sonido brusco y repentino se indica con una auténtica energía, sobre todo, no olviden obtener la atención de sus ejecutantes antes de comenzar. (Schafer, R. Murray, 1967, p. 53)

La audición interior tendría que ser siempre la base del trabajo con el sonido, pero la audición, según algunos expertos, tiene una relación directa con la visión (consigue rápidamente una imagen visual conformada por elementos recogidos desde la experiencia personal), la memoria (relaciona con palabras los signos de la partitura o para el que no conoce la partitura lo lleva a relacionar con sonidos conocidos desde su experiencia personal).

El desarrollo de la audición va a conformar la base de la inteligencia sonora. A través de su práctica se logra alcanzar una audición armónica y polifónica que permitirá una mayor identificación con el sonido coral. Se establece una memoria de las alturas de los sonidos a través de la experiencia auditiva que permite la posibilidad de escuchar en la mente armonías determinadas, líneas melódicas, acordes específicos, alturas interválicas, timbres instrumentales e incluso diferenciación de timbres de una misma voz según su manera de proyectar la emisión vocal.

Una aproximación a la cognición auditiva como proceso constructivo e interpretativo, -y la constatación de la diversidad de enculturación musical y de estrategias de cognición auditiva- implica una profunda reflexión sobre los procedimientos de enseñanza que empleamos para la enseñanza de la audición en el aula. (Rusinek, 2003, p. 55)

En consecuencia es posible, a través de diferentes dispositivos pedagógicos, contribuir a enriquecer el mundo sonoro interno de manera significativa. El desarrollo de esta investigación me motivó a repensar aún más en cómo incentivar la construcción del mundo sonoro interno de los estudiantes de nivel medio desde la clase de Dirección Coral, por lo que resultó imprescindible la creación de diversas acciones pedagógicas que propiciaran, como estrategia, visibilizar la conformación del mundo sonoro interno de los estudiantes en función de las demandas profesionales del perfil.

En correspondencia con lo planteado resulta necesario que el maestro de Dirección Coral tenga plena conciencia de la importancia de abordar con seriedad, objetividad y definición, el desarrollo del mundo sonoro interno de sus estudiantes, ya que este se va a reflejar plenamente en su futuro trabajo como director de coros y de este va a depender la calidad de sus interpretaciones musicales.

El contexto sonoro va a conformar un relativismo cultural en el que está inmerso el sistema de enseñanza musical, el profesorado y el estudiantado. Este contexto atraviesa la formación del mundo sonoro interno del estudiante determinando, según las tradiciones, las novedades y el pensamiento, categorías que lo van a significar de manera internalizada muchas veces, más que de manera analítica.

La diversidad de este contexto es un gran ajiaco que tiene como ingredientes: la historia, la ciencia, la tecnología, la religión, entre otros. Esta diversidad categoriza maneras de elaborar o estructurar los sonidos en la música, tanto la música que escuchamos como la que creamos. Este ajiaco cocinado ya lo tenemos integrado y fluye en la conformación del mundo sonoro interno, dando crédito a la teoría Vigotskyana sobre el proceso de internalización.

Desde el desarrollo psicológico, a través de proceso de internalización, podemos fundamentar la capacidad del mundo sonoro interno como un proceso que fructifica en la etapa psicológica que transita el estudiante de nivel medio de música. Por lo tanto, es el momento de educarlo y manejarlo con la intencionalidad profesional necesaria, lo que servirá de basamento contundente para el futuro desarrollo de interpretaciones musicales.

Tal y como planteara Lev Vigotsky, *“la formación de conceptos, de fusiones, que por primera vez maduran y se definen en la edad de transición” (adolescencia) (...) “Para el adolescente recordar significa pensar” de tal manera el profesor debe actuar respetando estos criterios de desarrollo y aprovecharlos en el proceso de enseñanza aprendizaje.*

La originalidad de este planteamiento de Vigotsky permite realizar una vinculación entre el plano interpsicológico (social) y el plano intrapsicológico (individual) dentro del propio proceso formativo de manera consciente, logrando que las acciones pedagógicas tributen al desarrollo del mundo sonoro interno (plano intrapsicológico). (Véase anexo No.

1)

Si podemos entender la música y explicarla, esta adquiere una gran importancia como forma de expresión social, otorgándole una categoría de reflejo del pensamiento de la condición humana, de tal modo que el hombre se reconoce a sí mismo como un ente social, con un comportamiento específico que deriva de sus relaciones histórico-sociales

La interdisciplinariedad va a admitir el análisis distintivo de los aspectos significativos propios de los diferentes niveles de desarrollo del mundo sonoro interno, que van a permitir al sujeto influenciar o no sobre otros. De esta manera, el sujeto se ve obligado a manejar el mundo sonoro “Yo” con el mundo sonoro “social”, “Otro”. Este deberá asumir el desarrollo educativo cultural personal conjugado con el desarrollo educativo cultural de la sociedad donde se desenvuelve así como, asumir el momento histórico que está viviendo entendiendo que este condiciona el desarrollo sociocultural y las preferencias estéticas de la sociedad.

TRABAJO DE LA GESTUALIDAD EN FUNCIÓN DE LA INTERPRETACIÓN Y DESDE EL ANÁLISIS SONORO DE LAS OBRAS. ESTUDIO DE CASO.

*“La música es también un arte del gesto”
(Delalande, F. 1995)*

La pedagoga argentina Violeta Hemsy de Gaínza explica de la siguiente manera que:

“La música, el ambiente sonoro – exterior del hombre- al entrar en contacto con las zonas receptoras de este (sentido, afecto, mente) tiende a penetrar e internalizarse, induciendo un mundo sonoro interno (reflejo directo o representación de aquel), que a su vez tenderá naturalmente a proyectarse en forma de respuesta o de expresión musical. Una vez que la música ha logrado afectar al individuo, la respuesta o expresión musical resulta un acto casi automático, complementario, que da lugar a un proceso bidireccional e integrado.” (1984, p. 22)

A juicio de esta autora, la inteligencia musical es una manera objetiva de proyectar el mundo sonoro interno en el pensamiento elaborado. No es sólo el sonido musical en sí,

con sus tonos naturales y sus variables armónicas reales quienes lo van a proyectar, depende de los conceptos que lo llevan a existir, sus formas y funciones particulares en cada cultura está grandemente condicionada por la conducta humana que lo produce. Pero hay que sumarle la individualidad del sujeto que disfruta de su mundo sonoro interno, el cual va a depender de sus propias las características psicológicas e ideológicas.

El gesto corporal del director es en sí mismo una emoción, el sentido de comprensión de este no está detrás de él, sino se superpone al mismo, identificándose gesto y emoción. Entre los gestos del director-emisor y el coro-receptor-emisor se establece una relación de reciprocidad bidireccional que emerge de la percepción intencional de los gestos comprometidos. (Anexo 2)

ANEXO 2



El sentido de estos tipos de gestualidades se constituye intencionalmente en nuestra percepción musical enriquecida por las experiencias vividas en el mundo de la vida cotidiana. (...) *El cuerpo está implicado en la escena del aprendizaje musical en tres niveles: como esquema corporal innato, como lugar de desarrollo de hábitos y habilidades motrices y como sitio de la emoción musical.* (Pelinski, 2005)

Se selecciona, para este estudio, al estudiante Daniel Toledo Guillén por contar con un enorme potencial de análisis, de conocimiento histórico y no manifestar un avance rápido en cuanto a la ejecución objetiva de la interpretación de las obras en su gestualidad como director. Es un estudiante que en sus inicios su aprendizaje fue estable en cuanto a la interiorización de los esquemas básicos de la Dirección (en este nivel se estudia durante 4 años) a pesar de tener brazos poco dúctiles porque en uno de ellos tuvo una operación grande, motivo por el cual el codo de ese brazo está siempre hacia afuera.

Presenta problemas de expresividad, cuando dirige no entiende cómo debe mostrar la intención musical con todo su cuerpo, no solo con los brazos conducidos con esquemas correctos técnicamente. Sus intereses musicales versan sobre la música sinfónica, música de estilo post-romántico, géneros de grandes formatos y música del siglo XX. Tiene serias inclinaciones por la composición, de hecho las pequeñas obras que ha compuesto las comenzó a traer a clases, ya que en clases conversábamos sobre temas musicales que no fueran solo oportunos al programa de Dirección, sino comentábamos opiniones sobre audiciones corales, y conciertos a los que asistíamos de manera intencionada.

Daniel planteaba que “no entendía cómo expresar, que era una payasada actuar”. Tal parecía como si la música “sencilla” no la entendiera. Tratando de buscar en él intereses afectivos hacia las obras del programa del repertorio coral, se indagó acerca del grado de conocimiento auditivo que tenía sobre los timbres vocales, sonoridades corales en los diferentes estilos, y por supuesto, era poca la información con la que contaba pero sí le interesaba conocer sobre el manejo de los timbres, los colores de las tesituras de las voces, pues tiene una gran inclinación por la composición.

