

# Revista CLEA

1er semestre Año 2019



ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte



# REVISTA CLEA

Número 7, primer semestre año 2019

ISSN 2447—6927

**Dirección:**

Rua Ouro Preto 1938, Bairro Francisco Pereira, Lagoa Santa - MG  
Brasil  
CEP: 33400-000

**Correo electrónico:**

[consejolatinoamericanoclea@gmail.com](mailto:consejolatinoamericanoclea@gmail.com)  
[revistaclea@redclea.org](mailto:revistaclea@redclea.org)

**Página Web:**

<http://www.redclea.org>

**Portada:**

“El Grito”  
Óleo sobre lienzo- 150 x 120 cms.  
Año 2014  
Mario Mogrovejo Domínguez. Perú

**Diagramación Revista:**

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

# TABLA DE CONTENIDO

	Página
<b>NUESTRA REVISTA / NOSSA REVISTA.</b> Ramón Cabrera Salort	07
<b>EDITORIAL</b>	09
<b>RAÍCES / RAÍZES</b>	
<b>La creatividad del maestro en la educación por el arte coloquio de Asunción</b> Olga Blinder (Asunción, 1921 – 2008) Paraguay. Ediciones CLEA 1986	12
<b>CAMINOS / CAMINHOS</b>	
<b>A coreopolítica da Dança de Si para uma educação libertadora</b> Carolina Lage Gualberto. Brasil Clarice Lage Gualberto. Brasil	15
<b>Tesitura de nubes</b> Lic. Darwin Estacio Martínez. Cuba Lic. Anabel Caraballo Fuentes. Cuba	31
<b>Ilustración infantil en cuentos: Formatos de narrar historias</b> Silvia Álvarez Reyes. España. Ángela Bejarano Quintero. España. Ana María Marqués Ibáñez. España.	46
<b>INVESTIGACIÓN/CREACIÓN / INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO</b>	
<b>Conjugación de lenguajes en las Artes Escénicas</b> Claudia Fragoso Susunaga, Rocio Luna Urdaibay. México.	64
<b>La experiencia infantil del arte en el hospital pediátrico</b> Ana Fabiola Medina Ramírez. México	74
<b>Estudo comparativo entre Pesquisa Performativa, Etnocenologia e Cartografia como possibilidades de pesquisa em Dança</b> Ana Clara Santos Oliveira. Daniela de Melo Gomes. Nailanita Prette. Brasil	92
<b>TENDENCIAS / TENDÊNCIAS</b>	
<b>Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero. Sao Paulo. 23 A 25 De Abril De 2019</b> Vitoria Amaral. Brasil	107
<b>UNIVERSO LECTOR / UNIVERSO LEITOR</b>	
<b>Reseñas</b>	115
<b>PALABRA ABIERTA / PALAVRA ABERTA</b>	
	118



## EQUIPO EDITORIAL

### DIRECTOR

**Ramón Cabrera**

Instituto Superior de Arte. Cuba.

### EDITORAS

**Lucia Gouvêa Pimentel.**

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil.

**Dora Águila Sepúlveda.**

Corporación Cultural Educarte Chile. Chile.

### COMITÉ EDITORIAL

**Maria das Vitorias Negreiros do Amaral**

Universidade Federal de Pernambuco.

Brasil

**Flor de María Armas**

Guatemala

**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**

Universidad Da Vinci de Guatemala. Guatemala

**Bernardo Bustamante Cardona**

Universidad de Antioquia. Colombia

**Fabio Rodrigues da Costa**

Universidad Regional del Cariri-URCA. Ceará,

Brasil

**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

**Elizabeth Ivaldi**

Taller Barradas, Uruguay

**Sidiney Peterson Ferreira de Lima**

Doutorando em Artes (IA-UNESP). Brasil.

**Mario Méndez Ramírez**

Universidad Autónoma de Nuevo León.

México

**Mario Mogrovejo Domínguez**

Escuela de Bellas Artes de Perú

**Miriam Nemes de Montiel**

Red Arte Educación. Perú

**Olga Lucía Olaya Parra**

Consultora en Arte, Cultura y Patrimonio en

Educación. Colombia

**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. Universidad Católica, Chile

**Benjamín Sierra Villarroel**

Universidad Autónoma de Nuevo León. México

**Roxana Villarino**

Instituto Municipal de Educación por el Arte.

IMEPA. Argentina

**Patricia Ygarza Cuquejo**

Taller de Expresión Infantil y Juvenil, TEIJ, Paraguay

**Miguel Zamorano Sanhueza**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la

Educación. Chile

## COMITÉ EVALUADOR EXTERNO

**Salvador Aburto Morales**

Facultad de Psicología de la UANL México

**Mihaela Luminita Albisoru**

Universidad de Monterrey (UEM), Nuevo León, México

**Sergio Rommel Alfonso Guzmán**

Universidad Autónoma de Baja California. México

**Maurilio Andrade Rocha**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

**Cláudia Regina dos Anjos.**

Escola Municipal Professor Lourenço de Oliveira/Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Brasil

**Maria de Guadalupe Ariza Zavala**

Tecnológico de Monterrey. México

**Alexis Aroche Carvajal**

Universidad Agraria de La Habana. Cuba

**Saidel Brito Lorenzo**

Universidad de las Artes. Guayaquil, Ecuador

**Gonzalo de Jesús Castillo Ponce**

Universidad Autónoma de Zacatecas. México

**Alejandro De Vincenzi**

Instituto Municipal de Educación por el Arte. IMEPA. Argentina

**Gloria Anisia Fariñas León**

Universidad De La Salle, Bajío. México.

**Miguel Flores Covarrubias**

Universidad Veracruzana. México

**Geraldo Freire Loyola**

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil

**Leda Maria de Barros Guimarães**

Universidad Federal de Goiás. Brasil

**Nancy Iriarte Araya**

Universidad Sto. Tomás. La Serena. Chile

**Rosvita Kolb Bernardes**

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil

**Vicente López Velarde Fonseca**

(R) Universidad Autónoma de Querétaro. México

**Ema Lozano García**

Universidad Autónoma de Nuevo León. México

**Juliana Gouthier Macedo**

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil

**María del Carmen Mena Rodríguez**

Facultad de Arte Danzario, Universidad de las Artes. ISA. Cuba

**Lizette Mertins Luna**

Estudio de Danza privado. Guatemala

**Lylliam Meza de Rocha**

Universidad Católica Inmaculada Concepción. Nicaragua.

**Mariana de Lima e Muniz**

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil

**Juliana de Castro Palhares**

Passarim Arte Educação e Cultura.

Professora de Artes Visuais da Educação Básica. Brasil

**Gustavo Peña y Lillo**

Facultad de Artes Visuales - Universidad Autónoma de Nuevo León. Tecnológico de Monterrey. México

**Juan Carlos Pérez Díaz**

Universidad de San Carlos. Guatemala

**María Susana Pilovich**

Ministerio de Educación de la Nación. Argentina

**David Alejandro Ramírez Larsen.** Tecnológico de Monterrey. México

**Mônica Medeiros Ribeiro**

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil

**David Rodríguez de la Peña**

Conservatorio Nacional de Música. México

**Maikel Rodríguez de la Cruz**

Universidad de las Artes (ISA). Grupo de Teatro Ludi ICRT (Instituto de Radio Cine y Televisión). Cuba

**José Rafael Rojas Bez.**

Adjunto al Instituto Superior de Arte. Cuba

**Zulma Patricia Sánchez Beltrán**

Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación. Bogotá. Colombia

**Carlos Sánchez Cunill**

Universidad Mayor. Santiago de Chile

**Mayra Sánchez Medina**

Instituto de Filosofía, La Habana. Cuba

**Ivett Sandoval Torres**

Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo. México

**Ray Eliot Schwartz**

Universidad de Las Américas. Puebla. México

**Antonio Silva Vildósola**

Universidad Diego Portales. Chile

**José Afonso Medeiros Souza**

Universidade Federal do Pará. Brasil

**Juan Rafael Toriz Sandoval**

(R) Universidad Veracruzana. México

**Julio Ruslán Torres Leyva**

Universidad de las Artes-ISA, La Habana, Cuba

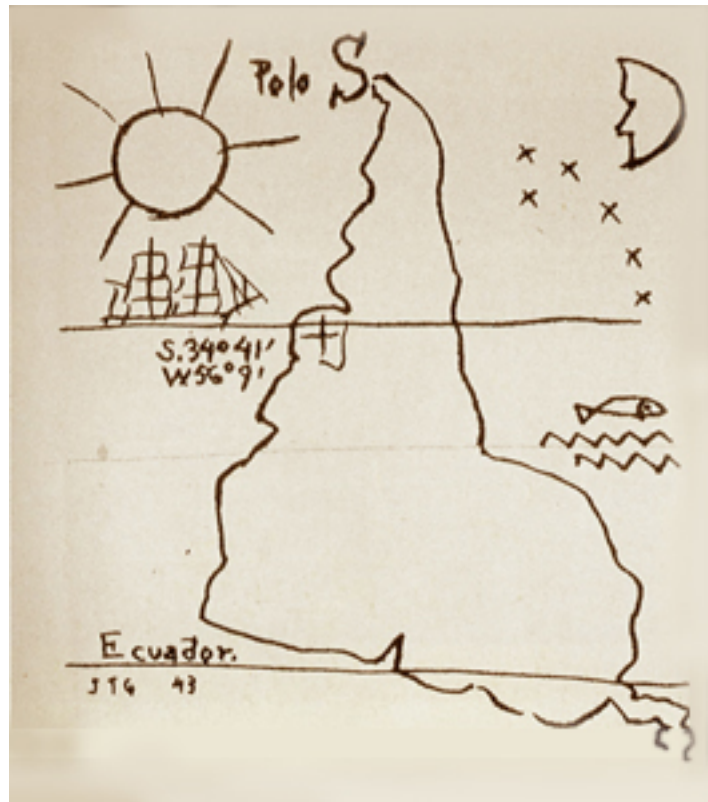
**Cecilia Carolina Vilarrubí Rojas**

Instituto Uruguayo de Educación por el Arte Taller Barradas. Uruguay

## EVALUADORES REVISTA CLEA N°7

Maurílio Andrade Rocha  
Maria Ariza Zavala  
Alexis Aroche Carvajal  
Gonzalo de Jesús Castillo Ponce  
Lêda de Barros Guimarães  
Gloria Fariñas León

Geraldo Freire Loyola  
Juliana de Castro Palhares  
María Susana Pilovich  
Patricia Raquimán Ortega  
Zulma Patricia Sánchez Beltrán  
Ivett Sandoval Torres



América invertida. Joaquín Torres García



## NUESTRA REVISTA

Nuestra revista apuesta por un arte que sea, ante todo, una sensible realización humana de producir sentidos y al decirlo de ese modo significamos su dimensión dinámica y, a la par, relacional. La cualidad dinámica apunta a la movilidad y al cambio: a qué se ha denominado arte y desde qué cualidades es algo que ha estado sujeto a constantes actualizaciones y revisitas en el devenir humano. Lo relacional al hecho de que el objeto arte lo es por la existencia de perceptores preparados y condiciones contextuales. Esos perceptores y sus contextos son quienes hacen funcionar esa realización y la escuela y los maestros, junto a museos, comunidades y familias, coprotagonistas de que así sea.

Pensamos que el arte se debe vincular con la educación como factor de cambio. Así fue como se hizo presente en todo el Movimiento de la Nueva Educación, tanto en Europa como en nuestra América; como se manifestó en la Escuela Laboral Única de la Rusia leninista; en las legendarias y trascendentes experiencias de Jesualdo, en Uruguay, de las hermanas Cossettini y Luis F. Iglesias, en Argentina; de Gabriel García Maroto, en México y Cuba; de las Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues, en Brasil y otras prácticas significativas en diversos países latinoamericanos. Por esas cualidades dinámicas y relacionales, está llamado a ser un elemento de creación y cambio dentro del currículo escolar.

Y claro, eso se alcanza en la misma medida que se enseñe y se muestre el arte no como canon, sino como sustancia viva y cercana a

## NOSSA REVISTA

Nossa revista aposta em uma arte que seja, antes de tudo, uma sensível realização humana de produzir sentidos e, ao dizer desse modo, significamos sua dimensão dinâmica e, ao par, relacional. A qualidade dinâmica aponta para a mobilidade e a mudança: ao que se tem denominado arte e desde quais qualidades é algo que tem estado sujeito a constantes atualizações e revisitas do devir humano. O relacional no feito de que o objeto arte o é pela existência de perceptores preparados e condições contextuais. Esses perceptores e seus contextos são quem fazem funcionar essa realização e a escola e os professores, junto a museus, comunidades e famílias, coprotagonistas de que assim seja.

Pensamos que a arte se deve vincular com a educação como fator de mudança. Assim foi como se fez presente todo o Movimento da Nova Educação, tanto na Europa quanto em nossa América; como se manifestou na Escola Laboral Única da Rússia leninista; nas legendárias e transcendentales experiências de Jesualdo no Uruguai, das irmãs Cossettini e Luís F. Iglesias na Argentina; de Gabriel García Maroto no México e em Cuba; das Escolinhas de Arte de Augusto Rodrigues no Brasil e outras práticas significativas em diversos países latinoamericanos. Por essas qualidades dinâmicas e relacionais, está chamada a ser um elemento de criação e mudança no currículo escolar.

E claro, isso se alcança na mesma medida em que se ensine e se mostre a arte como

la vez, invitación de lo impredecible y de lo abierto. Por eso un crítico argumentaba que lo propio de lo artístico sería la *vaguedad semántica* con cualidades como la indeterminación, la pluralidad, la ambigüedad. En esa misma línea de pensamiento otro esteta afirmaba que el artista crea movido por una nebulosa de contenidos, en lugar de contenidos netamente definidos. Visto así el arte como realización que hace oscilar constantemente el sentido, que hace de la percepción un juego de hipótesis de lecturas: la educación por el arte no debe dejar de satisfacer ese cometido.

En correspondencia, la Revista CLEA renombra sus secciones desde el hábito de la metáfora, que es el ámbito de lo plural y abierto propio de las artes: con *Raíces* destacamos experiencias históricas y figuras notables del Arte en la Educación en nuestra América; con *Caminos* agruparemos aquellas colaboraciones que trazan la aventura de la docencia, sus enfoques y sus prácticas; con *Investigación/Creación* todo lo que colabore con la idea de lo que aportan las artes en educación como modos propios de indagación y gestación de mundos; con *Tendencias* las reflexiones y experiencias de mayor relevancia compartidas en congresos y eventos; con *Universo lector* registramos lo que de penetrante y novedoso se publique y llegue a nosotros para compartir en resumen sugerente lo llamado a leerse en extenso; con *Palabra abierta* celebramos un espacio de acogida de entrevistas y mensajes que nos multipliquen; y, por último, el voto de que las *imágenes* pueblen en rizoma nuestra revista para que nos hagan preguntarnos, pensar y sentir con el cuerpo todo, cómo anhelamos que sean las cosas y las infinitas rutas para encontrarlas.

**Ramón Cabrera Salort.**

cânone, como substância viva e, ao mesmo tempo, convite do imprevisível e o aberto. Por isso um crítico argumentava que o próprio do artístico seria a *imprecisão semántica* com qualidades como a indeterminação, a pluralidade, a ambigüidade. Nessa mesma linha de pensamento, outro esteta afirmava que o artista cria movido por uma nebulosa de conteúdos, em lugar de conteúdos claramente definidos. Vista assim, a arte como realização que faz oscilar constantemente o sentido, que faz da percepção um jogo de hipótesis de leituras: a educação pela arte não deve deixar de satisfazer essa tarefa. Em correspondência, a Revista CLEA renomeia suas seções a partir do sopro da metáfora, que é o âmbito do plural e aberto próprio das artes: com *Raíces* destacamos experiências históricas e figuras notáveis da Arte na Educação em nossa América; Com *Caminhos* agruparemos aquelas colaborações que tragam a aventura da docência, seus enfoques e suas práticas; com *Investigação/Criação* tudo o que colabore com a ideia do que aportam as artes na educação como modos próprios de indagação e gestação de mundos; com *Tendências* as reflexões e experiências de maior relevância compartilhadas em congresos e eventos; com *Universo leitor* registramos o que de penetrante e novidadeiro se pubique e chegue a nós para compartilhar em resumo de sugestão o chamado para que seja lido por extenso; com *Palavra aberta* celebramos um espaço de acolhida de entrevistas e mensagens que nos multipliquem; e, por último, o voto de que *imagens* povoem em rizoma nossa revista para que nos façam nos perguntar, pensar e sentir com o corpo todo, como desejamos que sejam as coisas e as infinitas rotas para encontrá-las.

**Ramón Cabrera Salort.**

## EDITORIAL

Tiempos de innovación y cambios, acordes a la renovación del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, a partir de la asamblea desarrollada durante el Congreso Latinoamericano de Enseñanza / Aprendizaje de Artes: Colonialismo y Cuestiones de Género, realizado en San Pablo entre el 23 y el 25 de abril de 2019. La elección de una nueva Directiva quedó encabezada por Salomón Azar, de Uruguay, y el nombramiento de Ramón Cabrera, de Cuba, como director de la Revista CLEA han sido claves en la proyección de nuevos planes de perfeccionamiento de la labor efectuada, hasta ahora fructífera. El número de evaluadores externos ha crecido notablemente, ampliando la valiosa colaboración internacional y artículos de las distintas áreas del arte han enriquecido los contenidos de la publicación.

En *Raíces*, están las palabras escritas por Olga Blinder en las Ediciones CLEA 1986: *La creatividad del maestro en la educación por el arte coloquio de Asunción*. Olga Blinder (Asunción, Paraguay 1921 – 2008) fue destacada consejera y fundadora del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte.

A continuación, en la sección *Caminos*, el artículo: *A coreopolítica da Dança de Si para uma educação libertadora* contextualiza el escenario frágil en que la educación brasileña se encuentra, siendo moldeada a la lógica de mercado, buscando rentabilidad, producción útil y mensurable. La *Danza de Sí*, presenta una relación con la

## EDITORIAL

Tempos de inovação e mudanças, em acordo com a renovação do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte, a partir da assembleia havida durante o Congresso Latinoamericano de Ensino/Aprendizagem de Artes: Colonialismo e Questões de Gênero, realizado em São Paulo entre 23 e 25 de abril de 2019. A eleição de uma nova Diretoria, encabezada por Salomón Azar, do Uruguai, e a nomeação de Ramón Cabrera, de Cuba, como diretor da Revista CLEA foram chave para a projeção de novos planos de aperfeiçoamento do trabalho efetuado, até agora frutífero. O número de avaliadores externos cresceu notavelmente, ampliando a valiosa colaboração internacional e artigos das distintas áreas de arte enriqueceram os conteúdos da publicação.

Em *Raíces* estão as palavras escritas por Olga Blinder nas Edições CLEA 1986: *La creatividad del maestro en la educación por el arte coloquio de Asunción*. Olga Blinder (Asunción, Paraguay 1921 – 2008) foi destacada conselheira e fundadora do Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte.

Em continuidade, na seção *Caminhos*, o artigo *A coreopolítica da Dança de Si para uma educação libertadora* contextualiza o cenário frágil em que a educação brasileira se encontra, sendo moldada pela lógica de mercado, buscando rentabilidade, produção útil e mensurável. A *Dança de Si* apresenta uma relação com a *coreopolítica*, porque é

*coreopolítica*, porque es un saber que actúa políticamente, enfrentando el orden establecido, fortaleciendo la subjetividad por el autoconocimiento para una educación holística y humanizada.

De Cuba, el texto *Tesitura de nubes* se deriva del desarrollo de ejercicios docentes promovidos en una asignatura de la carrera de Artes Plásticas de la Universidad de las Artes, ISA, con la finalidad de reflexionar sobre las diversas experiencias y concepciones del artista como investigador, desde el intercambio docente.

*Ilustración infantil en cuentos: Formatos de narrar historias*, presenta un recorrido histórico, en el ámbito de la educación artística, citando libros significativos de ilustración infantil no solo por la calidad de las imágenes, sino porque los temas tratados no son los habituales y son poco visibles. La creación de trabajos sobre la idea de construcción de un cuento por alumnos de pre y posgrado de profesorado pone énfasis en el planteamiento y desarrollo diverso sobre un mismo tema.

Nuestra sección *Investigación/Creación*, presenta una reflexión acerca las diferencias intrínsecas en las disciplinas. *Conjugación de lenguajes en las Artes Escénicas, de México*, demanda, desde la complejidad una interacción, ante la cual diversas formas permiten que las artes dialoguen, que las diferencias cedan y se retroalimenten hacia la creación, uniendo aspectos de teatralidad propios de la danza y el teatro en busca de una nueva expresión escénica.

En *La experiencia infantil del arte en el hospital pediátrico*, la autora comparte sus reflexiones, producto de tres años de participar como voluntaria en un Hospital Regional, así como el sustento teórico que tiene muchos puntos de encuentro con Neuroartes y con el que propone el *Taller de*

um saber que atua politicamente, enfrentando a ordem estabelecida, fortalecendo a subjetividade pelo autoconhecimento para uma educação holística e humanizada.

De Cuba, o texto *Tesitura de nubes* deriva do desenvolvimento de exercícios docentes promovidos em uma disciplina do curso de Artes Plásticas da Universidade das Artes, AS, com a finalidade de refletir sobre as diversas experiências e concepções do artista como pesquisador, a partir do intercâmbio docente.

*Ilustración infantil en cuentos: Formatos de narrar historias* apresenta um percurso histórico, no âmbito da arte/educação, citando livros significativos de ilustração infantil, não só ela qualidade de imagens, mas também porque os temas tratados não são habituais e são pouco visíveis. A criação de trabalhos sobre a ideia de construção de um conto or alunos de graduação e pós-graduação de formação de professores coloca ênfase na abordagem e desenvolvimento diverso sobre um mesmo tema.

Nossa seção *Investigación/Creación* apresenta uma reflexão acerca das diferenças intrínsecas nas disciplinas. *Conjugación de lenguajes en las Artes Escénicas, de México* demanda, a partir da complexidade, uma interação, ante a qual diversas formas permitem que as artes dialoguem, que as diferencias cedam e se retroalimentem a criação, uniendo aspectos da teatralidade próprios da dança e do teatro, em busca de uma nova expressão cênica.

Em *La experiencia infantil del arte en el hospital pediátrico*, a autora compartilha suas reflexões, produto de três anos de participar como voluntária em um Hospital Regional, assim como a base teórica que tem muitos pontos de encontro com Neuroartes e com o que propõe o *Taller de*

*juguetes de artistas* y la pintura de murales en las áreas de pediatría.

*Estudo comparativo entre Pesquisa Performativa, Etnocologia e Cartografia como possibilidades de pesquisa em Dança* busca contribuir a las crecientes deliberaciones sobre las metodologías de investigación de danza en el campo académico. A partir de diferentes estudios y a través de una revisión de literatura que examina las particularidades de las indagaciones artísticas, las autoras dialogan con la Investigación Performativa, Etnocología y Cartografía, buscando elementos que apoyen y respalden una pesquisa en Danza.

Una reseña del Congreso Latinoamericano de Enseñanza / Aprendizaje de Artes: Colonialismo y Cuestiones de Género, realizado en San Pablo entre el 23 y el 25 de abril de 2019, ilustra la sección *Tendencias*.

A continuación y como ya es usual, en *Universo lector* se presenta la sección de reseñas de libros y publicaciones relevantes en el área de la educación artística.

Finalmente, un nuevo componente, *Palabra abierta*, agrega a nuestra revista la carta de una lectora: *La enseñanza del arte es inseparable del acto creativo*, vívidas anotaciones personales sobre el arte y su enseñanza. Compartimos el texto de su correo donde palpitan sus ideas, fruto de entrega y pasión humanas, el mejor barro con el cual moldear arte y educación.

*juguetes de artistas* e a pintura de murais as áreas da pediatria.

*Estudo comparativo entre Pesquisa Performativa, Etnocologia e Cartografia como possibilidades de pesquisa em Dança* busca contribuir com as crescentes deliberações sobre as metodologias de pesquisa de dança no campo acadêmico. A partir de diferentes estudos e através de uma revisão da literatura que examina as particularidades das indagações artísticas, as autoras dialogam com a Pesquisa Performativa, Etnocologia e Cartografia, buscando elementos que apoiem e respaldem uma pesquisa em Dança.

Uma resenha do Congresso Latinoamericanos de Ensino/Aprendizagem de Artes: Colonialismo e Questões de Género, realizado em São Paulo entre 23 e 25 de abril de 2019, ilustra a seção *Tendências*.

Em continuação e como já é usual, em *Universo leitor* se apresenta a seção de resenhas de livros e publicações relevantes na área de arte/educação.

Finalmente, um novo componente, *Palavra aberta*, agrega a nossa revista a carta de uma leitora: *La enseñanza del arte es inseparable del acto creativo*, vívidas anotações pessoais sobre arte e seu ensino. Compartilhamos o texto de sua carta, onde palpitam suas ideias, fruto de entrega e paixão humanas, o melhor barro com o qual se pode modelar arte e educação.

# LA CREATIVIDAD DEL MAESTRO EN LA EDUCACIÓN POR EL ARTE



COLOQUIO DE ASUNCIÓN. 1986

**Olga Blinder\***  
(Asunción, 1921 – 2008) Paraguay

## PRESENTACIÓN

En este encuentro queremos rendir un homenaje a quienes años y siglos atrás soñaron con mejorar los métodos en la educación, desde Sócrates a los chamanes indígenas, y en ellos a todos aquellos maestros que, sin saberlo, hicieron “educación por el arte” mucho antes que nosotros. A aquella maestra que casi todos guardamos en nuestro recuerdo porque nos hizo sentir que podíamos hacer, nosotros solos, ese dibujo que a ella tanto le gustaba. O a aquella con quien descubrimos la belleza de la palabra, la poesía... y que la música también nos llenaba de emoción.

Ellos no tenían nombre para lo que hacían, porque solo mucho después, entre los años 1940 – 42 Herbert Read escribió ese libro que todos conocemos, y llamó “Educación por el Arte” a lo que hacían. Este escritor, crítico de arte y filósofo inglés propone en su libro dar vida a la tesis de Platón que creía que” el arte debe ser la base de toda forma de educación natural y enaltecadora”, y logra construir un sistema y le da un nombre. Ese nombre hizo que muchos educadores nos detuviéramos a reflexionar y a analizar, desde otro ángulo, qué era aquello que nos inquietaba en la educación, buscando respuestas a las sombras y a las dudas que rodeaban el misterio del proceso de desarrollo de la capacidad de aprender, de pensar, de crear... Y nos abrió nuevos caminos.

Creemos que la creatividad es el ingrediente indispensable en la Educación por el Arte, pero que sólo el educador que utilice sus propias potencialidades creativas puede

---

\* Pintora y pedagoga paraguaya. Miembro fundador del Grupo Arte Nuevo (1954), fue maestra de la mayor parte de artistas destacados de la Generación del 70 en adelante y promovió el desarrollo de la creatividad en la educación.

ofrecer a los educandos la oportunidad de crecer integralmente, tanto en el área intelectual, como en su psicomotricidad y afectividad. Y la Educación por el Arte es el sistema más adecuado para que se produzca ese crecimiento.

El tema que se encara, y alrededor del cual giran todas las actividades del Coloquio, nos enfrenta a un problema fundamental de la educación, porque aun cuando hablamos de la “revolución copernicana” que pone al niño al centro del sistema educativo, todos sabemos que es el maestro el que crea las condiciones para que este sistema funcione. Por esa razón el énfasis está puesto en nuestra propia creatividad como educadores, imprescindible para que se pueda hablar de “Educación por el Arte”. Porque en la Educación por el Arte se unen dos conceptos fundamentales: la creatividad como fuerza transformadora de la sociedad; la creatividad que lleva al individuo a ser verdaderamente humano.

El método elegido busca que en el Coloquio todos los asistentes puedan elegir, practicar, experimentar, participar, conocer y reflexionar sobre los temas que se ofrecen para que, finalmente, entre todos se pueda analizar, discutir y sacar conclusiones en relación a las experiencias sobre las cuales se dialogó; sobre los talleres prácticos y de reflexión en los que se participó, sobre la Reunión de integración en la que se conoció a mucha gente y sobre el paseo que dio la oportunidad de aplicar el método en otro ámbito.

Se busca también en el Coloquio que aquel educador que no se conforma solamente con leer libros y revistas, o escuchar clases y conferencias, pueda vivenciar y sacar conclusiones sobre lo que la Educación por el Arte es en relación al desarrollo integral y armónico de la personalidad, y esas vivencias reviertan sobre su propia actitud y acción educativa, ya que sólo así se podrá alcanzar el ideal de una educación que prepare al ser humano para una vida plena, en la búsqueda de la paz y la libertad para todos los seres humanos.

El ser humano enfrenta actualmente un mundo amenazante, por un lado, la ciencia y la técnica le ofrecen posibilidades que nunca antes la humanidad imaginó y, por otro, el hombre se deshumaniza constantemente. No podemos, no debemos permitir que eso ocurra. Tenemos que hacer algo por la vida, y volvemos nuestra mirada hacia el arte. Pero no pensemos en ningún momento que la “Educación por el Arte” pretende que todos los niños

lleguen a ser artistas: algunos lo serán y otros se dirigirán a la ciencia, la técnica, la política... con una actitud diferente. El arte es la excelencia de la expresión y el camino que lleva del balbuceo a la poesía, del garabato al dibujo y la pintura, de los movimientos torpes del bebé a la danza, de los gritos y ruidos al canto o a la música.