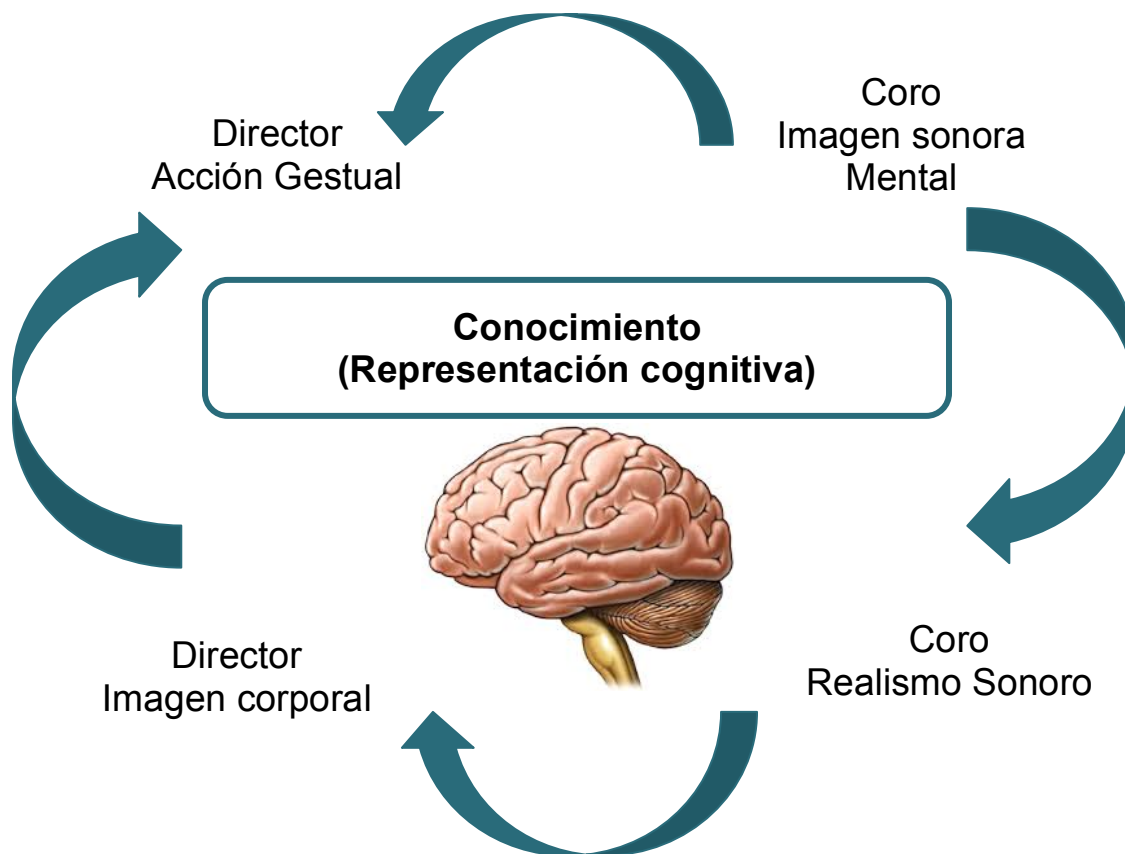
Comenzamos a trabajar en las clases de Dirección Coral con análisis afectivos de los recursos expresivos y sus funciones dentro de las obras, la manera de expresar y trabajar el texto por parte del compositor; se hizo un análisis de coincidencias de significados entre texto y medios expresivos de manera detallada. Intentamos exponer su propia idea respecto a la interpretación que generaba la obra y como la habría pensado el autor, contextualizando al autor y al intérprete.

Buscamos obras musicalmente más complejas, justamente para reorganizar el proceso de enseñanza aprendizaje con Daniel, teniendo en cuenta que las obras ya trabajadas no le llamaron la atención desde el punto de vista músico-interpretativo. He aquí, por mi parte, el momento de hallazgo motivador-cognitivo como paradigma estratégico en el programa de Daniel.

Comenzamos a trabajar desde las sonoridades de las obras; desde el análisis auditivo, utilizando en algunos casos audiciones diferentes y en todos los casos utilizando al piano como instrumento de apoyo, lo que le permitió apropiarse del lenguaje sonoro de las obras. Como laboratorio de percepción para desarrollar la memoria auditiva y propiciar la audición interior, realizamos ejercicios de entonación de los acordes restantes de la superposición de las voces, trabajando con las distancias interválicas y la expresión sonora de estas. Hicimos ejercicios de audición melódica, armónica y polifónica. Luego construimos la sonoridad coral a través de imágenes valiéndonos de un metalenguaje significativo que categorizara la sonoridad de los diferentes momentos en cada una de las obras.

El estudiante se sintió complacido con las obras que fui seleccionando para su programa de estudio. Comenzó a trabajar la interpretación al piano, analizando las consecuencias afectivas y sensoriales que los medios sonoros le causaban en cada obra. Tuvimos en cuenta las diferentes maneras de ejecuciones vocales que se necesitaban para cada obra, las emisiones y colocaciones de las voces, los colores armónicos en contraposición con las colocaciones de las voces. De esta manera el trabajo le resultó interesante, porque tenía que lograr justificar cada medio expresivo en función del texto y de esta manera justificar las intenciones en la interpretación. (Anexo 3).

ANEXO 3



Cuando este análisis estuvo terminado se puso el gesto en función del sonido, partiendo siempre de lo afectivo exteriorizado, que fuera entendido por los cantores, pero utilizando gestos propios que no contradijeran totalmente la técnica tradicional, pero le fueran orgánicos al estudiante y lógicamente que expresaran su sonido coral.

Se indican diferentes ejercicios para el desarrollo de la audición interna como:

- ✓ Escuchar las voces en su mente (internamente), primero con la ayuda del piano. (tocando una voz y escuchando internamente otra).
- ✓ Escuchar las voces internamente de forma individual y luego ir combinado de manera diferente hasta llegar a escuchar la totalidad de las voces. Este ejercicio sin la ayuda del piano.
- ✓ Imaginar la obra cantada por diferentes coros que él conoce, para buscar el sonido que realmente desea para cada obra.

- ✓ Determinar la cantidad de cantores que iban a interpretar cada una de las obras, de este aspecto dependería también la intensidad y la calidad exigida del sonido.

De este modo se fue construyendo la conformación sonora de las obras y la imagen sonora de cada una desde el trabajo sonoro interno que realizó de manera individual y que le permitió enriquecer su mundo sonoro interno para trabajar con la propia obra en clases.

Para esta etapa de aprendizaje, los ejercicios de expresión corporal fueron más entendidos y los resultados fueron sobresalientes. Logró imprimir en sus gestos, los conceptos sonoros e interpretativos que deseaba en cada una de las obras, así como evidenció la afectividad interna de la música con todo su cuerpo.

Sugerencia del gesto en función del sonido desde el análisis musical y la experiencia motora del estudiante.

Hay un tono muscular ligado al estado afectivo y compatible con ciertos movimientos solamente.

(Delalande, 1995, p.39)

Escogí para este momento el trabajo realizado con algunas de las obras que conformaron programa del segundo y tercer año de estudio de Daniel.

Se pudo trabajar con audiciones de dos de las obras (O vos omnes y Nadie lo tiene). Estas obras tienen sonoridades interesantes y la utilización de los medios expresivos corales son diferentes, a pesar de ser tres de ellas del siglo XX.

Obra: TrösterinMusik- Anton Bruckner. Se hizo la presentación de la obra realizando primero el nombre del compositor. Este compositor es uno de los sinfonistas de preferencia de Daniel en este momento, pues había descubierto la sonoridad y grandiosidad de sus sinfonías. Se intercambiaron opiniones sobre la interpretación y concepción de estas obras.

Se analizaron de manera conjunta videos de otros compositores postrománticos como Gustav Mahler quien fue uno de los adeptos de Bruckner cuando fue maestro en la Universidad de Viena.

También conocía el “Ave María” (para 6 voces mixtas) que había estudiado un compañero suyo de la cátedra. Cuando se le presenta la obra al piano le gustó; le llamó la atención las armonías utilizadas, los medios dinámicos escritos en la obra. Le impresionó el formato coral de voces masculinas por la sonoridad vocal que debía solicitar.

Se comienza a preparar el trabajo de mesa, se traduce el texto e inmediatamente Daniel en la primera clase, llevó un análisis formal de la obra y se comienza a trabajar, desde el piano, todos los detalles de fraseo, dinámica, sonoridad, timbres, articulaciones. Este trabajo lo cautivó increíblemente.

Posteriormente se trabajaron por separado habilidades técnicas que le facilitarían definir su planificación de dirección con más precisión. Se incorpora el corte específico con las disímiles terminaciones de consonantes que presenta el idioma. Se trabajan recursos de dedos, muñeca, antebrazo, y luego él mismo escogió los recursos técnicos que le podían servir para los cortes de esta obra, así como para la realización de los sforzatos y los forte-piano.

Obra: April is in my mistress face, Tomás Morley (Madrigal) Esta obra era conocida por Daniel de la clase de Literatura Coral, a través de un análisis de un Concierto de los King Singers donde se realiza un viaje a través de diferentes madrigales de los siglos XV y XVI.

Se realiza el mismo trabajo de analizar el texto, tocar al piano respetando las articulaciones, fraseos, dinámicas y luego poner en gestos la interpretación preconcebida desde el análisis de mesa y la interpretación al piano.

Obra: No era nadie. Poema: Juan Ramón Jiménez. Música: Luis Alberto Campos, (1990). Le atrajo esta obra por su elaboración armónica, la utilización minimalista de recursos temáticos, la recurrencia de sonoridades cerradas y abiertas de manera contrastante. Le interesó el texto, e inmediatamente comenzó a analizar el poema dándole un toque filosófico por la utilización de las metáforas con elementos de la naturaleza. Luego conoció un poco acerca de la vida y obra del poeta Juan Ramón Jiménez, así como de la vida y obra de Luis Alberto Campos.

Se realizó una comparación de esta obra con la obra homóloga del compositor cubano Carlos Fariñas, buscando similitudes y deferencias en cuanto a los recursos expresivos utilizados por ambos compositores en función de la interpretación del texto del poema. Se analiza el manejo de las tesituras, los acordes y enlaces armónicos, las tonalidades, los recursos melódicos, los recursos de textura y factura, utilizados en cada obra, de esta manera fue tomando forma la interpretación.

Primero se analizaron las reacciones sensoriales que le causaban las diferentes armonías y qué le provocaba al ser empleadas con un texto específico, si le describía el texto o no, si lo representaba, si lo explicitaba. De esta manera fue naciendo la agógica, la dinámica, el color de la emisión vocal, la intensidad del timbre, así como la cantidad de cantores que iba a imaginarse sonoramente. Se estudiaron diferentes posibilidades de colocación del coro para interpretar esta obra, y se condicionaron las necesidades sonoras de la obra.

Obra: Manchas Sonoras – II Requiebros- Modesta Bor. Obra de sonoridades impresionista. El texto es onomatopéyico totalmente. Es una magnífica obra para trabajar el sonido puro, o sea, el sonido con todas sus condiciones y aspectos conformantes, sin añadir el lenguaje hablado.

La obra le entusiasmó muchísimo, lamentablemente no se contaba con audiciones de ella, pero apareció la magnífica oportunidad de asistir a una conferencia que se dictara dentro del evento de Musicología de Casa de las Américas, titulada “Los colores acordales de la obra coral de Modesta Bor”, en la que escuchamos obras de la autora y se analizaron las conformaciones acordales con una interesante relación de sinestesia que resultó de gran interés.

Se anota este momento especial para comenzar el trabajo de análisis de esta obra totalmente sugerido desde lo senso-afectivo, para lograr una interpretación que estuviera acorde con el sugerente texto de este ciclo coral, que incluye además los títulos “Planos de Luz” y “Esguinces rítmicos”. Se estudiaron las relaciones interválicas entre las voces, los timbres utilizados y su sonoridad en cada voz. Se analizó el desarrollo melódico, y la relación de la melodía con la armonía.

Se realizó una vinculación del sonido con imágenes de luz, usando como base la palabra requiebro y su significado. Se trabajó analógicamente la luz y el sonido, en su conformación de partículas pequeñas que conforman el todo.

Luego de analizar de esta manera las obras, fue muy fácil ponerlas en gestos de dirección, pues estaban concebidas casi en su totalidad. A Daniel le resultó muy interesante este trabajo y le fue muy asequible la manera en que expuso a través de sus movimientos las imágenes sonoras que tenía ya concebidas. Se sentía extremadamente cómodo y se fue trabajando desde su propia condición física para la gestualidad buscando gestos más económicos pero con la esencia del gesto que propuso según le sugería el sonido que deseaba.

En otro momento del curso la obra de “O vos Omnes” de Carlos Gesualdo, que tiene como característica la utilización de cromatismos extremos dentro del modalismo propio de la época. Además es una obra polifónica en la que se combina tanto movimiento acordal de las voces como movimiento independiente de cada una de las voces.

La “Misa Brevis” es una obra religiosa, compuesta por el Kyrie y Gloria del ordinario de la misa católica, escrita por Zoltan Kodály, para coro, órgano y tres voces solistas. Kodály emplea modalismos, fundamentalmente en el Kyrie; recurre a armonías tonales y cromáticas de manera contrastante entre coro y solistas en el Gloria. Es interesante el manejo de la textura y la tesitura de las voces en función de la expresividad del texto.

Las “Cuatro Sentencias Latinas”, es un ciclo de cuatro canciones, cada una corresponde a una sentencia en latín de antiguos filósofos y pensadores. En ellas se combina el minimalismo de recursos, tanto melódicos, como armónicos, dinámicos, de registro vocal. Cada parte del ciclo es una forma simple, donde el compositor con pocos recursos expresa el sentir de cada sentencia.

La sonoridad íntima la representábamos con gestos contenidos y concentrados en el tono muscular, con las manos bien controladas; la sonoridad rítmica la solicitamos con gestos precisos e incisivos pero sin perder la línea conductora del motivo melódico; y las sonoridades fluidas las solicitamos con gestos sencillos, naturales, circulares que

expresaran ligereza. Estos gestos condicionados también por la dinámica, el carácter, la tesitura que maneja la voz en particular y el coro en general adquieren el significado necesario para que cuando el coro entone la obra exprese justamente lo que se requiere por parte del director.

“Un buen director debe tener siempre presente el efecto preciso que sus gestos van a tener sobre las respuestas psicológicas de sus ejecutantes. Un pasaje calmo y fluido se presenta con un lírico movimiento de las manos. Un sonido brusco y repentino se indica con una auténtica energía, sobre todo, no olviden obtener la atención de sus ejecutantes antes de comenzar”. (Schafer, 1967, p. 53)

Este “efecto preciso” el estudiante de Dirección no lo puede constatar si no se enfrenta a un grupo coral que le permita un espacio práctico de aprendizaje significativo.

Murray Schafer en su libro Limpieza de oídos defiende la “necesidad de dotar a la enseñanza de un carácter práctico, activo, creador, dinámico” y es este el primer momento en que el estudiante puede dar riendas sueltas a la aplicación de sus conocimientos y a hacer uso de su intuición, su concepción sonora interna para solucionar los problemas a los que se enfrenta en el trabajo coral, problemas con los que va a toparse durante todo su tiempo de vida como Director Coral.

“CORO ILUSTRADOR”, UN EJERCICIO EN FUNCIÓN DE LA OBJETIVIDAD GESTUAL.

Siempre había pensado en la idea de que los estudiantes de Dirección Coral pudieran ejecutar las obras de su programa de estudio con un “coro real”, eliminar el “coro imaginario”, en un determinado punto del estudio del programa o en un determinado momento del desarrollo de la especialidad, lo que es realmente muy efectivo para la comprensión de la relación gesto-sonido, para la relación imagen sonora-sonido real, además de ser muy alentador y llamativo para los estudiantes.

Esta estrategia se puso en práctica justamente para evidenciar el peso real del sonido y la efectividad de las imágenes sonoras que habíamos trabajado con las obras de manera interna. Constatamos con este ejercicio la real función de los gestos haciéndolos

coincidir certeramente con la experiencia corporal y sensorial del movimiento que permite a los directores sostener el sonido coral, el fraseo, la respiración, y el resto de los detalles interpretativos de una obra coral.

Daniel estuvo muy entusiasmado en participar de esta experiencia y mostró un gran interés. Se planificaron los ensayos teniendo en cuenta el tiempo con el que se contaba para la realización del ejercicio de evaluación. Este plan de ensayos fue discutido por la directora maestra Corina Campos, quien prestó sus cantores de su Coro de Cámara Vocal Leo, para darle el visto bueno y poner manos a la obra.

Se cumplieron las expectativas con la incursión de este momento pedagógico dentro del espacio formativo de la cátedra pues es una estrategia pedagógica que le pone a los estudiantes “los pies sobre la tierra” en el trabajo coral, fundamentalmente los dota de habilidades de trabajo metodológico como por ejemplo:

- ✓ Planificar ensayos corales.
- ✓ Adquirir habilidades de comunicación con los cantores.
- ✓ Objetivar la calidad del gesto frente a los cantores.
- ✓ Aprender a solicitar, de manera precisa y clara, lo que necesitan de cada cantor, de cada cuerda y del conjunto en general para la interpretación de la obra.
- ✓ Constatar el rigor disciplinario de los ensayos corales y la dependencia de este para lograr más objetivos de trabajo.
- ✓ Desarrollar la capacidad evaluadora tanto del resultado sonoro del coro, como de su efectividad gestual.

Definitivamente fue un ejercicio muy aportador, porque logró la experiencia de identificar la gran diferencia gestual existente entre dirigir un “coro imaginario” a “dirigir un coro real”. El coro real exige más atención a detalles de precisión de gestos que deben ser entendidos muy claramente para que este responda adecuadamente y se consiga una verdadera coherencia entre gesto y sonido. En el examen Daniel se sintió más seguro, menos nervioso, el grado de motivación cambió porque se está cumpliendo realmente uno de los parámetros que exige la especialidad, prácticamente se sienten como en un concierto.

El trabajo previo que realiza el estudiante con el coro para ensayar la obra, se convirtió en una acción pedagógica dialógica, donde este contó con la experiencia de los cantores que lo ayudaron a concretar algunas de las competencias que han desarrollado mediante la aplicación de diferentes métodos de montaje, de diferentes gestos técnicos. Ellos pudieron evaluar su capacidad de planificar un ensayo, y luego de terminado éste continuar el ciclo de revisión de los sucesos de ensayo para la planificación del próximo, de tal modo, lograr en un tiempo preciso el mayor acercamiento a objetivar su interpretación musical.

El estudiante se ve obligado a exigir del coro un sonido específico que coincida con su concepción interpretativa, un sonido que tiene que moldear valiéndose de habilidades técnico vocales, de validar las frases sonoras con imágenes que le puedan ayudar a obtener lo que realmente desea. Lo obliga a trabajar con los diferentes recursos tímbricos y apoyarse en los cantores para lograrlo. Realmente esta acción pedagógica es la que les permite a familiarizarse con el instrumento, comunicarse con él a través del manejo de todas las herramientas que va conociendo y si alguna le falta pues buscarla, estudiarla y aplicarla para poder lograr su objetivo final que es la interpretación de la obra coral según su concepción sonora individual.

CONCLUSIONES

Todo sonido tiene su significado en un plano expresivo y en otro contenido, que se puede denominar como mundo sonoro interno. Este debe ser considerado como archivo de la experiencia previa del estudiante de esta especialidad y a partir del mismo, comenzar a trabajar su desarrollo en función de la interpretación de la obra coral.

La percepción auditiva dota de significado el mundo sonoro interno. La imagen mental subjetiva de cada persona le sobreviene luego de recibir un estímulo sonoro. El proceso de percepción no se limita a organizar los estímulos sensoriales directos en formas de percepciones, sino que éstas, por sí mismas, recuperadas de la experiencia se organizan y se significan. Esta experiencia va a estar conformada por la interacción mundo sonoro y las preferencias individuales. También se conforma y se significa dependiendo del sujeto inmerso en un medio social, cultural, histórico y educativo.

Llevar a cabo algunos de estos ejercicios, de manera estratégica, implica que el profesor debe realizar un trabajo permanente de observación para indagar las preferencias musicales, los intereses sonoros de cada estudiante. Desarrollar un plan de acciones para construir una inteligencia gestual en función de la interpretación coral.

El éxito en la comunicación del Director de Coros depende del funcionamiento correcto y adecuado de todos los componentes del sistema de comunicación de su gestualidad. Partimos de la convicción de hacerse entender por los cantores. En la medida en que se conocen y se ponen en práctica una serie de recursos por parte del director se favorecerá la transmisión del mensaje y su correcta asimilación por parte de los cantores.

REFERENCIAS

1. Gardner, Howard. (1995) Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica. Ediciones Paidós.
2. _____ (2001) Estructuras de la mente. D.R. ©, FONDO DE CULTURA
3. Hemsy de Gainza, Violeta – Videos Seminario dictado en el Instituto Superior del Profesorado de Música No. 5932 “Carlos Guastavino”
4. _____ (1984) “La pedagogía musical frente al concepto de integración” en:
5. Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. Editorial Ricordi Americana, Argentina.
6. _____ (2006) Música, amor y conflicto. Editorial Ricordi Americana, Argentina.
7. Neuhaus, Heinrich. (1985) El arte del piano. Consideraciones de un profesor. Editores Real Musical.
8. Rusinek, Gabriel. (2003) Artículo “El aprendizaje musical como desarrollo de los procesos cognitivos”, publicado por Ed. Tavira. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de didáctica de la expresión musical y corporal.
9. Schafer, R. Murray (1967) Limpieza de oídos. Editorial Ricordi Americana S.A. E.C., Argentina.
10. _____ (1975) El rinoceronte en el aula. Editorial Ricordi Americana S.A.E.C., Argentina.
11. Vigotsky, L.S. (1995).- “Sobre los sistemas psicológicos”. Tomo I, Obras Escogidas. Editorial Visor, Madrid.
12. _____ (1970) Psicología del arte. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba.
13. _____ (1934) Pensamiento y lenguaje. Edición Revolucionaria. La Habana (1966), Cuba.