La Educación por el Arte puede ofrecer posibilidades de alcanzar ese ideal que buscamos: el hombre que a través del arte desarrollo su sensibilidad, su creatividad y alcance así su profunda humanización.

Con esta edición se continúa la propuesta de reunir algunos de los trabajos presentados en los encuentros que se realizan, anualmente, en los países integrantes del CLEA (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte). La publicación que corresponde al N° 2 de EDICIONES CLEA reúne unos pocos textos de los muchos presentados en el Coloquio de Asunción, realizado en agosto de 1986. Creímos oportuno que al hojear esta edición se pudiera tener una visión sintética de lo que fue el Coloquio, y para lograrlo se eligieron – con mucha dificultad por su cantidad y calidad – textos representando a los países que estuvieron incluidos. Por otro lado, consideramos importante que hubiera algún ejemplo de cada una de las unidades de trabajo en que se organizó la actividad. Se transcriben artículos de presentaciones en la Ferial de Experiencias, planteos propuestos en los Talleres prácticos, una conferencia sobre Educación por el Arte, leída en el Panel del CLEA y una referencia a la actividad denominada Experiencia integradora.

De esta manera, intentamos reflejar lo que fue el encuentro, tanto en la representación de los diversos países como en las actividades que se organizaron con la intención de mostrar, en una visión de conjunto lo que puede ser “la creatividad del maestro en la Educación por el Arte” que era el tema central del Coloquio.

Intentamos dar unidad al rico pero variado conjunto de textos ilustrando toda la edición con fotografías de máscaras que estuvieron expuestas en la Feria de Experiencias, como un ejemplo de las raíces culturales integradas de nuestro país, el Paraguay, y que se extienden en la cultura de toda América Latina, simbolizando la propuesta integradora del CLEA.

# A COREOPOLÍTICA DA DANÇA DE SI PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Carolina Lage Gualberto. Brasil  
Clarice Lage Gualberto. Brasil

## RESUMO

Este artigo propõe a ideia de *Dança de Si* e discute como a sua atuação *coreopolítica* (Lepecki, 2012) pode fortalecer a humanização no processo de ensino-aprendizagem, culminando em práticas para uma educação libertadora (Freire, 1996; Larrosa, 2007). Para tanto, contextualiza-se o cenário frágil em que a educação brasileira se encontra, sendo moldada à lógica de mercado, buscando rentabilidade, produção útil e mensurável. Posteriormente, apresenta-se a *Dança de Si*, relacionando-a com a *coreopolítica*, pois é um saber que atua politicamente, enfrentando a ordem posta, fortalecendo a subjetividade pelo autoconhecimento para uma educação holística e humanizada.

**Palavras-chave:** Dança de Si. Coreopolítica. Educação libertadora. Humanização.

## RESUMEN

Este artículo propone la idea de *Danza de Sí* y discute cómo su actuación *coreopolítica* (Lepecki, 2012) puede fortalecer la humanización en el proceso de enseñanza-aprendizaje, culminando en prácticas para una educación liberadora (Freire, 1996; Larrosa, 2007). Para ello, se contextualiza el escenario frágil en que la educación brasileña se encuentra, siendo moldeada a la lógica de mercado, buscando rentabilidad, producción útil y mensurable. Posteriormente, se presenta la *Danza de Sí*, relacionándola con la *coreopolítica*, porque es un saber que actúa políticamente, enfrentando el orden establecido, fortaleciendo la subjetividad por el autoconocimiento para una educación holística y humanizada.

**Palabras clave:** Danza de Sí. Coreopolítica. Educación liberadora. Humanización.

## ABSTRACT

This paper presents the idea of *Dance of the Self* discussing how the *choreopolitics* (Lepecki, 2012) may support humanization in the teaching-learning process, culminating in practices for a liberating education (Freire, 1996; Larrosa, 2007). To do so, we contextualize the fragile scenario in which the Brazilian education finds itself: it has been framed into the logic of the market, which seeks profits, useful and measurable production. Then, under the *choreopolitics* perspective, we introduce the concept of *Dance of the Self*, claiming that it is a knowledge that acts politically, faces the established order and reinforces subjectivity through self-knowledge towards a holistic and humanized education.

**Keywords:** Dance of the Self. Choreopolitics. Liberating Education. Humanization.

## INTRODUÇÃO

A proposta deste estudo é apresentar a faceta *coreopolítica* (Lepecki, 2012) presente na ideia aqui desenvolvida de *Dança de Si*, com o foco na sua atuação estratégica para o fortalecimento da humanização no processo de ensino-aprendizagem, culminando em práticas que visem a uma educação libertadora, tão defendida por autores como Paulo Freire (1996, 2001, 2013) e Jorge Larrosa (2007; 2017). A necessidade desta reflexão surgiu a partir de inquietações provenientes tanto da atuação no ensino superior e básico, quanto das mudanças as quais a educação brasileira tem sofrido, que podem ser vistas como verdadeiros ataques à construção de criticidade, subjetividade e autonomia: premissas básicas para um ensino transformador e emancipatório.

Um exemplo desse retrocesso é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, conforme Silva (2018), apresenta várias questões problemáticas. Aqui, destacamos a restrição da área de Artes, interferindo diretamente nos cursos de ensino superior relacionados à área e na formação dos alunos da educação básica, que, muito provavelmente, terão pouco contato com Arte durante os anos escolares. A esse respeito, Pimentel e Magalhães (2018) argumentam que “deixar a critério dos sistemas e redes de ensino a efetivação das aprendizagens em Arte é flexibilizar e fragilizar demais a orientação de um documento que é de obrigatoriedade nacional [...]” (p. 227).

Entendemos que a área de Artes é fundamental para o desenvolvimento de diversos aspectos subjetivos dos alunos, como identidade, sensibilidade e tantos outros. Assim, ao desvalorizar a Arte, diluindo-a, fica nítido que a BNCC contribui para uma educação objetiva, focada na lógica do mercado e em resultados mensuráveis.

Em segundo lugar, percebemos algumas posturas preocupantes do atual ministro da educação. Abraham Weintraub já anunciou cortes de bolsas nas universidades e, segundo o *website*<sup>1</sup> do Senado, o ministro declarou que “defende a redução da verba para cursos de humanas e mais investimentos para faculdades ‘que geram retorno de fato’ [...], como enfermagem, veterinária, engenharia e medicina”.

---

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/05/03/ministro-da-educacao-fala-a-senadores-sobre-diretrizes-da-pasta>. Acesso em: junho de 2019.

Esses exemplos são apenas alguns de uma longa lista que poderia ser citada. Eles revelam uma visão utilitarista e bancária sobre a educação, atribuindo-lhe a função de servir diretamente a interesses capitalistas e mercadológicos. Assim, a prioridade das escolas e universidades seria formar alunos que produzem e que geram “retorno de fato”. Com efeito, desumanização e reprodução – ao invés de criação e experiência – vão se arraigando à educação brasileira.

Diante desse contexto, e, a partir da nossa atuação no ensino superior e básico, surgem alguns questionamentos: Como a Dança se relaciona com o processo formativo do sujeito? E de que modo a Dança pode contribuir para uma prática pedagógica libertadora? Para responder a estas perguntas, fazemos um recorte da área de Dança, propondo a ideia de *Dança de Si* na relação com a *coreopolítica* e, na perspectiva de que ambas se complementam, a fim de construir uma hipótese de que elas têm muito a contribuir para que a educação brasileira internalize e externalize concepções pedagógicas libertadoras. Assim, contextualizaremos algumas reflexões de Larrosa e Freire sobre educação, para, posteriormente, mostrarmos como elas se relacionam com a *coreopolítica* e a *Dança de Si*.

## A EDUCAÇÃO EM LARROSA E FREIRE: APROXIMAÇÕES

Como apontamos na introdução, nossa reflexão sobre educação se ampara nas discussões de Jorge Larrosa e Paulo Freire, os quais defendem projetos de pedagogia e práxis que assumem uma perspectiva de educação libertadora. Para Larrosa (2007), a experiência é fundamental para a educação, já que “pensar não é somente ‘raciocinar’ ou ‘calcular’ ou ‘argumentar’, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (p.152). Dessa forma, o autor argumenta que aprender vai muito além de adquirir e processar informação; aprender é, sobretudo, um processo que passa pela experiência.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2007, p.160).

A educação fundada na experiência proposta por Larrosa (2007) seria, então, uma prática voltada para a formação de indivíduos que se percebem, que percebem o outro, sendo sensíveis ao que lhes cerca, tendo, dessa forma, ações conscientes. Porém, segundo o autor, existem várias barreiras que têm inviabilizado a experiência: a obsessão pela novidade e pela informação, a obrigação de ter opinião sobre tudo, a falta de tempo (e o instantâneo), o excesso de trabalho (e a agitação). A esse respeito, Larrosa (2007) afirma que: “Não somos apenas sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, [...] não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos passa.” (p.159-160). Sob essa perspectiva, entendemos que o “nada nos passa” seria a falta da aprendizagem significativa, aquela em que internalizamos e reelaboramos sensações, conhecimentos e sentidos, visando à sabedoria e não o “estar informado”. Assim,

o sujeito da experiência se define não tanto por sua atividade, como por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. Trata-se, porém, de uma passividade anterior à oposição entre ativo e passivo, de uma passividade feita de paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial. (p.161).

O sujeito da experiência de Larrosa e os problemas apontados por este autor se relacionam em grande medida com a educação bancária, criticada por Paulo Freire e com suas considerações sobre o educando e o educador. Na denúncia freiriana, o conhecimento é “falso saber” (Freire, 2001), isto é, algo *depositado* nos alunos, que, por sua vez, estão vazios e só irão se *encher* quando receberem as informações vindas do professor (que tudo sabe). A esse respeito, Freire questiona: “Que dimensão libertadora pode existir em práticas que inibem a criatividade e conduzem os educandos às repetições ‘burocratizadas’ dos discursos nem sempre brilhantes dos ‘mestres’?” (Freire, 2001, p. 46). Tal reflexão pode ser associada não só à substituição da experiência pelo excesso de informação criticada por Larrosa (2007), mas também aos apontamentos que fizemos sobre a BNCC, em que a área de Artes – fundamental no estímulo à criatividade – foi claramente desvalorizada.

A educação bancária configura-se, então, como o oposto da humanização, uma vez que tem suas raízes fincadas nas estruturas e condições sociais que resultam na distorção da vocação de fazer-se mais plenamente humano. Nesse raciocínio, o autor chega a destacar que nela “a busca do Ser mais é subversão e a desumanização é a ordem que deve ser

estabelecida” (Freire, 2001, p. 47). Portanto, é necessário promover uma educação em que “o homem chegue a ter consciência desta condição e que reconheça a necessidade de lutar pela restauração de sua humanidade, são passos necessários – mas não únicos – em sua pedagogia e práxis humanista e libertadora para a emancipação” (Freire, 2013, p. 74).

A partir dessa breve reflexão, podemos afirmar que as ideias de Larrosa e Freire revelam perspectivas acerca da desumanização no processo formativo e apresentam propostas que priorizam o entendimento de si, a valorização do ser, da experiência para uma educação emancipatória. Nesse sentido, suas reflexões acerca da pedagogia relacionam-se com o reconhecimento de outros saberes fundamentais para a formação de sujeitos autônomos e com uma postura crítica e, ao mesmo tempo solidária, em relação ao que os cerca.

A Dança pertence a este grupo de saberes pertinentes para uma prática educativa emancipatória. É nessa perspectiva que propomos aqui a ideia de *Dança de Si*. Neste artigo, fazemos um recorte dessa grande área (Dança), destacando a *coreopolítica* da *Dança de Si* considerando-a uma abordagem que aponta caminhos possíveis em direção a uma educação libertadora, reforçando o desenvolvimento de um autoconhecimento do sujeito, que, por sua vez, possibilita uma atuação político-emancipatória nos diversos contextos em que se encontra. Nesse sentido, apresentamos, a seguir, a atuação *coreopolítica* da *Dança de Si* em relação a concepções pedagógicas de Paulo Freire e de Jorge Larrosa discutidas aqui.

## A COREOPOLÍTICA DA DANÇA DE SI: DIÁLOGOS E POSSIBILIDADES

É importante esclarecer que, com *Dança de Si*, não pretendemos falar de um trabalho autobiográfico (Delory-Momberger, 2011, 2006) e sim de um modo de fazer e de ser em Dança, a partir de uma íntima relação do sujeito com sua história e seu corpo bem como da aceitação de suas diferenças e do uso destas na construção de sua Dança. Assim, a *Dança de Si* é aquela que, por meio de experiências, promove a humanização do sujeito, dá-lhe os materiais necessários para o reconhecimento das estruturas e condições sociais que constroem esta desumanização.

Essa é uma ideia que nasce a partir de discussões propostas pelo Prof. Dr. Arnaldo Alvarenga<sup>2</sup>, que destaca o trabalho do bailarino Klauss Vianna como propositos do corpo enquanto expressão dançada e de uma dança que é provocada por, ao mesmo tempo em que provoca, uma percepção de si, autoexpressão e autoralidade. O cunho de seu trabalho era o respeito ao corpo de cada bailarino, incentivando a autonomia expressiva a partir da anatomia própria de cada um e especificidades de cada corpo e suas relações.

Tendo como motes a criatividade e a escuta corporal, o trabalho de Vianna significou profundas reflexões e transformações acerca do ensino tradicional de balé clássico uma vez que se constitui como base deste ensino a repetição para apreensão do código e a exigência de se adequar às formas, independente das características anatômicas de cada um. A relação com os espaços interno e externo ao corpo é fundamental na proposta de Vianna para entender como *eu* me relaciono com o que me cerca, como estamos em perene coconstituição entre micro e macro e, nesse sentido, compreender o corpo que sou para compreender o mundo.

[...] existe um espaço interior, emocional, mental, psicológico, e um espaço exterior que é onde se manifesta a dinâmica do corpo. A sensação de equilíbrio corresponde ao momento ou aos momentos em que descobrimos uma maneira harmônica de utilização do espaço, em que equilíbrio interior e exterior já não se diferenciam mais. O homem se insere nesse universo e atua como síntese desse universo de tal maneira que, ao me conhecer e conhecer a humanidade, estou desvendando o meu próprio universo. (Vianna, 2005, p. 121).