Msc. Teresa Boulart Gómez, teresaboulart@gmail.com, teresabg@isa.cult.cu
La Habana, Cuba (1969). Master en Procesos Formativos de la Enseñanza de las Artes, mención: Música. Licenciada en Música con especialización en Dirección de Coros, ambos por la Universidad de las Artes, ISA. Ganadora del Premio de Musicología “Argeliers León” de la UNEAC (2013). Directora de Coros. Docente e Investigadora, Facultad de Música, Departamento Pedagogía – Psicología de las Artes. Universidad de las Artes, ISA. Jefa de Cátedra de Dirección Coral, Profesora y Directora de Coros en el Conservatorio Provincial de Nivel Medio de Música “Amadeo Roldán”, La Habana, Cuba.



ARTE INDÍGENA: ZOZOBRAS, PESARES Y PERSPECTIVAS*

Ticio Escobar. Paraguay

RESUMEN

Forzado a circular de contramano en el curso de una historia ajena, el arte indígena presenta inconvenientes serios: problemas teóricos, por un lado; contrariedades en su desarrollo, por otro. Este artículo trata en forma breve tanto los conflictos que presenta el propio concepto de arte en cuanto aplicado al ámbito de lo indígena, como los que acarrearán las diversas prácticas estéticas de las etnias cuando entran en situación de contacto o colisión con el modelo de mercado. Así, la primera parte considera las razones que justifican el empleo de un término conflictivo, como el de *arte indígena*. La segunda, esboza dos rápidos cuadros que buscan facilitar la comprensión de las diferentes maneras que tienen los pueblos de asumir el impacto de aquel modelo.

Palabras clave: arte indígena, prácticas estéticas, modelo de mercado.

RESUMO

Forçado a circular na direção oposta ao longo de uma história alienígena, a arte indígena apresenta sérias desvantagens: problemas teóricos, por um lado; contrariedades no seu desenvolvimento, por outro. Este artigo aborda brevemente os conflitos que o próprio conceito de arte apresenta como aplicado à esfera indígena, bem como os conflitos que surgem das diferentes práticas estéticas de grupos étnicos quando entram em contato ou colidem com o modelo de mercado. Assim, a primeira parte considera os motivos que justificam o uso de um termo conflituoso, como *arte indígena*. O segundo, descreve duas tabelas rápidas que buscam facilitar a compreensão das diferentes maneiras pelas quais as pessoas têm de assumir o impacto desse modelo.

Palabras chaves: arte indígena, práticas estéticas, modelo de mercado

SUMMARY

Forced to circulate in the opposite direction in the course of an alien history, indigenous art presents serious drawbacks: theoretical problems, on the one hand; contrarities in its development, on the other. This article briefly addresses both the conflicts that the concept of art itself presents as applied to the indigenous sphere, as well as the conflicts that arise from the different aesthetic practices of ethnic groups when they come into contact or collision with the market model. Thus, the first part considers the reasons that justify the use of a conflictive term, such as indigenous art. The second, outlines two quick tables that seek to facilitate the understanding of the different ways that people have to assume the impact of that model.

Key words: indigenous art, aesthetic practices, market model.

* Este texto corresponde a la Introducción General del Catálogo de Arte Indígena del Centro de Artes Visuales del Museo del Barro.

I. UN CONCEPTO SOSPECHOSO

Impugnaciones

A la hora de hablar de arte indígena, nos sale al paso una cuestión previa, fundamental, que parece impugnar la validez misma del término: ¿en qué sentido puede nombrarse lo artístico en relación a culturas en las cuales la belleza –la forma estética- no puede ser separada de los otros momentos que conforman el conjunto social? El concepto “arte” se refiere a objetos y prácticas que realzan sus formas para generar una interferencia en la significación inmediata de las cosas e intensificar, así, la experiencia del mundo. La operación artística añade un plus de sentido. Y trastorna, así, la percepción ordinaria de la realidad para representar oscuros aspectos suyos, inalcanzables por otros caminos.

Como cualquier otra forma de arte, el indígena recurre al poder de la apariencia sensible, la belleza, para movilizar el sentido colectivo, trabajar en conjunto la memoria y anticipar porvenires. Pero, cuando se trata de otorgar el título de *arte* a estas operaciones, el la teoría estética (occidental) presenta en seguida una objeción: en las culturas indígenas, el conjunto de imágenes que ella reconoce como arte, no puede ser desmarcado de las otras dimensiones de la cultura: la política, la religión, la medicina, el derecho, la ciencia, etc. En el interior de aquellas culturas ni siquiera pueden diferenciarse géneros artísticos: la representación escénica, las artes visuales, la literatura y la danza entremezclan sus formas en apretados tejidos simbólicos: complejas unidades significantes que no admiten secciones.

Esta confusión supone un mentís serio a la autonomía del arte, figura central de la Estética moderna, erigida abusivamente en paradigma de todo modelo de arte. Esta figura se funda en dos premisas claras: la separación entre forma y función y el predominio de la primera sobre la segunda. Apoyada en Kant, la Estética determina que son artísticos los fenómenos en los cuales la bella forma desplaza todo empleo que contamine su pureza con el interés de una utilidad cualquiera (los oficios del rito, las aplicaciones domésticas, los destinos políticos o económicos, etc.). Pero, aunque su cumplimiento constituya el requisito primero, la autonomía formal no basta para que una obra sea considerada artística. Hay otras exigencias demandadas por el sistema moderno del arte: la genialidad

individual, la innovación, la originalidad y la unicidad: la obra debe ser creada *ex nihilo* y provenir de un acto exclusivo y personal, irrepetible. Y debe significar una ruptura en relación a la tradición en la cual se inscribe.

Ahora bien, tales características corresponden a notas particulares de un momento de la historia del arte, el relativo a la modernidad entendida en sentido amplio (siglos XVI al XX), y no es aplicable muchos modelos de arte, como el indígena, cuyas formas no son autónomas (dependen de finalidades religiosas, políticas y utilitarias), ni son producto de un acto creativo inaugural (surgen, más bien, como expresiones colectivas, aunque recojan la marca individual), ni aspiran a constituir un renovación radical (apelan continuamente a la tradición, aunque la reformulen siempre). Pero esto no ocurre sólo en relación con las culturas indígenas: toda la historia del arte no moderno carece de algunos de los requisitos que éste exige como canon universal a todo sistema que aspire a ser calificado de artístico¹.

Esta arbitraria pretensión (la de hacer del arte moderno occidental el paradigma universal de cualquier forma de arte) produce una paradoja en el centro mismo de la teoría estética. Por un lado, ésta sostiene que toda cultura humana alcanza su vértice en el arte, entendido en sentido amplio como producto de una tensión entre la forma (la apariencia sensible, la belleza) y el contenido (los significados sociales, las verdades en juego, las señales esquivas de lo real). Según esta definición, el arte es patrimonio de toda colectividad capaz de crear imágenes intensas mediante las cuales busca interpretar su historia y reimaginar su derrotero. Pero, por otro lado, el sistema teórico del arte olvida pronto esta definición (o esencializa sus términos volviéndolos principios abstractos) y sólo reconoce como legítimamente artísticas aquellas obras que llenen las exigencias del formulario moderno.

Este sistema introduce una dicotomía entre los dominios exclusivos del gran arte – soberano, desdeñosamente separado- y el prosaico circuito de las artes menores, constituido por manufacturas artesanales (o hechos de folklore o de “cultura material”) que

¹ En este punto se advierte claramente la paradoja que instala la manipulación ideológica del término *arte*. Para legitimar la tradición hegemónica ilustrada, la historia oficial no tiene problemas en aplicar el término *arte* a productos de culturas ajenas que confirmen sus valores o coincidan con sus políticas de representación. Esto ocurre aunque tales productos sean anteriores al concepto moderno de arte y, carezcan, obviamente, de sus notas. Nadie vacilaría, en efecto, en hablar de arte chino, griego, egipcio o románico, aunque las expresiones designadas con esos nombres no absolutizan la forma, ni esencializan la creación, ni idealizan el papel del artista.

integran el cuerpo social confundidos con diversas finalidades suyas, instrumentales siempre. La distinción entre el arte superior –que idealiza la forma borrando las huellas de su producción– y las artesanías –, que exhiben sus empleos y recalcan la destreza manual del artífice y la materialidad de su confección– escinde radicalmente el mapa de las prácticas estéticas. Allá, el artista genial, cuyas obras circulan en bienales, galerías y museos de arte; acá el industrioso artesano, cuyas hechuras se ofrecen en los mercados, las ferias y los museos de historia, arqueología o etnografía, cuando no de ciencias.

Defensas

Ante los escollos que presenta la Estética moderna, podría concluirse que, como lo concerniente a cualquier término, lo relativo al término *arte* depende de convenciones arbitrarias y se encuentra sujeto al vaivén antojadizo que fraguan las palabras. Sin embargo, en este caso, como en otros, los valores políticos, éticos y culturales que se encuentran en juego, justifican que sean desenmascarados ciertos dispositivos ideológicos que fuerzan el lenguaje y desvían el sentido de los nombres. Por eso, este artículo defiende el uso del vocablo *arte indígena*. Al hacerlo, no sólo busca ensanchar el panorama de las artes contemporáneas, embretado por una visión demasiado estrecha de lo artístico, sino alegar en pro de la diferencia cultural: reconocer modelos de arte alternativos a los del occidental y refutar el prejuicio colonialista de que existen formas culturales superiores e inferiores, merecedoras o indignas de ser consideradas como expresiones genuinas, excepcionales. En consideración a estos supuestos, se argumentará en pro del término “arte indígena” mediante dos alegatos.