A Dança, para Vianna, não começa na sala de aula, mas a antecede e continua depois, durante a vida e por meio do autoconhecimento no cotidiano. Este processo pedagógico desfragmentado, de reconhecimento de si na rotina permite que o sujeito perceba questões menos superficiais, camadas mais profundas, que atuam como construtoras de si mesmo. Entretanto, essa prática é cada vez mais difícil, já que estamos “acostumados a introjetar a ordem à nossa volta, habituamo-nos a não olhar, não ouvir, não sentir intensamente e desprezar a importância dos fatos e acontecimentos menores, quase imperceptíveis – embora fundamentais” (Vianna, 2005, p. 73).

Neste momento, é relevante relacionar as propostas de Vianna com as de Larrosa, quando este critica o excesso de informações, a agitação e a obrigatoriedade de estar

---

<sup>2</sup> Durante a disciplina “Do corpo próprio a uma dança de si: diferenças culturais, unidade, fragmentação e autoexpressão”, ministrada em 2019/1, no Programa de Pós-graduação em Artes, da Escola de Belas Artes, UFMG.

sempre fazendo algo, executando uma tarefa. Como vimos anteriormente, Larrosa (2007) apresenta essas questões como barreiras que impossibilitam a experiência, e, portanto, a atenção aos detalhes, ao sentir, à percepção. Além disso, percebemos também a problemática educação bancária, que, para Freire (1996), tolhe a criatividade e expressões da subjetividade. Nessa perspectiva, os argumentos de Vianna ganham ainda mais força ao entendermos sua constatação de que nossos sentidos são amortecidos se perdemos nossos impulsos e nossa intuição e adoecemos, perdemos nossa capacidade maleável de ingerência no mundo, alienando-nos: “Quando podamos a expressividade do nosso corpo, estamos também cortando nosso cordão umbilical com o mundo” (Vianna, 2005, p. 74).

Em diálogo e consonância com a proposta de Vianna, outras ideias e abordagens relacionadas ao corpo e/ou à Dança contribuem para a construção do que aqui chamamos de *Dança de Si*. De modo geral, podemos identificá-la como sendo aquela que preconiza no sujeito sua subjetividade, seu autoconhecimento na construção de sua identidade, livre de paradigmas, de modo autônomo e autoral.

A Dança Moderna, no final do século XIX e início do século XX, tem, nos seus precursores, uma afronta e rebelião contra o balé, suas formas e seus virtuosismos, suas pontas e seus espartilhos que apertavam os pés e o corpo, e, principalmente, sua imposição de um modo único de dançar. Era um tempo de profundas transformações na sociedade com a era industrial, o crescimento das cidades, o advento das tecnologias maquinarias modificadoras da velocidade nos mais diversos setores, a mudança de ideias e questões políticas resultantes em guerras e em tantas outras modificações, nos mais variados âmbitos. A Dança formatada até então transforma-se a partir da necessidade de expressão autoral, de resgate da individualidade e do próprio corpo, num tempo de desigualdades e conflitos. A mudança no pensamento modifica o modo como a dança é feita, revelando distintas ideias acerca do corpo e do movimento a partir das diferentes compreensões de mundo daqueles pensadores e artistas. Ao tratar sobre a Dança Moderna, Laurence Louppe (2012) se vale de John Martin (1992) para dizer que:

O que importava na nova dança (termo que circulava, então, na Alemanha e nos Estados Unidos) não era ‘o que parece’ (*‘what it looks like’*), mas ‘o que diz’ (*‘whats does it say’*), um modo de atribuir à dança não o conforto de uma mensagem, mas de lhe retirar a pura aparência de espetáculo. Ora, o que afirmava essa dança nova? Algo, ao mesmo tempo, delicado e intenso: a ação, a consciência do sujeito no mundo. (p. 51).

Representantes dessa “nova dança”, como Isadora Duncan, Ted Shawn, Ruth Saint-Denis, Martha Graham e Mary Wigman tiveram em comum a busca por movimentos próprios que expressassem as emoções e ideias de cada um deles em relação ao tempo presente. Na década de 60, surge a Dança Pós-Moderna que, a partir de experimentações vanguardistas, trouxe propostas acerca das relações entre saberes distintos e inovações nos entendimentos de corpo, espaço, público e criação que se perpetuaram até o que chamamos de Dança Contemporânea. Os limites da Dança Moderna são deixados de lado, prevalecendo os princípios da aleatoriedade e da abertura para uma infinidade de propostas investigativas, numa perspectiva de lidar com quaisquer técnicas corporais e não somente com um código específico.

Nesse sentido, a *Dança de Si* também pode ser encontrada na Dança Contemporânea quando nesta “[...] existe apenas uma verdadeira dança: a de cada um.” (Louppe, 2012, p. 52). No que diz respeito aos modos e motes do coreografar, a cópia de passos se diluiu, dando espaço ao estudo corporal do movimento, numa busca pela compreensão do próprio corpo, dilatando-o em zona criativa e explorando processos de experimentação (Mundim, 2015). Assim, a Dança Contemporânea relaciona-se com a *Dança de Si* ao propor recomeçar a partir dos seus próprios recursos (Louppe, 2012, p. 52), investigando e inventando seus próprios movimentos, num fortalecimento do sujeito e sua subjetividade.

Que o corpo possa encontrar uma poética própria na sua textura, nas suas flutuações e nos seus apoios é um aspecto que diz respeito à própria invenção da dança contemporânea. Inventar uma linguagem, de facto, já não significa manipular um material preexistente, mas criar esse mesmo material, justificando artisticamente a sua gênese e comprometendo nesse empreendimento o sujeito, ao mesmo tempo produtor e leitor da sua própria matéria. (Louppe, 2012, p. 64).

Apesar de a *Dança de Si* que propomos constituir a gênese da chamada Dança Contemporânea, entendemos que ela também pode estar presente no desenvolvimento técnico codificado em Dança, numa transcrição<sup>3</sup> daquilo que se apresenta. Nessa perspectiva, damos eco ao projeto de Vianna que propõe a apropriação dos códigos do balé clássico por parte de cada bailarino, entendendo de que cada um deve se expressar a partir de sua corporalidade, que se distingue entre os sujeitos. Para o autor, a técnica em Dança é a inteligência do corpo próprio: descobrir *minhas* possibilidades e potencializá-las; entender

---

<sup>3</sup> Haroldo de Campos (1929-2003) foi um poeta e tradutor brasileiro que cultivou a tradução como criação e como crítica na proposição do que chamou de transcrição.

*minhas* limitações e alargá-las. Dançar no *meu* corpo e não em outro, num estado de Dança permanente. “Sua técnica, se existiu, era na verdade não ter uma técnica, abrindo caminho para que surgisse algo diferente em cada gesto, em cada movimento de seus alunos” (Alvarenga, 2009, p. 3). Nessa perspectiva, reiteramos que a *Dança de Si* se manifesta para além da Dança que *danço*; a *Dança de Si* se relaciona com a Dança que *sou*.

Entender a Dança que se é, para além da Dança que *faço*, se relaciona com uma compreensão de integração entre corpo, mente e espírito, numa perspectiva de totalidade do ser. A *Dança de Si* acontece a partir dessa concepção integrada que pode ser discernida em trabalhos, como de François Delsarte (1811-1871), por exemplo. Delsarte foi pedagogo e teórico do movimento que inaugurou a tradição de expressividade. Segundo Louppe (2012): “As questões apresentadas por Delsarte não tinham nada a ver com o campo habitual da Dança. Em contrapartida, ele questionava de maneira radical o papel do corpo e do movimento em relação à função simbólica do sujeito.” (p. 58). Apesar de não ser essencialmente bailarino, sua teoria sobre a expressão humana, a “Estética Aplicada”, teve grandes repercussões em diversas áreas, inclusive na Dança Moderna, por preconizar uma pedagogia de liberdade dos alunos, de espiritualização do ser humano e de dimensão somática. O corpo, para Delsarte, era uma enciclopédia do mundo por ser a imagem do divino manifesto no universo.

Tal como na proposta desalrtiana e em tantas outras além das citadas aqui, a *Dança de Si* que propomos parte do entendimento uno de corpo-mente-espírito, numa perspectiva contrária ao pensamento cartesiano e moderno e numa busca pelo que Vianna (2005) chamou de corpo pleno. A pertinência desta procura se revela na compreensão de que corpo e mundo, micro e macro, são sistemas espelhados que se (re)constroem um ao outro o tempo todo, numa constante transformação de si e do todo que o cerca. Ao considerar esta existência una do sujeito, a *Dança de Si* vai de encontro ao dicotomismo corpo x mente, propondo a realocação de saberes desmerecidos devido à legitimação de conhecimentos científicos pela Ciência Moderna em detrimento de tudo que não pode ser “racionalizado”, comprovado, medido. A *Dança de Si* reconhece o corpo que também é mente (e que também é alma) na medida em que desconsidera a superposição daquele sobre esta, apegando-se à legitimação de outros saberes (tais quais a Dança) que têm sido

desconsiderados por estarem supostamente ligados apenas à emoção, ao corpo, à imaginação, à subjetividade.

Instaurado desde o período Moderno, o entendimento dicotomista que supervaloriza a mente em detrimento do corpo se perpetua por se alinhar ao projeto de Modernidade<sup>4</sup>. Para além de um tempo, a Modernidade indica um modo de operacionalidade na contemporaneidade que rege as *sociedades de controle*<sup>5</sup>, em que não há valores, nem custos; só há preços e essa é a medida que regulamenta as relações de poder.

Nesse sentido, a educação segue o mesmo caminho e o modelo empresarial é o que orienta a escola. O processo educativo cada vez mais se desumaniza, assemelhando-se à educação bancária, pois tende a nos afastar de nós mesmos, de nossa história, de quem somos, ditando o nosso valor e a nossa identidade a partir da nossa produtividade e da utilidade do que produzimos — ou, do “retorno imediato”, segundo o atual ministro da educação.

Para a ressignificação necessária da educação, a *Dança de Si* é um saber que atua politicamente, como um enfrentamento à ordem posta, na medida em que tem como bases o corpo e seus processos criativo-formativos tais como a imaginação, a curiosidade, a afecção, entre outros, numa educação holística. A *Dança de Si* é também *coreopolítica*.

André Lepecki (2012) traz a ideia de *coreopolítica* em oposição ao *coreopolicimento* de movimentos e corpos. Com *coreopolícia*, Lepecki quer dizer que a polícia coreografa, entendendo-a como um “sistema de presença e um vetor de forças que determinam, orientam e contêm movimentos” (Lepecki, 2012, p. 54). Para a construção dessa ideia de polícia, Lepecki se nutre de Rancière (2010), apontando, ainda, que a ação da polícia não é a de interpelar indivíduos, mas a de dispersá-los: “O refrão da polícia é antes: ‘Circular, circular, não há nada para se ver aqui...’. A polícia é aquilo que diz que, aqui, nesta rua, não há nada para ser visto e, portanto, nada mais a fazer do que continuar se movendo” (Rancière, 2010 *apud* Lepecki, 2012, p. 54). Se, de um lado, há a *coreopolícia*

---

<sup>4</sup> Modernidade aqui deve ser compreendida como este longo projeto duracional que produz e reproduz um lugar de apagamento da subjetividade e no qual o sujeito privilegiado do discurso é branco, do gênero masculino, heteronormativo e cuja experiência da verdade é a pulsão pelo movimento autônomo, automotivado, infinito e espetacular. (Lepecki, 2016, p.36).

<sup>5</sup> Deleuze, em *Conversações* (1992), aponta a passagem de uma sociedade disciplinar (séc. XVIII até a Segunda Guerra Mundial) – encarceramento – para uma sociedade de controle (segunda metade do séc. XX) – controle massivo. A sociedade de controle não se opõe à sociedade disciplinar, mas potencializa os traçados do capitalismo contemporâneo.

implementando uma cinética do cidadão na qual a relação entre movimento e lugar (ou política e chão) só são permitidas se permanecerem “relações reificadas, inquestionáveis, imutáveis e que reproduzem o consenso de ‘bom senso’”, do outro lado, está a *coreopolítica*, que, a partir de uma “distribuição e reinvenção de corpo, de afetos e de sentidos, [...] revela o entrelaçamento profundo entre movimento, corpo e lugar” (Lepecki, 2012, p.55).

Para elucidar o termo *coreopolítico*, o autor inicia sua reflexão a partir de escritos de Rancière (2004) e Agamben (2008) nos quais “arte e política são entendidas cada vez mais como atividades coconstitutivas uma da outra” (Lepecki, 2012, p. 43), especialmente na contemporaneidade. Em Rancière, o âmago do regime estético é a conexão entre arte e política à qual chama de dissenso. Esse âmago tem uma dinâmica; é em si mesmo dinâmico, cinético, no sentido de que dissenso produz a ruptura de hábitos e comportamentos, e provoca, assim, o debandar de toda sorte de clichês: sensoriais, de desejo, valor, comportamento, clichês que empobrecem a vida e seus afetos (Lepecki, 2012, p. 44). Para Agamben (2008), a arte é uma atividade que abre para um novo uso potencial os hábitos sensoriais e gestuais dos seres humanos por torná-los inativos e é, portanto, inerentemente política.

A partir dessas duas abordagens, Lepecki (2012) afirma que:

Dada a invocação direta, por ambos os filósofos, do corpo e suas capacidades, do corpo e suas potências, e dado que suas propostas fundem num só elemento, o binômio arte-política para reconstituí-lo agora como um contínuo cuja função é a de perturbar a formatação cega de gestos, hábitos e percepções, parece-me óbvio que tais posições tenham consequências diretas para se pensarem a dança atual e suas políticas, bem como algumas performances que privilegiam o movimento e a coreografia. (p. 44).

Lepecki traz, então, a ideia de *coreopolítica* enquanto operação que parte da relação entre coreografia e contexto, configurando uma atividade peculiar que emerge da ação e que tem como objeto principal o que Paul Carter (1996) denomina como *política do chão*. A *política de chão* é aquela que transforma seus contornos e estruturas e se inscreve também no corpo e na coreografia de quem dança; ela reforça a ideia de que, para não perder suas propostas democráticas de alteridade, autonomia e força do indivíduo, a Dança deve ter seus modos de criação e estruturação coreográficas atrelados ao chão que as sustentam, construindo uma Dança com e a partir dos sulcos e contradições que nele se apresentam.

[...] política coreográfica do chão que atenta à maneira como coreografias determinam os modos como danças fincam seus pés nos chãos que as sustentam; e como diferentes chãos sustentam diferentes danças transformando-as, mas também se transformando no processo. Nessa dialética infinita, uma corressonância coconstitutiva se estabelece entre danças e seus lugares; e entre lugares e suas danças. (Lepecki, 2012, p. 47).

A *coreopolítica* lê o chão ao mesmo tempo em que o reescreve, “reinscrevendo-se no chão, por via do chão, numa nova ética do lugar, um novo pisar que não recalque e terraplane o terreno, mas que deixe o chão galgar o corpo [...] reorientando assim toda uma nova coreografia social” (Lepecki, 2012, p. 49). A *coreopolítica* busca a afirmação de um chão sem terraplanagem, na transformação desse espaço policiado de circulação num espaço onde “um sujeito possa aparecer” (Rancière, 2010 *apud* Lepecki, 2012, p. 56). A *coreopolítica* trabalha para uma cinética mais humanizada, que permite e promove a política do encontro, como propõe Hanna Arendt, e, por que não, da pausa e do não movimento. E, nesse sentido, ela também (re)pensa e discute certas noções pré-estabelecidas sobre como a Dança deve ser, deve parecer e de como o movimento deve se manifestar.

Assim, a Dança é *coreopolítica* quando enfrenta ações como imitar, intimidar, controlar, homogeneizar. Por conseguinte, tal qual no processo educativo libertador, ela conduz o sujeito a si mesmo e à compreensão de sua real condição no mundo, para além da formatação que lhe é imposta. Adicionalmente, a *Dança de Si é coreopolítica* à medida que promove o autoconhecimento, o qual permite ao sujeito cultivar uma consciência ético-crítica e reconhecer sua responsabilidade e ação na conquista de sua própria libertação, pois “a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém” (Larrosa, 2017, p. 67).

Nessa perspectiva, a Dança (*coreopolítica*) e a educação libertadora são caminhos que se assemelham pelo modo como se constitui a travessia do sujeito em direção ao autoconhecimento, já que “a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade, e do caráter do viajante. A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética” (Larrosa, 2017, p. 68).

Com a citação anterior, fica claro que Larrosa (2017) destaca a relação entre a ideia humanista de formação e a experiência estética no sentido de que ambas desenvolvem esse processo aberto em que alguém é levado a si mesmo. Segundo o autor, “na formação

humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria é de tal natureza que, nela, alguém se volta para si mesmo [...] assim como ressonância... E assim alguém vai sendo levado à sua própria forma” (Larrosa, 2017, p. 66).

Dessa forma, a ação *coreopolítica* da *Dança de Si* na educação é aquela que subverte o modelo educacional moderno apresentado, atuando como resistência à desumanização no/do processo formativo. “Porque leva cada um até si mesmo, na formação [humanística] não se define antecipadamente o resultado” (Larrosa, 2017, p. 66). Nessa perspectiva, a ideia humanista de formação não interessa à formação normativa/colonial uma vez que dá lugar ao sujeito. A formação humanística não interessa à ordem neoliberal/capitalista porque não normatiza o resultado e porque os resultados não necessariamente serão interessantes e úteis. E é justamente por essa razão que a Dança se faz um saber relevante.

## CONCLUSÕES: POR UMA ATUAÇÃO COREOPOLÍTICA DA DANÇA DE SI NA EDUCAÇÃO

Importa que dancemos porque, na educação moderna, não há espaço para o sujeito, uma vez que, como vimos, prevalece a ideia de que o homem somente encontra seu destino na tarefa de fabricar um produto para alcançar um resultado que seja útil-rentável. A educação é, então, “uma prática técnica, definitivamente, em que o resultado deve se produzir segundo o que foi previsto antes de iniciar” (Larrosa, 2017, p. 241). Consequentemente, subjetividade, imaginação, espontaneidade e afeto são convertidos em mercadorias por meio de sua adaptação às leis de mercado (Larrosa, 2017, p. 239).

Nesse sentido, os saberes que explicitamente se relacionam com tais questões e processos são considerados inúteis, como a Dança, por exemplo. Os saberes inúteis são os que têm como chão a subjetividade de cada um, fazendo florescer o sujeito por entre suas ranhuras e complexidades. Não legitimar tais *inutilidades* contribui para a garantia e manutenção do *status quo*, para a formatação em massa antidemocrática dos sujeitos, que não permite que apareçam as diferenças. Porque, em nosso mundo, não há lugar para a diferença. Pelo contrário, ele nos apresenta a diferença total como oposição e propõe a nós o desejo do estável e do idêntico que necessariamente precisa passar pelo chão terraplanado

e homogêneo, sem grandes surpresas ao pisar e sem o desconforto de ter que lidar com o que é diferente de *mim*.

A partir dessa compreensão, saberes inúteis e emancipadores “[...] são aqueles que igualam qualquer um com qualquer outro e, de passagem, permitem a cada um não apenas tomar a consciência de sua condição, mas também sobretudo, colocar essa condição à distância e imaginar outras possibilidades de vida” (Larrosa, 2017, p. 362). Nessa perspectiva, a *Dança de Si* é um saber que atua *coreopoliticamente* porque questiona a condição massificada do sujeito, seu lugar fixo, seu chão liso, o conhecimento legitimado por ser útil e a ordem posta. Ao permitir que os sujeitos apareçam por meio das experiências, ao fortalecer o espaço igualitário onde todos eles sejam possíveis e passíveis de acontecer, a *Dança de Si* subverte a formatação hegemônica por meio de sua *coreopolítica*.

A *Dança de Si*, no processo formativo, é *coreopolítica* por ansiar e lutar pelo resgate do “corpo de si”, perdido e escondido na proposta fragmentadora e hegemônica da gerência moderna, entre as ranhuras do chão terraplanado. Nosso propósito, portanto, foi justamente mostrar que ela desvela caminhos para a educação, nos quais seja possível (re)descobrir nosso corpo próprio, escapando da “traçabilidade” de nossa vida cotidiana que diz muito sobre a maneira como se reduz o corpo a um mero número (Meirriau, 2017, p. 300). Para além desse resgate, a *Dança de Si*, por meio de sua ação *coreopolítica*, permite conexões e (des)encontros, os quais mantêm o corpo num estado político que resiste à desumanização relutante em apresentar a imobilidade de uma massa ao invés dos movimentos dos muitos e diferentes corpos, já que “vivemos o império da forma” (Vianna, 2005, p. 81). E, se tal qual nos propõe Vianna (2005), a forma é a morte e o movimento é a vida, numa íntima e contínua troca entre micro e macro, corpo e chão, então, não há espaço para a fragmentação, e, portanto, não há educação libertadora que possa ser fragmentada.

Por fim, a Dança, quando é *de si*, liberta porque *coreopolitiza* ao criar espaços de humanização e corporificação, num processo de educação onde é possível *ser* Dança ao invés de *executar* a dança do outro; ser si mesmo ao invés de ser qualquer outro alguém que dizem que se é. “Não pergunte quem você é a quem conhece a resposta [...] Seja você mesmo essa pergunta.” (Larrosa, 2017, p. 54). A *Dança de Si* é *coreopolítica* porque traz à tona o sujeito que, sem negar os paradoxos e desconstruções do próprio chão e da própria

Dança, aponta possibilidades na relação com seu espaço e no seu processo formativo, transformando-os e reunindo-os no que podemos chamar de uma *pedagogia inútil e emancipatória*. Assim, a educação é libertadora, especialmente, quando parte dos saberes que não têm utilidade alguma, e que, justamente por isso, libertam o sujeito.

Com essas considerações, finalizamos, portanto, este artigo, mas, de forma alguma, a discussão. O debate sobre propostas em prol de uma educação libertadora permanece aberto e sedento por diálogos que contribuam para um ensino humanizado, em que o conhecimento é construído nas trocas, na expressão da subjetividade, numa busca pela sabedoria e não pelo acúmulo de informações – que nos enche ao mesmo tempo em que nos deixa vazios e que nos rouba a experiência de *ser*.

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, G. (2008). Art, Inactivity, Politics. In: Backstein, J.; Birnbaum, D.; Wallenstein, S. (Ed.). *Thinking Worlds: The Moscow Conference on Philosophy, Politics, and Art*. Berlin: Sternberg Press.
- ALVARENGA, A. L. (2009). *Klauss Vianna e o ensino de dança: uma experiência educativa em movimento (1948 – 1990)*. Tese. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG.
- BOURCIER, P. (2001). *História da Dança no Ocidente*. São Paulo: Martins Fontes.
- CARTER, P. (1996). *The lie of the Land*. London; Boston: Faber & Faber.
- DELEUZE, G. (1992). *Conversações*. Trad. Péter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34.
- DELORY-MOMBERGER, Christine. (2011). Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. *Educação em Revista*, 27(1), 333-346.
- \_\_\_\_\_. (2006). Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. *Educação e Pesquisa*, 32(2), 359-371.
- DUSSEL, E. (2000). *Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão*. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. Ana M. Freire (Org.). São Paulo: Ed. UNESP.
- \_\_\_\_\_. (2013) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- GUALBERTO, Carolina L. (2018). Coreógrafo: pra quê? X Congresso ABRACE. *Anais*, v. 19, n. 1.
- LA BOÉTIE, Etienne. (1982). *Discurso da Servidão Voluntária*. Trad. Laymert G. dos Santos. Brasília: Editora Brasiliense.
- LARROSA, J. (2007). *Linguagem e Educação depois de Babel*. Trad. C. Farina. Belo Horizonte: Autêntica.

- \_\_\_\_\_. (2017). *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- LEPECKI, André. (2012). Coreopolítica, Coreopolícia. *Ilha*, v.13, n.1, p.41–60, jan/jun.
- LOUPPE, L. (2012). *Poética da Dança Contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro.
- MARTIN, John. (1992). *The Modern Dance*. Nova Iorque: A.S. Barnes.
- MEIRRIAU, Philippe. (2017). Os contravevenos. In: Larrosa, Jorge. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- MUNDIM, A. (2015). O que é coreografia? In: Almeida, M. S (Org.). *A cena em foco: artes coreográficas em tempos líquidos*. Brasília: Editora IFB.
- PIMENTEL, L. G.; Magalhães, A. (2018). Docência em Arte no contexto da BNCC: É preciso reinventar o ensino/aprendizagem em Arte? *Revista GEARTE*, v. 5, n. 2, p. 220-231, maio/ago.
- RANCIÈRE, Jacques. *The Politics of Aesthetics*. London/New York: Continuum, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London/ New York: Continuum, 2010
- SILVA, M. R. (2018). A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. *Educ.rev.[online]*.vol.34. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.
- VIANNA, Klaus. (2005). *A dança*. São Paulo: Summus Editorial.



**Carolina Lage Gualberto** – [carolgualberto@gmail.com](mailto:carolgualberto@gmail.com).

Doutoranda em Artes no Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes, linha Artes da Cena, da Universidade Federal de Minas Gerais – sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup> Mônica Medeiros Ribeiro. Mestre em Literatura Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, especialista em “Estudos Contemporâneos em Dança” pela Universidade Federal da Bahia, bacharel e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas. Coreógrafa da Universidade Federal de Minas Gerais e colaboradora do ensino em Artes para os anos iniciais do Colégio M2, unidade Belo Horizonte.



**Clarice Lage Gualberto** – [clagualberto@gmail.com](mailto:clagualberto@gmail.com).

Pesquisadora de pós-doutorado (bolsista CAPES-PNPD) no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, sob a supervisão da Professora Dr<sup>a</sup> Sônia Pimenta. Seus interesses de pesquisa se concentram em Semiótica Social, Multimodalidade, Comunicação, Educação e Análises de Discursos. Atuou como professora no ensino básico (infantil, fundamental, médio e EJA) por mais de 10 anos e, desde 2010, tem se dedicado ao ensino superior.

# TESITURA DE NUBES

Lic. Darwin Estacio Martínez. Cuba  
Lic. Anabel Caraballo Fuentes. Cuba

## RESUMEN

El siguiente artículo se deriva del desarrollo de ejercicios docentes promovidos en la asignatura de *Seminario/taller de investigación en prácticas artísticas I y II*, con la finalidad de reflexionar sobre las diversas experiencias y concepciones del artista como investigador, desde el intercambio docente promovido en un aula de la carrera de Artes Plásticas de la Universidad de las Artes, ISA.

**Palabras clave:** artistas visuales, arte e investigación, epístola, axiomas y reglas

## RESUMO

O artigo a seguir deriva do desenvolvimento de exercícios pedagógicos promovidos no tema *Seminário/oficina de pesquisa em práticas artísticas I e II*, com o objetivo de refletir sobre as diversas experiências e concepções do artista como pesquisador, a partir do intercâmbio de professores promovido em uma sala de aula da carreira de Artes Plásticas na Universidade das Artes, ISA.

**Palavras-chave:** artistas visuais, arte e pesquisa, epístola, axiomas e regras

## ABSTRACT

The following article is derived from the development of teaching exercises promoted in the subject of Seminar/ workshop of research in artistic practices I and II, with the purpose of reflecting on the diverse experiences and conceptions of the artist as a researcher, from the teaching exchange promoted in a classroom of the Plastic Arts career at the University of the Arts, ISA.

**Key words:** visual arts, art research, letters, axioms and rules.

## INTRODUCCIÓN: EXPERIENCIAS COMPARTIDAS

Las líneas que siguen son fruto de experiencias compartidas entre dos profesores de la asignatura *Seminario/taller de investigación en prácticas artísticas I y II*. No obstante, sería conveniente subrayar que el fundador de esta asignatura es el profesor Dr. Ramón Cabrera Salort, quien ha sentado cátedra en la legitimación de *las prácticas artísticas como investigación*, en la Universidad de las Artes, ISA, y específicamente en la carrera de Artes Plásticas (Cabrera Salort, 2017)

*Seminario/taller de investigación en prácticas artísticas I y II* se ha concebido con un carácter inter y transdisciplinario en estrecha vinculación con las materias teóricas y los talleres de la especialidad. Se propone potenciar un reconocimiento de la acción investigativa y el accionar en las prácticas artísticas a partir de la estrecha retroalimentación con los métodos de investigación emanados de diversos campos de conocimiento y su aplicación, de forma flexible, en la construcción de los procesos personales de creación. Se persigue un acercamiento al universo simbólico que configuran los estudiantes, al mismo tiempo que se fomente la capacidad lectora, en tanto el artista siempre se considera el primer lector de sus propias obras, y el acto de creación se configura en sí mismo como un proceso de lectura. Una de sus premisas fundamentales es que los estudiantes concienticen que *la investigación en arte* es de marcado carácter personal, que demanda una interiorización consciente del cómo y el por qué se hace arte. En este sentido siempre recurrimos al saber acumulado del Dr. Ramón Cabrera Salort (2016) cuando reflexiona sobre cómo los modos en que investiga un artista son en cierto sentido confesionales, es como la confesión de “un practicante”, debido a que el artista siempre investigará como un practicante. De esta forma, el artista acompañado por el azar y casi en juego, no solo crea y reflexiona sobre sus procesos artísticos, sino que conjuntamente también investiga en arte, debido a que los modos infinitos que transcurren sus dinámicas de tanteo, de trabajo, de meditación, son el resultado constante, arduo, y no siempre advertido de un hacer inquisitivo.