Los borrosos lugares del arte

El primero de ellos se basa en la recuperación del concepto tradicional de arte basado no en el desplazamiento de las prosaicas utilidades por las puras formas, sino en la tensión entre éstas y los contenidos. (Una tensión insoluble, cuya indecidibilidad adquiere un valor significativo en la comprensión del arte contemporáneo). Los hombres y mujeres de diversos pueblos indígenas trabajan la belleza no como un valor en sí sino como un refuerzo de diversas funciones extrartísticas. La fruición estética constituye una experiencia intensa, pero no autosuficiente: marca una inflexión en un proceso más amplio

dirigido a movilizar complejos significados sociales, a rastrear el curso oscuro de verdades esenciales.

Ahora bien, la ausencia de autonomía estética no significa privación de lo estético. Aun sumergida en la materia espesa del cuerpo social, la belleza actúa furtivamente apurando desde dentro el cumplimiento de contenidos económicos, religiosos o políticos ubicados mucho más allá del círculo de la forma. Lo estético conforma una dimensión potente, pero contaminada con banales funciones utilitarias o graves fines culturales, oscurecida en sus contornos, que nunca coinciden con los perfiles de una idea a priori de lo artístico. Los colores más intensos, los diseños más exactos y las más sugerentes texturas e inquietantes composiciones operan más allá de la lógica de la armonía y de la sensibilidad: recalcan a través de la representación aspectos fundamentales del quehacer social y despiertan las energías latentes de las cosas forzándolas a revelar sus vínculos con lo extraordinario.

Pero lo estético tiene otro límite. No sólo no alcanza plena autonomía, sino que a veces es reforzado, o aun remplazado, por otros dispositivos que producen el extrañamiento del arte sin pasar por la bella forma. Este recurso, especialmente notorio en las culturas indígenas, no es privativo de ellas: constituye un expediente propio del arte en general. La escena del ritual, ámbito cardinal del arte indígena, constituye un buen ejemplo de la concurrencia de trámites diversos en el hacer del arte.

Esa escena se encuentra contorneada mediante fronteras tajantes. Al ingresar en ella las personas y las cosas cruzan un tiempo distinto y quedan investidas de excepcionalidad: expuestas ante la mirada, unas y otras se desdobl原因 entre su presencia ordinaria y la ausencia de lo que está más allá de sí y de lo cual ellas constituyen indicios. Los oficiantes devienen dioses; las cosas comunes, elementos consagrados. Ambos quedan provistos de un excedente de significación que los aleja de su propia apariencia y los vuelve radiantes y extraños. Quedan auratizados. Es evidente que la belleza constituye un medio privilegiado para encender las cosas y los cuerpos y cargarlos de inquietud y sorpresa: los atuendos plumarios, la pintura corporal, la música y la coreografía realzan la apariencia de los actores y los utensilios rituales, los inscriben en el circuito del deseo y la mirada. Pero hay otro camino para auratizar lo que ingresa en la escena; es la vía del

concepto: estos objetos y personajes se vuelven únicos e inquietantes en cuanto se los sabe emplazados dentro del círculo que se abre en medio del mundo cotidiano. Independientemente de sus valores expresivos y formales, ellos se han vuelto distintos, distantes: especiales². Ubicados en la escena ceremonial, la maraca del shamán, los bastones de ritmo, los ásperos tejidos de caraguatá y los cuerpos sudados adquieren, aun en plena oscuridad y en silencio total a veces, la energía de una pulsión que trastorna sus sentidos originales.

En el arte indígena, como en el contemporáneo, los límites entre lo que es y no es arte se vuelven borrosos, indecibles. Dependen de posiciones de enunciación, de localizaciones pragmáticas: ya no existe un concepto a priori de lo artístico, cuyos contornos se encuentran entreabiertos siempre y sus notas dependen de valoraciones, de circunstancias, de puestos y estrategias.

Los poetas diferentes

El segundo alegato que aboga en pro del término “arte indígena” apela a argumentos políticos, ya citados. El reconocimiento de un arte diferente ayuda a discutir el pensamiento etnocéntrico y discriminatorio según el cual sólo las formas dominantes pueden alcanzar ciertas cumbres superiores del espíritu, rúbrica de la tradición ilustrada. Esta crítica puede apoyar no sólo la demanda de los territorios físicos, sino la reivindicación de sus jurisdicciones simbólicas: la autodeterminación de los pueblos indígenas requiere el respeto de los particulares sistemas de sensibilidad, imaginación y creatividad (sistemas artísticos) desde los cuales ellos refuerzan su autoestima, cohesionan sus instituciones y renuevan la vocación comunitaria. Defender la existencia de formas alternativas de arte puede, por último, promover otras miradas sobre hombres y mujeres que, cuando no son despreciados, sólo son considerados, desde la compasión o la solidaridad, como sujetos de explotación y miseria. Reconocer entre ellos los artistas, poetas y sabios obliga a estimarlos como figuras notables, sujetos complejos y refinados,

² Esto ocurre con claridad también en el arte contemporáneo: fuera de la escena de la galería o el museo, ciertos objetos banales (el urinario de Duchamp) carecen de brillo y de magia; dentro, se cargan de energías que los impulsan hacia otros registros significantes. Nada ha cambiado en su forma, sólo su ubicación los ha transmutado.

capaces no sólo de profundizar en clave retórica su comprensión del mundo sino de aportar soluciones e imágenes nuevas al menguado patrimonio del arte universal.

II. LAS NOTAS DEL ARTE

Lo propio y lo ajeno

Las formas básicas del arte indígena se organizan en torno a dos matrices primordiales. La primera comprende los mitos -que fundamentan las certezas de la comunidad y sostienen el armazón de sentido colectivo- y los rituales shamánicos, religiosos y sociales -que, al escenificar el origen y el diagrama de lo social, lo vinculan con el deseo y la memoria y permiten conservarlo, reinterpretarlo e impugnarlo mejor-. Las formas del arte comprometidas con tan importantes funciones son reconocidas como parámetros de autoidentificación tribal y tienen como soporte primero el propio cuerpo humano: las pinturas corporales, el tatuaje y el arte plumario, por un lado, la representación actoral y la danza, por otro. Dada la jerarquía de estas formas, ellas se encuentran provistas de fuerte energía expresiva y seguridad formal y actúan como las fuentes principales de donde otras manifestaciones extraen patrones y significados.

La producción económica constituye otro vigoroso núcleo fundador de creación artística; por ejemplo, la cestería, entre los guaraní, y los tejidos en caraguatá entre los chaqueños. En cuanto mejor se vinculan con la subsistencia comunitaria, más se arraigan estos objetos en el fondo oscuro de los imaginarios colectivos. Y más se vinculan con la narrativa mítica y la escena ritual y requieren diseños ajustados, certeras soluciones espaciales y fuerza significativa.

Tanto las formas nutridas de, o generadas en, el espacio mítico ritual, como las relacionadas con las prácticas subsistenciales asumidas como propias -y características- de la comunidad, pertenecen al acervo más íntimo de la comunidad y constituyen una valiosa matriz de identificación social. Por eso, estas figuras primeras tienden a ser más persistentes. Aunque no existe ninguna forma inmutable y aunque hasta los resortes más íntimos de significación están expuestos a cambios, las sociedades protegen con celo las imágenes y discursos que las expresan, sostienen y dinamizan. Pueden transformarse las

técnicas de la pintura corporal o la factura de los utensilios básicos, pueden enriquecerse o abreviarse las coreografías rituales y alterarse el guión del ceremonial, pero la clave última, la que no se muestra, es sustraída como una reserva básica de sentido: como el enigma radical, el reducto de la diferencia. Incluso las culturas étnica del Chaco, cuyo ethos de cazadores-recolectores los vuelve más permeables a las innovaciones y abiertas a procesos transculturales diversos, custodian obstinadamente ciertas zonas densas de significación, sustrayéndolas en lo posible a los embates neocoloniales.

Más allá de este centro amurallado, crecen las formas periféricas, conectadas subterráneamente con las centrales, pero provistas de articulaciones más flexibles que las abren a las novedades técnicas y expresivas acercadas por otras etnias o por las vecinas culturas de campesinos, misioneros, comerciantes, estancieros o militares. En cuanto no comprometen los pilares que soportan la arquitectura simbólica, estas formas periféricas se exponen más libremente a juegos de apropiaciones, sustituciones y cambios. El arte de abalorios, basado en los cristales europeos traídos desde los primeros tiempos coloniales, la espléndida decoración de la cerámicas chiriguano y caduveo, los motivos figurativos de los tejidos de lana chaqueños, la talla zoomorfa de casi todos los pueblos, la cestería ishirchamacoco o los dibujos nivaklé, constituyen ejemplos de complejos y fecundos procesos de hibridación que dinamizan el curso de las culturas. Y lo hacen proveyéndolas de nuevos recursos aptos para enfrentar los desafíos difíciles que plantean modelos económicos invasivos.

Las escenas del cambio

La tensión entre formas centrales y periféricas, presentada acá en forma tajante para su mejor exposición, remite a dos escenarios donde ubicar las cuestiones relativas al cambio en el arte indígena. El primero tiene que ver con los modalidades básicas del conflicto cultural creado por la acción de procesos coloniales y neocoloniales; el segundo, con las diferencias culturales propias de los pueblos indígenas: la manera de responder a aquellos desafíos depende de temperamentos particulares de los grupos: a sensibilidades propias y talentos expresivos específicos que se traducen, a su vez, en complejos artísticos diferentes.

Historias de pueblos y de estilos

El impacto que produce el modelo capitalista de mercado sobre las culturas tradicionales depende en sus características y resultados de las particularidades étnicas de los diversos pueblos indígenas. Debe considerarse la diferencia que existe en los pueblos cazadores-recolectores (básicamente instalados en el Chaco) y los agricultores, que corresponden esencialmente a los guaraní³. Los primeros, condicionados por el dinamismo de un tránsito constante y la inmediatez en la obtención de los productos, tienden a desarrollar sistemas culturales más flexibles, permeables a la incorporación de aportes transculturales. Los guaraní, aun constituidos por pueblos itinerantes, se encuentran vinculados a territorios estables y sujetos al tiempo diferido de las cosechas. Esta situación, unida a complejos factores socioculturales, condiciona un régimen simbólico más conservador y desmarca con gravedad lo propio de lo foráneo.