## CONFESIONES DE PRACTICANTES

Como docentes de esta la asignatura *Seminario/Taller de investigación en prácticas artísticas I y II* hemos propiciado la presentación de conferencias, lecturas claves y ejercicios que contribuyan a que los estudiantes sean capaces de tomar conciencia de su implicación con sus procesos artísticos desde la dimensión artista-investigador. Una de las temáticas dentro de la asignatura es la *Voz y Conciencia del creador* con la que se persigue ampliar el espectro de formas de diagramar un pensamiento en arte. Se potencia que el estudiante perciba en sus coetáneos *modus operandis* y visiones sobre el arte, y que piense y construya sus propias confesiones.

Nos ha sido provechoso para el desarrollo de este tópico el intercambiar con los estudiantes acerca de los pensamientos de un ilustre pintor de la vanguardia plástica cubana del siglo XX, Fidelio Ponce de León (2007- Cruz Díaz, Ursulina). Resulta curioso cómo este artista dejó testimonios escritos -caligrafiados en hojas de papel de dibujo-, sobre su filosofía acerca del arte, sus contemporáneos, el contexto artístico en el que le tocó vivir. Los productores simbólicos -como el referido anteriormente- son intelectuales y sus propuestas reflejan una postura y un modo específico de entender la realidad. Esta postura se ha forjado a partir de la experiencia de vida y de las concepciones artísticas desarrolladas a través del tiempo. Bajo estos presupuestos se invita a los estudiantes que sean capaces de configurar un pensamiento coherente y maduro en torno al cual giren sus producciones artísticas. Con la intención de sumergir al joven artista en la búsqueda de sí mismo, a partir de sus marcos experienciales y sus diversas formas de generar sentido con sus propuestas artísticas, nos hemos auxiliado de la Literatura. Ésta y en especial sus géneros y recursos expresivos, nos ha posibilitado encontrar en lo narrativo, lo novelado, lo poético una manera de que los estudiantes canalicen desde una proyección personal, intuitiva y subjetiva, su propia concepción de lo que significa el arte y el ser artista en la sociedad en la que viven y experimentan cada día.

Así fue como decidimos desarrollar una serie de ejercicios durante las clases. Una modalidad narrativa como puede ser el caso del epistolario, empleado desde décadas remotas tanto por artistas u otros profesionales como medio de comunicación; lo colocamos

como tema en esta asignatura al reconocerlo como un método de investigación de los procesos artísticos, a través del cual se devela, describe y redimensiona pasajes privados y públicos sobre el pensamiento profesional de un artista. Uno de los ejercicios propuestos se centraba en incentivar la elaboración extra textual desde la identificación, en este caso, con el epistolario vinculado a su producción simbólica. Se trataba de que escribiesen una carta a un supuesto aprendiz o principiante en el mundo del arte, como una suerte de legado de sus experiencias y la comprensión de su desempeño como profesional en el mundo artístico.

En otra dirección se perfiló, tras la consulta del texto *Axiomas y Reglas de Robert Storr* (2009), el otro ejercicio con el cual se les invitó a que elaborasen una lista a modo de sentencias, y según su criterio personal, sobre los principios o reglas que guían su conducta como individuos, tanto en el arte como en la vida cotidiana, así como problemáticas que rechazan o no comparten. En este caso, con el ejercicio se proponía esclarecer dichas ideas partiendo del reconocimiento de los rechazos y las filiaciones del cual todo artista toma como base para desplegar sus ideas.

La presentación de estos trabajos es una manera de compartir experiencias docentes en torno a diversas dinámicas de aproximación y reflexión sobre el arte como investigación. Sin embargo, antes es necesario referir cómo estos jóvenes artistas vinculan sus procesos de investigación con la naturaleza de sus prácticas. Marlon Portales Cusset en sus creaciones aboga por la autoreflexividad artística y la vocación hacia lo pictórico. Uno de sus mayores retos y que, al mismo tiempo, precisa su actitud como artista visual es lograr la *ruptura del método*, que define como *ese* que debes crear, legitimar, y al mismo tiempo, distanciarse del mismo, con la finalidad de no formar un espectador complaciente, que lea la obra premeditando de antemano su lectura. En este sentido, su principal inquietud artística es escapar del tan socorrido bostezo o fugacidad de la mirada, propia del receptor contemporáneo. Su intención es proponer una obra, ya sea de naturaleza pictórica o no, que genere autoconocimiento, y potencie un acercamiento y distanciamiento entre el espectador y la obra, no carente de diálogo, ambigüedad, y conflictos; solo así se podrá experimentar una verdadera experiencia estética. Por su parte, las artistas visuales, Laura Insua e Isabel Gutiérrez, desde que comenzaron el tercer año de la carrera conformaron el colectivo artístico Isabel&Laura. A pesar de que sus propuestas artísticas se manifiestan desde

diversas modalidades expresivas, presentan un denominador común: el preguntarse y cuestionarse por la ausencia de autoreflexividad que existe en el contexto sociopolítico y cultural cubano. Les seduce la idea de escudriñar pasajes, acontecimientos, historias (microhistorias) aún por develar, que, como temporalidades dormidas, subyacen en determinados espacios y en las propias vidas de determinados sujetos sociales, que forman parte del universo extra artístico, e incluso del campo artístico. Se debaten en una búsqueda constante de la construcción de lo que puede entenderse como Verdad, develando determinadas fisuras, silencios, olvidos, o perspectivas diversas que, en ocasiones, discrepan de lo sistematizado y legitimado por la historia oficial.

La proyección artística de Darian Vázquez gira en torno a un arte de naturaleza antropológica y psicológica, que se configura, interactúa, y se revela desde zonas vivenciales y experienciales, en que la voz del Otro siempre está presente. De ahí que recurra al performance y al arte relacional como modalidades artísticas para generar una relación entre el arte y la vida. Dennise Muñoz en los últimos tiempos ha indagado sobre la cartografía del ser humano y su diálogo con el entorno natural, como una manera de redescubrir su verdadera esencia, y lo ha hecho desde diversos soportes y operatorias. Pavel Méndez, además de sus tanteos en diversos medios expresivos, se interroga sobre la propia naturaleza experimental y reflexiva de un medio como el video. Este resulta una plataforma eficaz con la cual canalizar sus reflexiones sobre la existencia humana, la construcción y fiabilidad del conocimiento, el lenguaje entre otros tópicos de interés.

A continuación presentamos algunos de los trabajos correspondientes a las modalidades de ejercicios descritos anteriormente.

## EPÍSTOLAS

### **Marlon Portales Cusett**

Estimado observador del futuro,

Muchas gracias por tomarse la molestia de hacer llegar a este tiempo sus reflexiones y cuestionamientos en torno al arte que hoy producimos. Imagino que muchas interrogantes han de haber surgido ante usted una vez analizados los fenómenos que hoy circundan la creación, producción e interpretación del arte. Imagino también que la mayoría de esas

inquietudes surjan teniendo en cuenta cómo funciona su realidad en contraste con la nuestra, y claro, como un producto que se ha derivado de ésta.

Sobre esa primera pregunta con la cual has introducido tu texto, ¿Qué es ser artista? Es algo que dejé de cuestionarme hace algún tiempo. Me lo pregunto cuando tal vez debiera responder que es no ser un artista hoy. Porque de eso debemos escapar, del lastre del concepto y la nominalización, de la abstracción de nuestros principios. El artista debe reinventarse a diario así como el pensamiento y el conocimiento. Y bien poco importa ya como nos definimos, lo importante creo yo es, qué hacemos. Lo que me lleva a pensar menos en qué es un artista, y más en, cómo definir hoy mi actitud como artista.

Esta idea me resulta muy curiosa y está muy relacionada con su interrogante: ¿Cómo se desarrolla una actitud a través de la obra? Creo que en eso se traduce toda mi trayectoria artística, y no solo la mía, sino la de todos; precisamente en la forja de una actitud.

El cómo, en mi caso particular está muy vinculado al principio de ruptura del método. No entiendo la ruptura del mismo como su negación burda y superficial, sino como una superación de éste en esencia muy interrelacionada con las nuevas estrategia que me pudiera trazar. Se hace urgente hoy más que nada el autoconocimiento, pero debe ir muy aparejado al distanciamiento del yo, a esa parte del yo que nos llega como legado y puede constituir un lastre venenoso que las épocas precedentes nos van inculcando. Y es tal vez ese momento de desprendimiento y autoconocimiento cuando resulta medular la toma de decisiones. Porque de eso se trata todo, decisiones. Es ese el momento en que pensamos la obra más allá de nosotros y para los otros. Inevitablemente la obra existe en los ojos del que mira, más allá del placer intelectual y espiritual que vive el artista en el acto de la creación.

El principio de “ruptura del método” se debe a no crear ni alimentar un espectador complaciente que se enfrente a la obra premeditando su significado. Debemos como artífices encargarnos de que su experiencia devenga como deconstrucción de lo aprendido en arte y no contribuir a sus vicios estéticos. La contemporaneidad habitúa al observador al ejercicio rápido de análisis frente a la obra y es el artista quien debe destruir en su práctica esos modos de recepción. El método se debe crear y conjuntamente debe abandonarse a ese enorme corolario de dogmas para la reproductibilidad.

Siempre han constituido un problema los lastres que la tradición nos impone, o por lo menos, cuando apelamos a una conciencia de dicho fenómeno. Y es que cuando mi obra se parece a muchas cosas y cuando mi obra no se parece a nada me convierto en un ente impredecible. Puede ser este, tal vez, mi punto de contacto con el otro. Unas veces dentro y otras veces fuera. Abordar el contexto y descontextualizarlo a su vez desde otra latitud. Muchas veces puedo perseguir una norma, un razonamiento, una lógica aprendida y estudiada, otras, simplemente lo dejo ser.

Cuando creo una forma aleatoria, basado en una lógica encriptada e incomprensible mi obra simplemente no responde a mí, responde a ese otro que seré y aún no conozco. Responde a ese otro que lo traiciona todo y se reconstruye incesantemente. Porque la obra se adelanta al artista, la obra no espera una lógica siempre aprehensible y traducible en palabras. Y es precisamente ahí donde pierde importancia definir lo que soy...porque lo importante es ser.

### **Laura Elena Insua Pérez**

Cuando recibí tu carta me pareció curioso que me pidieras que escribiera sobre el arte. Y resultaría fácil para mí responderte con la evasiva de no tener una respuesta a esa pregunta, porque si bien existe una certeza sobre el arte, es precisamente su indefinición. No puedo ofrecerte un concepto, más puedo hablar de mi experiencia.

Cuando el arte se reduce a lo artístico, cuando descubres el inmenso universo de las formas libres y sientes que debes pertenecer a él, empieza el camino. Una vez definido el deseo, comienzas a buscar la voz, tiene talento, todo lo que necesitas para entrar al barco gnóstico.

No hay nada más puro que las primeras aproximaciones o incursiones en el arte, luego la contaminación arriba a tus costas, una vez que empiezas a buscar otros puertos donde anclarte. Entonces no queda más remedio que racionalizar los procesos en pos de seguirle los pasos a la coherencia. Es cuando esa actividad intuitiva, se vuelve una ciencia, un negocio.

Una vez en el barco debes apresurarte, tratar de sobrevivir a las inclemencias del tiempo, evitar caer, porque sin esperanzas de aferrarte a un salvavidas, corres el riesgo de perderte en las profundidades.

Mordido el fruto del conocimiento, descubres las primeras manifestaciones del mal. Descubres una historia contada desde los triunfadores, desde el poder, que se empeña cada vez más en aplastarte. Lo que antes era un juego, ahora se muestra como una institución, como un mecanismo igualmente controlado por el poder y en el que la libertad es ilusoria.

Ya te sientes expulsado de la República y comienzas a subir por la escalera del ego y la estupidez, a través de la cual ves a los demás pequeños, seres insignificantes y mundanos. Algunas almas mediocres se empeñan en la construcción de una personalidad singular. Las auténticas siguen el camino buscando la esencia, la verdad, que tal vez nunca encuentren.

Empiezas a adorar dioses, a imitarlos porque quieres la inmortalidad prometida. La decepción te inunda, como una tormenta que azota la embarcación y solo deja un rastro de esperanza escondido en alguna parte. Algunos escapan y los que permanecen construyen estrategias para mantenerse en pie, se amarran una soga alrededor del cuerpo y dejan de creer.

Desde que cambiaron las coordenadas y se habla de la posibilidad de un naufragio, desde que se vio desterrada la posibilidad de descubrir nuevas tierras; vivimos entre viejos urinarios y latas de sopa. Desalentados algunos y otros en busca del botín, nos queda la certeza de que hemos seguido el mismo rumbo norte, y que solo hemos cambiado de posición geográfica.

Todos los días me pregunto dónde estoy, hacia dónde voy, y vivo con la convicción de conservar algo puro, y con la soga bien ajustada, que apenas me deja respirar, pero que en definitivas es lo que me ancla a esta nave.

**Isabel Cristina Gutiérrez Jiménez**

**¿El tema, el estilo propio?**

Apenas iniciado en la ardua carrera del arte, una de las primeras cosas con la que has de chocar es con la exigencia de mantener un estilo propio, como si se fueran a acabar los temas, somos educados bajo el egoísmo y el acaparamiento por definirnos precozmente. Esta preocupación solo puede hallarse en la mente de alguien que busca legitimarse, sedimentarse; que no ha encontrado en sí mismo razones suficientes para crear, y entonces vive en la zozobra delimitándose. Puede el autoconocimiento ayudarte a combatir este mal.

¿Soy artista o estudiante? En un principio te hacen creer ambas cosas, a veces se olvidan de la segunda infundiéndote cierto engrimeamiento, producto del creerse artista. El concentrarnos en autodefinirnos, una vez más, ya sea como artista o estudiante tempranamente, anula lo esencial: el crear deliberadamente más allá de una categoría.

¿A quién pedirle una crítica de mi obra? Si bueno es tomar distancia de la obra en la cual se está absorto, buscar respuestas en los otros o al menos apoyo; la creación en arte tiene la posibilidad de no ser compartida. Se tiene la opción de decidir que no es necesaria una previa crítica, en el peor de los casos, esta puede truncar el proceso creativo en lugar de favorecerlo, más cuando se está en formación y abundan las dudas. La mejor crítica es la que viene de nosotros, quién se conoce mejor, si no es uno mismo, es ver la obra como un objeto de autocomplacencia, es convencernos de lo necesaria y justa que puede ser dicha obra.

¿Por qué hago lo que hago? A menudo sentirás que como artista en la sociedad no importas, te preguntarás cual es el aporte objetivo de tu producción, que solo trabajas para alimentar una élite de especialistas de tu mismo circuito. En tal caso abrumador, quedan dos caminos, el primero, lógicamente romper esa barrera entre arte y vida, salirse del medio (no por mucho tiempo) ya que lo necesitarás como legitimador, abogar por el llamado “arte útil”. El segundo, quedarte en la galería para contarles las historias que ya conocemos a los que asistan a la función, o para lograr a través del metalenguaje una postura crítica.

¿Cuándo soy consecuente? Si ya has sentido esa presión, una suerte de responsabilidad, ese peso “leve” que se siente una vez que uno está metido en esto; pues bienvenido al mundo que no tiene regresión. Esa es la base de la consecuencia, o sea: el ser consecuente. Es normal que temas, que pienses que el estudiar arte no tiene por qué ser tu destino, a veces me lo he planteado también, mas, he pensado que el arte es una etapa pasajera en mi vida; pero sucede (como dicho popular) que una vez que te montas en el tren no puedes bajarte. Aquellos que se han bajado, no los llamaría cobardes, simplemente nunca comprendieron hacia donde iba el viaje. Es un largo viaje que comienza transitando por el interior de nosotros como bien dijo Rilke y termina quién sabe con qué orientación como apesadumbrada asegura Vargas Llosa.

La consecuencia se va gestando, no es algo de primera y pata, tiene su origen en la necesidad que sientas de crear, a eso se le suma el porqué de ese impulso primario, ¿Para quién estoy trabajando?, ¿A quién complazco?, ¿A quién engaño?; son preguntas típicas que surgirán y que van a encontrar respuesta solo con el tiempo y el propio trabajo, la sinceridad con que uno se entrega en el proceso creativo. No está mal que a menudo te compares, te sientas como un proletario más, con un oficio tan real como el de un científico o un médico, de hecho ¡lo eres!, siéntete como un productor, ya sea de hechos simbólicos o inmateriales.

## **AXIOMAS Y REGLAS EN EL ARTE**

**Darian Vázquez Ovies**

### Lo que si...

- \_ Ni en la vida, ni en el arte se debe tener miedo.
- \_ Aceptar la realidad en sus propios términos no es sinónimo de aprobar esa realidad.
- \_ El fin jamás puede justificar los medios.
- \_ Como ente y artista, no parar de observar y pensar mi contexto, y buscar las maneras de comunicarlo sin quedarme detenida en el cubo blanco de la galería.
- \_ Tratar siempre de ser libre ante las presiones del mercado y la moda.
- \_ Nunca obviar lo que soy realmente y en lo que creo.
- \_ Romper todo sentido en la vida ordinaria, todo condicionamiento, todo conservadurismo, que nos corroe el espíritu.
- \_ Cambiar las estructuras para que haya más movilización.
- \_ Mínimo esfuerzo, máximo efecto.
- \_ Más el proceso que el resultado.
- \_ Que la creatividad siempre provenga de una necesidad interna por encima de cualquier pretensión terrenal.
- \_ Uno no debe alzarse nunca con sancos de otro.
- \_ El hombre como el artista que se cree grande, se empequeñece día a día.
- \_ La obra de arte debe ser tan fenomenalmente bella que te lleve a un plano místico desconocido.
- \_ La belleza solo tiene sentido si se convierte en sublime.

### Lo que no...

\_ No vivir el mito alienante de que somos primeramente artistas, somos primordialmente seres éticos que distinguimos el bien del mal, en que estamos de acuerdo y en que no.

\_ No se debe creer que las formas sociales creadas humanamente son algo natural, universal y coactivo.

\_ Nunca olvidar que es nuestra interacción la que crea todo lo que existe en la sociedad.

\_ No condicionar jamás mi actitud, ni mi comportamiento con eso a lo que debemos parecernos.

\_ No me interesa el arte que usa obras "bonitillas" porque creo que estimulan la mediocridad, ya que la belleza te hace sentir cómodo.

\_ No plegarme a la línea institucional pagando el precio de ser víctima de la manipulación a cambio de no recibir indiferencia e invisibilidad en mi trabajo y salir del anonimato.

\_ El precio de la libertad del artista muchas veces lo hace invisible pues no coincide con los intereses de las instituciones, con sus estrategias y con los temas generalizadores que ellas imponen en obediencia a los poderes que las sustentan, sean económicos o políticos.

\_ Que nunca sean más los artistas que quieren legitimar sus obras en instituciones que los especialistas que quieren conocer lo que verdaderamente están haciendo los creadores en sus estudios.

\_ No estoy en contra de entrar al mercado, lo que hay es que ver como entramos, si es de pie y de frente o es de espaldas y en cuatro.

\_ Al mercado hay que aprovecharlo, extraer de él lo que te convenga siendo digno e inteligente como para que no te arrastre.

\_ Nunca virar la cara para no ver las cosas: La conformidad, la sumisión, la resignación y el hábito de carnero.

\_ La "urgencia por vender" no justifica hacer mal arte.

## **Denisse Muñoz Pascual**

### **Positive pillow book...**

La fracción de tiempo necesaria para que una obra te transporte de un modo desconocido aun lugar desconocido, también que en ese momento descubres que existe.

La velocidad de las horas mientras trabajo una madrugada entera.

Lo independiente e irreplicable que me siento cuando pienso algo que nadie valida.

Cuando en un ambiente calurosamente tropical, un título en inglés juega tan bien con la obra que tu país parece no ser ya el mismo.

El segundo en el que creo que la posibilidad de sentir existe.

Los dos minutos sin sentido que me dejaron sembrada frente a un díptico abstracto un mes de octubre, en una galería que pocos frecuentan.

La voz, sea cual sea, cuando habla de alguna idea como si fuera el descubrimiento astronómico de algún planeta.

Un environment o un performance al que le importe tres pepinos la intensión de quien lo hizo.

La primera vez que vi *La imposibilidad física de la muerte en la mente de alguien vivo*. Lástima que lo vi en un libro.

Lo curioso de la macabra naturaleza humana, que sin permisos sale a flote cuando leo un texto que critica algo, lo merezca o no. Aunque este “merecer” es también un poco complejo de definir.

El recuerdo ingenuo de hace muchos años de cuando los 13 contenidos de Mc Evelley parecían una teoría física.

Los bellos años de academia, cuando mi carrera, aún parecía un paradisíaco sueño. Knock, knock...hora de despertar y benvenuto al inferno di Dante.

Cuando se puede hacer tanto, con tan poco.

Las galerías, absolutamente sin nada en ellas.

### **Negative pillow book...**

Cuando alguien que repite hasta el cansancio los mismos errores me dice con toda la calma del mundo que no los repita yo. Esa voz dormida e irritante de tantas momias.

La fobia al modelaje por un mundo que produce obras llenas de botox, poses incansablemente repetidas y que bajo ningún pretexto se quita las “pullas”, ni deja su uso como argumento verbal, sobre todo bajo las flash lights.

Cuando al final de una expo con bling bling tecnológico queda una sensación similar al fenómeno de las tiendas: ¿Qué sacaron...?

...bla,bla,bla...y un espacio vacío, tan vacío como uno mismo segundos después.

Wdf...un video clip de artista. ¿Irán a los *Lucas*-programa televisivo que promociona el video clip cubano-? ¿Mejor actuación?

La expectativa a partir del diseño en un catálogo o poster que finalmente es eso y nada más.

Cuando el mercado es considerado lo peor, y cuando es considerado lo más grande.

El mantener una postura crítica del medio cuando se es absorbido por el mismo.

La duda. ¿Si las condiciones a tu alrededor cambian, tu postura de resistencia sería la misma?

Un momento en coma. El arte coincide y nada se puede hacer. Simplemente horas enteras que no llegarán a ningún lado.

El desencanto luego de saber que en un grupo hay realmente pocos individuos, o uno.

Una cara, que, después de crear tantas cosas geniales justifica algo en lo que sabemos que no cree.

Los pasillos ya cansados del lugar que supuestamente “te enseña” a ser diferente, e impulsa a nadar a contracorriente cuando los brazos de todos simplemente flotan y se dejan llevar.

Crear para otros, cosa que espero nunca hacer. Espero...

## **Pavel Méndez Hernández**

### **Axiomas**

-La obra de arte carece de una esencia estática, inamovible. Los contextos históricos, culturales y políticos definen su valoración social.

-Los juicios de valor en arte son arbitrarios, subjetivos. Toda categorización evaluativa se posiciona desde postulados particulares, nunca esenciales, estructurales.

-Cuando alguien, en cuestiones de arte, posee un criterio influyente y aceptado, no lo obtuvo por su valor esencial como arte, sino por estrategias a nivel personal, retórico o político.

-La creación artística pura no existe. Todo debe partir desde una zona determinada para llegar a ser algo.

-La novedad en arte es un valor coyuntural, local e impreciso. Quien describe algo como nuevo, lo hace desde su nivel de desconocimiento (nadie puede conocer toda la producción pasada y actual), por lo que es un criterio parcial, incompleto.

-La obra de arte nunca se integrará con la vida. Para hacerlo debería dejar de ser arte y esta es su cualidad indispensable.

-No existe una historia del arte. Existen múltiples. Es necesario definir y delimitar al observador.

-La historia del arte no habla de todos los artistas, solo de los más visibles o coherentes con determinado discurso histórico.

-El artista no puede mostrar una obra que su contexto no esté preparado (adiestrado) para ver.

-Las instituciones de arte solo digieren lo que ya han sido preparadas para asimilar.

-El estilo propio es un absurdo auto etiquetamiento, por el que cada cual se identifica con un tópico, lo internaliza y, a partir de ahí, vive su identidad de forma monomaniaca, acorde con la coreografía mental asociada culturalmente a ese rol.

## Negaciones

- El valor monetario no posee relación alguna con el valor artístico.
- El arte no es un espacio democrático.
- La creatividad no tiene un método.
- El arte no se enseña, se aprende produciéndolo.
- La retórica no debe definir a la obra.
- Las referencias no significan nada por si solas.
- El arte no es una forma de comunicación fiable.
- La motivación en arte no importa, lo que importa es el resultado.
- El arte no es idea, es la coagulación formal de esta.
- Las definiciones en arte no son definitorias, solo coyunturales.

## EPÍLOGO

Los ejercicios orientados se convirtieron en un soporte eficaz para potenciar en los estudiantes la capacidad de escribir, verbalizar y compartir sus visiones sobre su mundo interior, y en especial sobre el arte. Esta operatoria se deriva de las dinámicas cotidianas de los propios estudiantes, que generalmente, leen, comparten o discuten sus propias satisfacciones, sin sabores y preocupaciones en colectivo, y promueven espontáneamente un proceso de retroalimentación entre ellos. En la mayoría de las ocasiones, los estudiantes de 5<sup>to</sup> año, al enfrentarse a los requisitos que requiere la tesis de licenciatura, les resulta engorroso identificar y plasmar sus reflexiones sobre el arte. De ahí que estas prácticas docentes devienen detonantes importantes para explotar el caudal de posibilidades para liberar pensamientos, cuestionamientos e interrogantes en cuanto al arte. Otro elemento interesante de su puesta en práctica fue como cada estudiante le otorgó un sello propio a la carta y se distanciaron de su presentación tradicional, ya sea desde la invención de un alter ego, recursos literarios, y formulación de interrogantes acerca de sus propias concepciones del arte. Asimismo, resultó gratificante como un alumno envió una carta por correo que recibió su profesor. De igual modo los Axiomas y Reglas revelaron, desde su nivel de síntesis. conectarse con la rima poética, las palabras y conceptos claves, y develar las

encrucijadas propias de su razón de ser como artistas en un mundo cada vez más complejo y convulso. Así la Literatura se configuró como una herramienta fundamental que supieron manejar los jóvenes artistas para dialogar sobre sus procesos de investigación y creación artística.

Nota: El Taller de la Especialidad o conocida popularmente como el Taller de Crítica, es una asignatura de la carrera de Artes Plásticas, que propicia el debate, la reflexión y el enjuiciamiento crítico de las obras de los estudiantes. Los profesores-artistas visuales y un historiador de arte funcionan como un team-teacher en estrecho diálogo con las propuestas que presentan los estudiantes cada una semana o 15 días durante toda una sesión de trabajo matutina.

## REFERENCIAS

- CABRERA SALORT, Ramón (2017). *Indagar cuando la imagen arde*. (Diario de una mirada interrogante). *AV Investigación*, nº 7. pp. 5-23.
- CABRERA SALORT, Ramón (2016). *Indagaciones sobre arte y educación*. Monterrey.México: Universidad Autónoma de Nuevo León.
- CRUZ DÍAZ, Ursulina. (2007) *Diccionario Biográfico de las Artes Plásticas. Tomo I*. Ciudad de La Habana. Cuba. Editorial Adagio, Centro Nacional de Escuelas de Arte
- HENRY MADOFF, Steven (2009): *Art School Propositions for the 21st. Century*. Massachusetts. USA. Massachusetts Institute for Technology.
- STORR, Robert (2009) *Dear Colleague*. Del libro “*Art School Propositions for the 21st. Century*”. Cambridge. M.A. Editado por Steven Henry Madoff. MIT Press.



**Darwin Estacio Martínez** ([drwnestacio@gmail.com](mailto:drwnestacio@gmail.com))

(Manzanillo, Cuba 1982). Licenciado en Artes Plásticas por la Facultad de Artes Visuales, de la Universidad de las Artes, Cuba (2007). Ejerce como profesor de Metodología de la Investigación en la Academia de Artes Plásticas San Alejandro, y como docente en el Seminario/Taller de Investigación en Prácticas Artísticas en la Facultad de Artes Visuales, Universidad de las Artes. Ha impartido conferencias en eventos teóricos sobre arte, y sus obras pictóricas han formado parte de exposiciones individuales y colectivas.



**Anabel Caraballo Fuentes** ([aniciafuentes@yahoo.es](mailto:aniciafuentes@yahoo.es))

(La Habana, Cuba 1991). Licenciada en Historia del Arte por la Facultad de Artes y Letras de la Universidad de La Habana, Cuba (2014). Se ha desempeñado como profesora de asignaturas como Arte Cubano, Arte Africano y recientemente ha impartido el Seminario Taller de Creación Artística e Investigación en la Facultad de Artes Visuales, de la Universidad de las Artes, ISA. Ha realizado reseñas sobre obras de creadores cubanos e internacionales, y colaborado en proyectos artísticos-pedagógicos.

# ILUSTRACIÓN INFANTIL EN CUENTOS: FORMATOS DE NARRAR HISTORIAS

Ana María Marqués Ibáñez España  
Ángela M<sup>a</sup> Bejarano Quintero-Tacoronte. España  
Silvia Álvarez Reyes. España

## RESUMEN

Desde sus inicios, la narración visual presenta un amplio recorrido histórico que debe exponerse en el ámbito de la educación artística. Las tipologías narrativas son diversas y obedecen al contexto donde han sido creadas y a sus aspectos culturales.