Sobre esta distinción, que no indica más que tendencias, cabe diferenciar temperamentos expresivos que se traducen en estilos particulares del arte indígena. Nuevamente estamos hablando de condicionamientos y propensiones: ninguna explicación es suficiente en el plano de la producción estética. Y, conscientes de su limitación, estamos empleando categorías extrañas a las culturas indígenas: buscando exponer mejor ciertos conceptos, recurrimos arbitrariamente a denominaciones propias de la historia del arte universal, cuya extrapolación, si bien forzada, puede aportar referencias en un terreno baldío, omitido por esa historia.

Las oscilaciones del gusto guaraní

Los pueblos guaraní orientales, (los paĩ tavyterã, avá y mbyá), promueven valores estéticos basados en la proporción y el ritmo, la armonía y la síntesis. Por equiparación,

³ Esta oposición debe ser tomada sólo a título de referencia amplia. Por una parte, existen grupos pertenecientes a la familia lingüística guaraní que viven en el Chaco (chiriguano) o desarrollan economías basadas en la caza y la recolección (aché), sino porque los propios guaraní también practican la caza y la recolección. Por otra, y sobre todo, porque la hegemonía de los modelos capitalistas altera dramáticamente los módulos tradicionales de subsistencia: gran parte de los pueblos chaqueños, por ejemplo, debe complementar o sustituir sus prácticas de caza y recolección con actividades de pequeña agricultura y diversas labores de jornaleros. La ausencia de correctas políticas indigenistas provenientes del Estado, hace que, quebradas sus bases socioculturales, indígenas de todas las etnias, abandonados a su (mala) suerte, ni siquiera pueden acceder a estas alternativas y terminan dependiendo de los sistemas más extremos de marginación social.

podría hablarse de una sensibilidad clásica: sus motivos decorativos responden a planteamientos y soluciones sucintas, sus diseños son nítidos y sus formas, equilibradas. Estas notas habían colocado el arte guaraní en las antípodas del impuesto por los misioneros, especialmente los jesuitas, cuyos exuberantes modelos barrocos significaban el extremo más opuesto del lacónico ideal guaraní. El arte plumario, emplea pequeños manojos llamados “flores” (*poty*) cuya gama, escuetamente amarillo-rojiza, se relaciona con la fructificación del maíz, la luz solar y el fuego de las rozas; las túnicas ceremoniales de algodón, solamente conservados hoy por los paĩ, son siempre blancas y carecen de todo ornato; la pintura facial se reduce a signos mínimos, rojos (paĩ) o negros (mbyá). Este rigor formal también se expresa en la manufactura de utensilios. La decoración de la cestería desarrolla una geometría estricta, hiperformalizada; sus cuerpos –así como los de la cerámica, hoy desaparecida– adquieren contornos exactos y tajantes. La economía visual guaraní se mantiene en las expresiones nuevas: las esculturas zoomorfas realizadas en madera de cedro revelan emplean líneas claras y composiciones depuradas, limpias de cualquier superfluo motivo ornamental.

Los guaraní, emigrados al Chaco desde los primeros tiempos coloniales, o quizá un poco antes, son conocidos comúnmente como chiriguano o guarayo, aunque ellos se autodenominan avá o mbyá. La constante itinerancia que supone un movimiento migratorio tan importante, ocurrido a lo largo de mucho tiempo, así como los condicionamientos medioambientales radicalmente diferentes a los de la Región Oriental, promovieron esfuerzos dramáticos de adaptación para adecuar los conservadores principios de la identidad guaraní a los requerimientos cambiantes de una historia complicada. La gran ceremonia anual de los chiriguano, llamada *areté guasú*, expresa bien la forzosa elasticidad que hubo de adquirir la severa cultura guaraní: conserva la memoria del rito tradicional, pero lo hace desde una escena promiscua, aunque bien ajustada, que incorpora máscaras de origen chané-arawak, capirotos católicos coloniales, música andina y campesina paraguaya y disfraces provenientes del modelo del carnaval criollo, al que se acopla sin culpas. La alfarería de los chiriguano, hoy sólo realizada del lado boliviano, también constituye un ejemplo de hibridez transcultural bien manejada por el grupo: sus formas derivan de la inquietante cerámica guaraní (empleada tanto para usos culinarios como para los ritos de la chicha, el entierro y la antropofagia) pero adquieren pronto una

soltura impensable en aquella: formas diversas y profusa decoración basada en motivos coloniales, chaqueños y subandinos.

Los aché se encuentran emparentados lingüísticamente con los guaraní, pero los rasgos expresivos de su cultura, nada tiene que ver con los de aquellos. De entrada, su economía de cazadores-recolectores marca una diferencia considerable y señala la existencia de registros visuales ajenos entre sí: por un lado, la estética seca y arisca, agresiva casi siempre, de los unos; por otro, la sensibilidad mesurada y sutil de los otros; ambas se cruzan sólo en su austeridad. Los aché han erradicado todo color de un mundo construido sólo con los tonos crudos de los elementos de origen natural y vegetal que utilizan; sus tejidos son rípidos; sus adornos, erizados de colmillos salvajes; su cerámica, sombría y rotunda; sus pinturas corporales, amenazantes, oscurísimas. Son los únicos indígenas que no emplean tintes para colorear sus cuerpos y sus productos, pero también son los únicos que desprecian la gala de las plumas: sólo recurren a ellas, con un sentido meramente instrumental, para confeccionar las bases de sus flechas o pegar plumones al cuerpo en ciertas prácticas mágico terapéuticas. Pero este mundo áspero y huraño guarda una vena poética intensa: no sólo alcanzan sus expresiones una belleza dura e intensa, sino que sus cánticos-poemas transmiten una delicada calma y, aun, un lirismo inesperado que contrarresta la rudeza de las imágenes.

Las diferencias del Chaco

Desde el punto de vista de sus talentos estéticos, los pueblos cazadores-recolectores del Chaco pueden ser clasificados hoy en dos grupos básicos: los llaneros y los silvícolas. Sin embargo, una mirada histórica estricta exigiría incluir un tercer grupo: el de los caballeros y canoeros pertenecientes a la familia lingüística guaykurú. Comencemos por éstos, que constituyen una situación especial.

Los casos más interesantes de la estética guaykurú –de los cuales sobreviven en territorio paraguayo sólo los toba-qom⁴– se encuentran entre los payaguá y los mbayá, temibles jinetes éstos; aquéllos, expertos navegantes del río Paraguay; agresivos

⁴ El exterminio payaguá comenzó durante la Guerra de la Triple Alianza, a fines del S. XIX; la última mujer de ese pueblo murió en la década de 1940. Los mbayá emigraron de territorio paraguayo y se encuentran establecidos en la zona de Corumbá, Brasil.

saqueadores ambos, cuyos asaltos a los pueblos guaraní y criollos y a las embarcaciones, en el caso de los piratas payaguá, alcanzaron durante la Colonia estatuto de leyenda. Resultan especialmente notables los suntuosos motivos ornamentales de la cerámica y la pintura corporal de los mbayá caduveo, que combinan libremente retorcidos motivos barrocos de origen colonial con la esquemática geometría de influencia subandina acercada por sus vasallas guaná-chané. Esta exuberancia visual se vincula con la flexibilidad del mundo de los cazadores-recolectores, dinamizado, a su vez, por la movilidad ecuestre – practicada desde los primeros tiempos coloniales– y marcada por un aristocrático y exaltado sentido de ostentación etnocéntrica. Los payaguá, conocidos hasta fines del S. XVIII como “los altivos señores del Río Paraguay” eran eficientes canoeros y astutos comerciantes que, amenazados en su sobrevivencia a fines de la Colonia, terminaron negociando con los criollos de Asunción. En la periferia de esta ciudad desarrollaron una extraña cerámica de grandes formas que recapitulan las coloniales y las guaraní. La estética de los toba-qom se halla asimilada a las pautas de los chaqueños llaneros, comentadas a continuación.

Pertenecientes a las familias lingüísticas matakoy y maskoy, los pobladores de los grandes llanos del Chaco desarrollan formas fluidas y armoniosas, enriquecidas con influencias andinas y relacionadas quizá con la itinerancia continua, el panorama extenso y plano y el horizonte abierto, lejano siempre. El esteticismo ágil, casi liviano, de estos grupos se expresa bien en el particular refinamiento con que combinan los tonos, tanto en el elegante contraste entre los colores blancos de las plumas y los rojos de la lana teñida, como en las caprichosas oposiciones cromáticas de los abalorios. Los diseños de los tejidos de lana y caraguatá desarrollan un esquema geométrico básico, interferido por juegos imprevistos y transgresiones de su propia lógica. El minucioso pulido de las tallas en madera, especialmente las nivaklé, les otorga un aspecto sensual y delicado, diferente al de las severas esculturas guaraní y las contundentes figuras ishir.

Los zamuco (ishir-chamacoco y ayoreo) pueblan las regiones selváticas del norte chaqueño. Sus expresiones estéticas, condicionadas por este hábitat diferente al resto del Chaco, las influencias de los pueblos chiquitanos y su carácter extrovertido e impetuoso, se encuentran cargadas de un dramatismo que, prosiguiendo con el arbitrio de usurpar

nombres de la historia del arte occidental, configura un estilo calificable de expresionista o romántico, de barroco a veces. Las técnicas, los materiales y las soluciones formales del arte ishir y ayoreo se desmarcan con nitidez de los de otros grupos chaqueños, muchas de cuyas figuras más características aquéllos desconocen (tejidos de lana, tapones auriculares, abalorios, tatuajes, etc.), aunque compartan otras (como los tejidos con fibras de caraguatá). El arte plumario de los zamuco es desmedido: mezcla colores y tipos de plumas que ningún otro grupo indígena combina y lo hace de manera profusa y desenfadada. Su vigorosa pintura corporal se basa en la tensión entre los tonos negros y rojos, mediados por el blanco a veces, y desarrolla, especialmente entre los ishir, una iconografía exuberante, ilimitada en sus motivos. Estos densos elementos constituyen un cuerpo visual vigoroso y radiante, un universo único sobre cuyas imágenes, como sobre las de todos los otros grupos, pende una amenaza fatal, conjurable quizá por las nuevas formas que crea el obstinado afán de supervivencia.

Tres figuras conflictivas

La expansión avasallante de la modernidad hegemónica sobre todas estas culturas tradicionales tiene consecuencias y alcances diversos, que podrían ser expuestos resumidamente mediante tres casos. El primero expresa la destrucción de tales culturas o, por lo menos, la de momentos importantes suyos. Comenzó con la Conquista europea de América sobre las poblaciones aborígenes originales que, sometidas por la acción cruzada de fuerzas militares y misiones religiosas, fueron arrasados en sus signos propios y obligados a adoptar los coloniales. El complejo mítico-religioso-ceremonial vertebró el eje de formaciones estéticas, políticas, económicas y jurídicas; desmantelado él, zozobran las instituciones y entran en crisis las referencias de la identidad social y los impulsos de la cohesión social. Una vez desmontado ese denso complejo simbólico, resultó fácil erradicar las otras formas: el arte plumario, la cerámica, la pintura corporal y muchas otras manifestaciones ya no tuvieron demasiado sentido en el espacio extraño que abrieron los misioneros. En medio de las ruinas de la cultura vencida, éstos impusieron sus propios modelos de arte; formas barrocas cuya profusión y vehemencia ocurrían en el otro extremo del mundo visual guaraní, escueto y mesurado. En muchos casos estos extremos llegaron a

acuerdos y negociaciones (el llamado arte barroco guaraní), pero el conflicto entre el exceso barroco y la armonía del arte guaraní nunca pudo conciliarse.

El etnocidio histórico de la Conquista continuó luego de la Independencia, cruzó todo el siglo XIX y persiste hoy: encubiertamente en ciertas prácticas discriminatorias e intolerantes de las sociedades nacionales y ciertas misiones religiosas y, desembozadamente, en otras (como la Misión *A Nuevas Tribus*), cuyos compulsivos métodos evangelizadores se basan en la demolición de toda creencia diferente, considerada hereje y bárbara. En pocos años, varias comunidades han sido presa de fulminantes prácticas etnocidas, que se complementan con brutales procesos de genocidio y ecocidio. Este programa se apoyó, se apoya, en el saqueo o la ocupación de los territorios étnicos y, en muchos casos, en la reducción de los indígenas, principalmente chaqueños, en reducciones misioneras que los adiestraron para servir de mano de obra barata a los colonos y militares, así como a los habitantes de poblaciones cercanas. Este escenario no resulta propicio para el arte, aunque ciertas formas reaparecen desde el fondo de una memoria quebrada o en pos de deseos nuevos, muchas otras han pasado a formar parte del registro arqueológico o han sido simplemente olvidadas.

El segundo caso se refiere al resguardo de las imágenes propias y comprende desde las situaciones históricas de rebeliones y de resistencia activa para proteger el territorio, los sistemas propios de vida y la autonomía política hasta las disputas en torno a la conservación y el sentido de formas particulares de arte. Diferentes pueblos indígenas desarrollan dramáticas acciones de defensa de sus creencias y usos. Mediante ellas, conservan hasta hoy matrices propias de significación, núcleos duros, inflexibles ante el asedio colonial aunque coexistentes con otras formas que, según se verá en el próximo punto, negocian su sobrevivencia y se adaptan a las condiciones nuevas. Muchos rituales, como el *jeroky ñembo'e* de los avá, el *kunumí pepy*, de los paí, el *areté guasú*, de los chiriguano, el *debylyby*, de los ishir chamacoco, entre otros, mantienen con pasión la vigencia de su curso original, a pesar de que deben ser continuamente readaptadas a condiciones nuevas, apremiantes siempre. Esta continuidad asegura la vigencia de potentes expresiones visuales vinculadas a la ceremonia: pinturas corporales y arte plumario básicamente. También se conservan diseños, técnicas y motivos de utensilios básicos ligados a la producción económica; por ejemplo, la cestería mbyá y aché, así como los

tejidos de caraguatá nivaklé o ayoreo, siguen desarrollando básicamente sus mismos patrones de origen precolonial aunque deban siempre negociar sus alcances.

La última situación generada por el choque intercultural incluye los cambios, sustituciones y apropiaciones que, forzadas o seducidas, realizan las culturas indígenas al

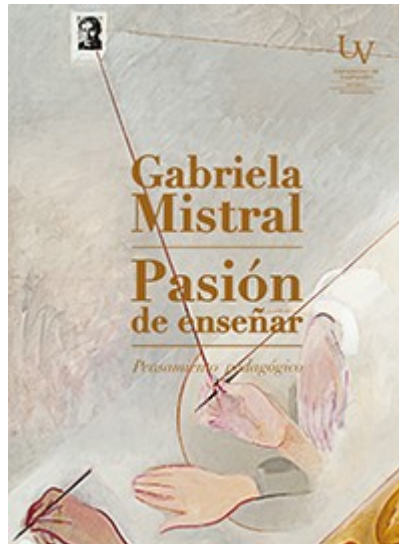
incorporar imágenes, soluciones, funciones o procedimientos occidentales. Estos casos afirman el derecho, y la necesidad, que tienen las diversas culturas a adoptar medidas adaptativas, indispensables para afrontar los retos que plantean las situaciones nuevas. Considerar que las formas del arte indígena se encuentran obligadas a permanecer siempre intactas e idénticas a sí mismas supone aceptar el criterio etnocéntrico que discrimina entre el derecho al cambio continuo que tendrían las culturas ilustradas y el congelamiento en el pasado que distinguiría las indígenas.

El arte indígena se encuentra ante el reto ineludible de asumir el peso casi insoportable del modelo adverso que se le ha venido encima. Para hacerlo, no tiene otra salida que reajustar muchos de sus códigos, patrones estilísticos, procedimientos, y aun sensibilidades, a los imperativos del régimen de mercado. Pero el peligro no radica en el cambio en sí, sino en la imposición del cambio. Si la comunidad logra mantener principios de autogestión desde los cuales decidir cuáles innovaciones le convienen y cuáles no, conservará sus posibilidades de producir imágenes capaces de corroborar las referencias identitarias, hacer recordar el relato primario y convocar, oscuramente, las huidizas señales del tiempo entero.



Ticio Escobar. Nació en Asunción, Paraguay. Nombre oficial: Luis Manuel Escobar Argaña. Abogado - Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Licenciado en Filosofía - Facultad de Filosofía, Universidad Católica, Asunción. Curador, profesor, crítico de arte, promotor cultural. Fundador y Director del Museo de Arte Indígena, Centro de Artes Visuales, Asunción. Entre 1991 y 1996 fue Director de Cultura de la Municipalidad de Asunción. Es presidente de la Asociación Internacional de Críticos de Arte, capítulo Paraguay. Es miembro del Claustro del Doctorado en Filosofía, mención en Estética y Teoría del Arte, Universidad de Chile. Miembro de la Comisión de Defensa de los Derechos Humanos del Paraguay. Autor de la Ley Nacional de Cultura del Paraguay.

RESEÑA DE LIBROS



Gabriela Mistral
Pasión de Enseñar
(Pensamiento Pedagógico)

Gabriela Mistral siempre habló de la educación como su “oficio lateral”, pero en realidad fue una pasión que movilizó todo su entusiasmo y sobre la que nunca dejó de escribir. En *Pasión de enseñar* se recoge su pensamiento pedagógico, su visión de la educación “la más alta de las poesías”. Hay escritos, confesiones, interpelaciones que nos revelan a la pensadora de alcance mundial, la que vuelve a las raíces y a las grandes fuentes. Un libro inspirador no sólo para profesores, padres y estudiantes, sino también para quienes tienen que diseñar las políticas públicas en educación. Mistral nos recuerda que la educación, más que ciencia, es un arte y, por lo tanto, medirla sólo en cifras, es reducir su dimensión estética.

Edición general de Cristián Warnken y Ernesto Pfeiffer
Apoyo en la edición Víctor Berrios
Investigación y recopilación de Pedro Pablo Zegers

Testimonios de Rosaberry Muñoz, Patricio Felmer, Ana María Maza, Angélica Edwards y Floridor Pérez
Ilustraciones de Roser Bru

Universidad de Valparaíso, Chile
Colección Pensamiento
Primera edición 2017

CARTAS DEL CLEA



CARTA DE ASUNCIÓN

En el marco del cuadragésimo aniversario del Taller de Arte Infantil y Juvenil (TEIJ), se realizó el *Congreso de Educación por el Arte, Escuela Adentro*, en la ciudad de Asunción, Paraguay, los días 12, 13 y 14 de julio de 2016. Este congreso fue organizado por la educadora y fundadora del TEIJ, María Victoria Heisecke y equipo, con la colaboración de diversas Instituciones nacionales e internacionales. De esta manera, el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA), se reunió en su Asamblea Anual, congregando a representantes de ocho países.

Este congreso se organizó en torno a tres objetivos:

1. Posibilitar el intercambio de experiencias pedagógicas dentro de la metodología de la Educación por el Arte, en los diferentes países de la región mediante la exposición de los principales exponentes de cada país.
2. Exponer la experiencia a nivel internacional en la metodología de la Educación por el Arte.
3. Demostrar en forma práctica diferentes técnicas pedagógicas de Educación por el Arte utilizadas en diferentes países de la región.

Desde la formación del CLEA, uno de sus focos más relevantes ha sido estimular la formación de ciudadanos participativos, de personas creativas y de sujetos críticos, con el fin de desarrollar seres humanos integrales que se inserten en la dinámica transformadora del mundo, tomando conciencia de su propia identidad situada en el contexto latinoamericano.

La apropiación y la experimentación a través del arte en torno a los diferentes sistemas simbólicos culturales, constituyen formas de participar en esta transformación. Ello mediante prácticas y reflexiones que permitan la construcción de la propia subjetividad, el descubrimiento de las facultades sensibles, la apertura a las emociones

gatilladas por la producción artística y la comprensión de la diversidad como un atributo que enriquece nuestra relación con los otros.

Sin embargo, en el terreno de la educación artística, en ocasiones la diversidad misma nos puede confundir. Porque a veces el concepto de diversidad oculta la desigualdad social, económica, política y cultural que se da en nuestro contexto latinoamericano. Podríamos pensar que las profundas diferencias dadas entre la realidad del llamado Primer y Tercer Mundo se deben sólo al fenómeno de la diversidad, o peor aún: podrían hacernos creer que estas censuras se deben a una diferencia de capacidades, de medios, de procesos simbólicos, y que son otros los que hacen un arte más “verdadero”, quedando para nosotros la conformista labor de imitarlo y adecuarnos al deseo y necesidades externos a nosotros.

El mundo contemporáneo ya es diferente al que conocíamos, y en el futuro cercano habrá más cambios, por lo que es importante pensar y hacer otra educación artística, una que ensanche nuestro presente y que incluya una conciencia de las demandas que están apareciendo. Una educación artística centrada en su fuerza pedagógica que posibilite, precisamente, un mejor futuro.

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. El CLEA se ha propuesto debatir estos puntos, distinguir la diversidad como un medio de legitimar la existencia de otros puntos de vista divergentes de la visión convencional de la enseñanza de las artes. La idea “demasiado simple” de que la obra se comunica con su receptor para dar lugar, de manera inmediata, a la experiencia artística, esconde todos los procesos de mediación que modelan la compleja relación obra-receptor-contexto. La mediación conveniente y adecuada para comprender las múltiples relaciones dadas en la experiencia estética 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 y su práctica curatorial. Debe estar inserto incluso en las preocupaciones productivas de los artistas.

Proponemos estimular la participación de manera más relevante en los espacios culturales, en la promoción de las artes como formas de comprensión del mundo y de sí mismo, en la generación de políticas culturales, en el diseño de los programas educativos, en la toma de decisiones de los presupuestos públicos para, de este modo, generar una mayor equidad entre el mundo de lo público y la disciplina artística.

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

así como de destacar las características comunes que nos unen. Tenemos la necesidad y el derecho de reclamar para nuestro arte latinoamericano formas diferentes de producirse, de distribuirse y de consumirse. Esto en el entendido de que somos un espacio que posee sus propios modos de existencia, de valores, tradiciones y necesidades legitimadas por identidades diferenciadas, pero con un origen y destino común.

Algunos logros dados en el contexto del CLEA durante el período 2015-2016 son:

- Mantención del sitio web del Consejo, desde Chile, que permite comunicar a los docentes, intercambiar información y mantener el contacto inmediato entre profesionales que deseen incorporarse a las acciones del CLEA.
- Aparición de la Revista Virtual CLEA número 1, espacio generado para promover la discusión académica, examinar tendencias metodológicas, conocer investigaciones dadas en el área, entre otros.

Finalmente, podemos concluir que vivimos un tiempo en donde las acciones del CLEA cobran una importancia fundamental, pues se nos hace cada vez más clara la necesidad de afirmar nuestra propia especificidad cultural, simbólica y educacional.

Las premisas son sencillas: que el arte y la educación por 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 para las mayorías sin olvidar el papel de los discursos periféricos. La diversidad es diferencia, pero también inclusión. No podemos olvidar que nuestra identidad requiere de la conciencia del territorio que vivimos, que queremos, y de sus formas de gestión y autoafirmación.

Cualquier proyecto político es cultural, y cualquier proyecto cultural es político.

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte
Asunción, 2016



CARTA DE ASSUNÇÃO

No marco do quadragésimo aniversário do Taller de Arte Infantil y Juvenil (TEIJ), se realizou o *Congreso de Educación por el Arte, Escuela Adentro*, na cidade de Assunção, Paraguai, nos dias 12, 13 e 14 de julho de 2016. Este congresso foi organizado pela educadora e fundadora do TEIJ, María Victoria Heisecke e equipe, com a colaboração de diversas Instituições nacionais e internacionais. Desta maneira, o Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte (CLEA), se reuniu em sua Assembleia Anual, congregando representantes de oito países.

Este congresso se organizou em torno a três objetivos:

1. Possibilitar o intercâmbio de experiências pedagógicas na metodologia da Educação pela Arte, nos diferentes países da região, mediante a exposição dos principais expoentes de cada país.
2. Expor a experiência em nível internacional da metodologia da Educação pela Arte.
3. Demonstrar de forma prática diferentes técnicas pedagógicas de Educação pela Arte utilizadas em diferentes países da região.

Desde a formação do CLEA, um de seus focos miss relevantes tem sido estimular a formação de cidadãos participativos, de pessoas criativas e de sujeitos críticos, com a finalidade de desenvolver seres humanos integrais que se insiram na dinâmica transformadora do mundo, tomando consciência de sua própria identidade situada no contexto latinoamericano.

A apropriação e a experimentação através da arte em torno aos diferentes sistemas simbólicos culturais constituem formas de participar nessa transformação. Isto mediante práticas e reflexões que permitam a construção da própria subjetividade, a descoberta das faculdades sensíveis, a abertura às emoções desencadeadas pela produção artística e a compreensão da diversidade como um atributo que enriquece nossa relação com os outros.

Porém, no terreno da Arte/Educação, há ocasiões em que a própria diversidade nos pode confundir. Porque às vezes o conceito de diversidade oculta a desigualdade social, econômica, política e cultural que se dá em nosso contexto latinoamericano. Poderíamos pensar que as profundas diferenças dadas entre a realidade do chamado Primeiro e Terceiro Mundo se devem somente ao fenômeno da diversidade, ou pior ainda: poderiam fazer-nos crer que estas censuras se devem a uma diferença de capacidades, de meios, de processos simbólicos, e que são outros os que fazem uma arte miss “verdadeira”, ficando para nós o conformista trabalho de imitarmos e nos adequarmos ao desejo e necessidades externos a nós.

O mundo contemporâneo já é diferente ao que conhecíamos, e em um futuro próximo haverá mais mudanças, por isso é importante pensar y fazer outra Arte/Educação, uma que alargue nosso presente e que inclua uma consciência das demandas que estão aparecendo. Uma Arte/Educação centrada em sua força pedagógica que possibilite, precisamente, um futuro melhor.

Não é suficiente justapor os termos arte e educação para obter os resultados formativos que buscamos. É importante aclarar, QUAL ARTE e QUAL EDUCAÇÃO defendemos. O CLEA se propõe debater esses pontos, distinguir a diversidade como um meio de legitimar a existência de outros pontos de vista divergentes da visão convencional do ensino das artes. A ideia “demasiado simples” de que a obra se comunica com seu receptor para dar lugar, de maneira imediata, à experiência artística, esconde todos os processos de mediação que modelam a complexa relação obra-receptor-contexto. A mediação conveniente e adequada para compreender as múltiplas relações dadas na experiência estética é nosso grande trabalho, e esse trabalho pedagógico deve estar presente desde as finalidades das instituições, tanto museológicas como educativas, até a concepção das exposições e sua prática curatorial. Deve estar inserido inclusive nas preocupações produtivas dos artistas.

Propomos estimular a participação de maneira mais relevante nos espaços culturais, na promoção das artes como formas de compreensão do mundo e de si mesmo, na geração de políticas culturais, no desenho dos programas educativos, na tomada de decisões dos orçamentos públicos para, desse modo, gerar maior equidade entre o mundo do público e a disciplina Arte.

Através da análise dos processos que têm conduzido ao estado atual da educação pela arte da região e o de cada país em particular, os latinoamericanos vislumbramos que estamos ante uma oportunidade histórica de alcançar uma pluralidade de olhares para nos identificarmos e desenvolver nossas possibilidades e capacidades particulares, assim como de destacar as características comuns que nos unem. Temos a necessidade e o direito de reclamar, para nossa arte latino-americana, formas diferentes de produzir, de distribuir e de consumir. Isto no entendimento de que somos um espaço que possui seus próprios modos

de existência, de valores, tradições e necessidades legitimadas por identidades diferenciadas, mas com origem e destino comuns.

Alguns logros dados no contexto do CLEA durante o período 2015-2016 são:

- Manutenção do sitio web do Conselho, desde o Chile, que permite comunicar aos docentes, intercambiar informação e manter contato imediato entre profissionais que desejem incorporar-se às ações do CLEA.
- Aparição da Revista Virtual CLEA número 1, espaço gerado para promover a discussão acadêmica, examinar tendências metodológicas, conhecer investigações dadas na área, entre outros.

Finalmente, podemos concluir que vivemos um tempo no qual as ações do CLEA cobram uma importância fundamental, pois se nos faz cada vez mais clara a necessidade de afirmar nossa própria especificidade cultural, simbólica e educacional.

As premissas são simples: que a arte e a educação pela arte devem atender a seu contexto, que é de todos, e todos podemos participar em sua dinâmica, na proposta de seus rumos futuros, rumos arraigados em cada região e convenientes para as maiorias sem esquecer o papel dos discursos periféricos. A diversidade é diferença, mas também inclusão. Não podemos esquecer que nossa identidade requer a consciência do território que vivemos, que queremos, e de suas formas de gestão e autoafirmação.

Qualquer projeto político é cultural, e qualquer projeto cultural é político.

Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte
Assunção, 2016

TABLA DE CONTENIDO

Contenido	Página
Docencia, enfoques metodológicos y prácticas	
EL ROSTRO DEL RELATO. LA DANZA COMO ELEMENTO QUE POTENCIA LA VOZ EXPRESIVA DEL ALUMNO. José G. Rodríguez Ocampo. México	08
CREATIVIDAD DOCENTE EN LA POSMODERNIDAD. Jessie Alvarez. Guatemala	21
Comunicaciones en Congresos	
A METÁFORA DAS LARANJAS - CAMINHOS DA COGNIÇÃO IMAGINATIVA. Juliana Gouthier Macedo. Brasil Lucia Gouvêa Pimentel. Brasil	38
LA MÚSICA DE LA PALABRA, EL JUEGO EN LA PALABRA: MÚSICA, JUEGO Y PALABRA. Luzmila Mendívil Trelles de Peña. Perú	50
Investigaciones	
LA INTELIGENCIA GESTUAL DEL DIRECTOR DE COROS. CANAL ESENCIAL DE COMUNICACIÓN DEL MUNDO SONORO INTERNO. Teresa Boulart Gómez. Cuba	58
ARTE INDÍGENA: ZOZOBRAS, PESARES Y PERSPECTIVAS. Ticio Escobar. Paraguay	77
Reseña de Libros	
GABRIELA MISTRAL. PASIÓN DE ENSEÑAR	92
Cartas del CLEA	
CARTA DE ASUNCIÓN	93