Se muestran libros significativos de ilustración infantil no solo por la calidad de las imágenes, sino porque los temas tratados no son los habituales y son poco visibles.

Finalmente, aparece la creación de trabajos sobre la idea de construcción de un cuento por alumnos del Grado de Maestro en Educación Primaria en la materia del Prácticum, así como de posgrado pertenecientes al Máster de Profesorado de la especialidad de dibujo, diseño y artes plásticas; para poner énfasis en el planteamiento y desarrollo tan diverso sobre un mismo tema.

**Palabras clave:** Ilustración infantil, cuentos, narración en niños, educación artística.

## RESUMO

Desde seus inícios, a narração visual apresenta uma ampla trajetória histórica que deve ser exibida no campo da educação artística. As tipologias narrativas são diversas e obedecem ao contexto em que foram criadas e seus aspectos culturais.

Livros significativos de ilustração infantil são mostrados não apenas pela qualidade das imagens, mas porque os tópicos discutidos não são os mais comuns e não são muito visíveis.

Finalmente, há a criação de trabalhos sobre a ideia de construir uma história por alunos do Mestrado em Educação Primária no campo do Praticum, bem como cursos de pós-graduação pertencentes ao Mestrado na especialidade de desenho, design e artes plásticas; para enfatizar a abordagem diversificada e desenvolvimento sobre o mesmo assunto.

**Palavras-chave:** Ilustração infantil, histórias, contação de histórias em crianças, educação artística.

## ABSTRACT

From its beginnings, the visual narrative presents a broad historical background that should be exposed in the field of artistic education. The narrative typologies are diverse and obey the context in which they were created and their cultural aspects.

Significant children's illustration books are presented, not only because of the quality of the images, but also because the subjects treated are not the usual ones and are not very visible.

Finally, it appears the creation of works on the idea of construction of a tale by students of the Grade of Teacher in Primary Education in the subject of the Practicum, as well as of postgraduate belonging to the Master of Teaching of the specialty of drawing, design and visual arts; to put emphasis in the approach and development so diverse on the same subject.

**Keywords:** Children's illustration, tales, children's storytelling, art education.

## 1. INTRODUCCIÓN.

La cultura visual del s. XXI se ha formado crecientemente por referentes visuales y los medios digitales han fomentado la educación a través de gráficos como signos, símbolos, señales.

La ilustración infantil se ha visto influenciada de imágenes fijas o en movimiento, así como de otras áreas de conocimiento como ciencias naturales, matemáticas o música. Esto hace que se establezcan relaciones de interdisciplinariedad y rasgos híbridos en los libros ilustrados que enriquecen la creación visual y textual.

En el actual panorama de la ilustración de libros infantiles existen artistas innovadores, emergentes, internacionales y regionales que configuran esta visión de integrar la obra en el contexto que se enmarca.

Una tendencia presente en numerosos países es fomentar la edición de libros infantiles de temática autóctona e innovadora, al reconocer la importancia de conservar, difundir y enriquecer sus propias lenguas y tradiciones, por lo que, atendiendo a este criterio, existen ayudas para la creación en el fomento de las publicaciones que emplean lenguas minoritarias y la visualización de la cultura local.

## 2. RECORRIDO HISTÓRICO DEL LIBRO ILUSTRADO.

Los antecedentes del libro ilustrado moderno, pueden ayudar en el conocimiento sobre su evolución. Desde los inicios de la humanidad las representaciones eran un medio de comunicación significativo y continuaron siéndolo posteriormente. Aunque las narrativas visuales se inician desde el comienzo de las primeras poblaciones se continúan en culturas de todo el mundo. En tumbas del antiguo Egipto, en casas y palacios griegos y romanos, exponen la necesidad del hombre de establecer comunicación mediante imágenes. El libro ilustrado más antiguo conservado es un papiro egipcio del siglo II a de c. Se realizaban en materiales perecederos como madera, hojas, cuero y formas primitivas de papel.

David Bland en *A History of Book Illustration*, 1958, analiza el origen y desarrollo del formato y representación en el libro ilustrado, desde civilizaciones antiguas, los manuscritos de la edad media, hasta la invención de la imprenta.

El invento de la imprenta, en el s. XV, supuso una mejora e innovación acerca de lo que se había realizado anteriormente con los libros creados de forma artesanal, se pasó a libros de bajo coste lo que extendió su uso notablemente. Los protagonistas esenciales de la difusión de la comunicación y cultura impresa fueron: el papel y la imprenta que revolucionaron este ámbito. La invención del tipo móvil de Gutenberg en 1430, supuso un proceso innovador que desarrollo una impresión mecánica y accesible en Europa. El primer ejemplar de un libro con tipo e imagen impresos es *Der Edelstein*, 1461 de Ulrich Boner. *Orbis Sensualim Pictus*, 1658 obra de Comenio publicada en Nuremberg.

El poeta y pintor William Blake, experimenta la relación simbiótica entre palabra e imagen, en su distribución espacial. Creador de *Songs of Innocence*, 1789, con estilo personal, representación visionaria e innovador. Alderson (1986) expone cómo es el inicio del libro ilustrado: “[...] la primera obra maestra de la literatura infantil inglesa, que es también el primer gran libro ilustrado original, surge del impulso de integrar palabras e imágenes dentro de un todo lineal.” (Alderson, 1986. Citado en Salisbury y Styles, , p. 2012, p. 13)

Aloysius Senefelder, a fines del s. XVIII inventó la litografía, que es la base de la imprenta en la actualidad. Thomas Bewick potencia la utilización del grabado utilizando maderas duras como el boj con maestría. George Baxter y Charles Knight inventaron un proceso para imprimir en color con bloques de madera. En 1835 patentó su *proceso Baxter*, mezclando la plancha de grabado con bloques de madera.

El libro ilustrado moderno *Der Struwwelpeter*, de Heinrich Hoffmann, expone violencia en sus cuentos y su incidencia en la mala conducta. El título original, *Funny Stories and Droll Pictures*, sugiere una intención lúdica e irónica, que se adelanta al libro ilustrado posmoderno contemporáneo. Es comparable a la obra de Edward Lear *Book of Nonsense*. Aunque existen paralelismos estilísticos, reforzados por procesos de impresión de la época, los textos y lo visual de Lear no trata de moralizar ni se ajusta a una narrativa lineal.

El ilustrado moderno nace a finales del siglo XIX y Randolph Caldecott es una figura importante en su evolución.

Sendak (1988) en su ensayo *Caldecott & Co: Notes on Books and Pictures*, afirma la posición relevante que presenta el trabajo de Caldecott en la literature visual:

La obra de Caldecott señala el comienzo del libro moderno. Creó una ingeniosa yuxtaposición de imagen y palabra, un contrapunto que nunca se había visto antes. Las imágenes se omiten, pero las palabras hablan. En resumen, es la invención del libro ilustrado. (Sendak, 1988. Citado en Salisbury y Styles, 2012, p. 16)

En historias como *A Frog he would A-wooing Go*, 1883, surge un texto pictórico que enriquece, la narración. Sus habilidades para el dibujo justifican su espacio en la historia del libro infantil. Caldecott se relaciona con artistas de época victoriana como: Walter Crane y Kate Greenaway. El impresor Edmund Evans, fue muy determinante al reconocer la importancia de la calidad y la reproducción en serie de las impresiones en la divulgación. La cromolitografía generaba unos colores que no eran de calidad. Evans, demostró que la impresión en madera era de calidad y barata.

Los finales del s. XIX e inicios del s. XX se considera la edad de oro de la ilustración de libros. Aparecen artistas notables y avances tecnológicos en impresión, así como un cambio de actitud hacia la infancia. Las ilustraciones de John Tenniel para *Alicia en el país de las maravillas*, 1865 de Lewis Carroll, establecieron el inicio de ese periodo. Las imágenes desempeñaban un papel protagonista en el libro y eran imprescindibles para su lectura.

Con el avance de la fotolitografía, la obra en acuarelas con numerosas capas de Arthur Rackham cobraron interés y el libro lujoso de comienzos del s. XX se mantuvo. Nicholson supo adaptar el uso de la impresión en negro con bloques de madera y color plano para utilizar la litografía en la ilustración infantil.

A inicios del siglo XX, la experimentación entre arte y la producción del libro ilustrado fue muy innovadora en Francia, donde la cultura del libro de artista estaba muy desarrollada. Mientras que la impresión tipográfica con bloques en línea se utilizó mucho en Gran Bretaña hasta la segunda guerra mundial, en Francia se había extendido el uso de la litografía y de procesos innovadores como el *pochoir*, consistente en colorear a mano con plantillas. Así, en *Macaco et Cosmage*, de Edy Legrand, 1919, la línea negra se imprimió litográficamente y para el resto de colores se utilizaron plantillas. Esta edición en formato cuadrado era una alternativa lujosa y asequible al libro producido en serie.

Jean de Brunhoff fue el creador de *Babar el elefante*, 1931, innovó con un formato de libro grande de tipografía infantil y colores vivos, su hijo Laurent, continuó su obra creando libros con Babar como protagonista, se comenta que sus contenidos sociopolíticos

incluyen contenidos ofensivos neocoloniales y otros aprecian una ideología socialista utópica.

Edward Ardizzone emplea temática política o social, su trabajo como ilustrador se prolongó durante el s. XX, aportando encanto y humanidad a sus creaciones. Sus libros combinan líneas manuscritas de textos inverosímiles con ilustraciones fascinantes que agradan a los niños que buscan aventuras. Los entornos arquitectónicos y rurales desempeñan un papel importante asociados a un entorno inglés. La serie *Little Tim* de Ardizzone ocupa un lugar destacado en la evolución del género, apareciendo en formato de 230 x 330 mm e impresas a color. Después se redujeron sus dimensiones y las ilustraciones en color se intercalaron con dibujos en blanco y negro. Para las ilustraciones en color, dibujaba la línea de tinta negra en una capa transparente y las aguadas de acuarela en otra hoja de papel. Este proceso conseguía una línea negra impresa sólida que se igualaba al original en lugar de la combinación de los otros tres colores del proceso litográfico.

Mervyn Peake artista imaginativo y original tanto por sus textos visuales como verbales. *Captain Slaughterboard Drops Anchor*, 1939, fue su primer libro ilustrado. La reacción inicial de los críticos al mundo decadente de piratas y criaturas extrañas no fue favorable y considerado inadecuado para niños. La poesía de Mervyn Peake y la interrelación entre la palabra y la imagen en la página convierten a esta obra en un libro innovador.

Un libro ilustrado americano popular es *Curious George*, 1941; publicado después de que sus creadores, Margaret y H. A. Rey huyeran de Europa a Nueva York. El personaje George es una mezcla de chimpancé y niño, se popularizó y tuvo difusión mundial.

Una figura conocida en el mundo editorial londinense es Noel Carrington. Colaboró con artistas para reproducir ilustraciones para libros infantiles ilustrados, educativos y en un formato que permitiese la impresión de tiradas grandes. En 1938 transmitió sus ideas a Allen Lane, que acababa de lanzar la serie Penguin Books. Para su proyecto los artistas debían dibujar en placas litográficas, creando un dibujo para cada color a imprimir, se facilitaba el trabajo y reducía los costes. Este proceso de implicación directa del artista y el impresor era la *autolitografía*. El formato de los libros era importante para la economía del proyecto. Las 32 páginas en formato 180 x 230 mm creadas imprimiendo la totalidad del libro en una hoja de papel de grandes dimensiones, de color por un lado y en blanco y negro por el otro.

Entre los artistas con habilidad en la utilización de la autolitografía figuran Stanley Badmin, Clarke Hutton, Kathleen Hale y Edward Bawden. Bawden tiene una obra *The Arabs*, 1947 inspirada en su experiencia como artista oficial de guerra en Oriente Próximo. Las pasiones de Carrington por la ilustración de calidad influenciaron en el desarrollo del libro ilustrado en Gran Bretaña. Los libros de la serie Puffin Picture Books tuvieron éxito y su producción se realizó hasta 1960. Kathleen Hale aprendió litografía y dominó la separación de colores, inicialmente, trabajó con placas metálicas granuladas y posteriormente con láminas de plástico: Plasticowell. Se involucró en agradar al público infantil y adulto e incluía notas de humor pensadas en divertir a los mayores.

La autolitografía continuó como medio de producción y la influencia de Noel Carrington en Gran Bretaña se mantuvo. La imprenta Transatlantic Arts presentó a artistas como Susan Einzig, refugiada judía que huyó de la Alemania nazi. Con su nombre original, Susanne Einzig, ilustró *Mary Belinda and the Ten Aunts*, 1950. En América, Ingrid y Edgar Parin d'Aulaire emigraron a Estados Unidos en 1925 produciendo una serie de libros en autolitografía como *Little Red Engine*.

Las ilustraciones originales de historias populares de Diana Ross, creadas por Lewitt-Him, una sociedad de diseño formada por Jan Le Witt y George Him. Gran parte de su obra pertenece al diseño de carteles y publicidad. Las ilustraciones de *Little Red Engine* constituyen una fusión entre temas ingleses y la tradición gráfica europea.

En la posguerra con la escasez de papel, convivió un anhelo por el color y la evasión manifestada en el arte que sería conocido como *movimiento neorromántico*. En Reino Unido, existió un periodo de pintura romántica y narrativa, arraigada en el amor por el paisaje y la pertenencia a la tierra, lo que tuvo influencia en la ilustración de libros. A fines de 1940, surgieron volúmenes ilustrados relevantes, que mostraban artistas notables como John Piper, Keith Vaughan y John Minton. Las ilustraciones de Minton para *The Snail That Climbed the Eiffel Tower*, 1947 son un ejemplo de calidad en impresión tipográfica con bloques en línea.

Los diseñadores gráficos desde mediados del siglo XX se decantaron por un libro ilustrado, con un enfoque unificado en relación a la imagen y la tipografía con mayor protagonismo de la imagen sobre el texto. El libro ilustrado en lengua inglesa se influenció

de artistas que habían emigrado a Estados Unidos a causa de la guerra; entre ellos Antonio Frasconi, Miroslav Sasek y Leo Lionni.

Antonio Frasconi creó *See and Say*, 1955, libro innovador que presenta a los niños palabras en cuatro idiomas utilizando bloques de madera, de colores suaves, en sus temas incluía la denuncia de la injusticia.

La serie *This is ...*, de Miroslav Sasek, se inició con *This is Paris*, 1958, convertido en un clásico por su calidad gráfica, es una guía visual amena de ciudades del mundo.

Leo Lionni, con *Little Blue and Little Yellow*, 1959; es un atractivo atemporal por el empleo de formas simples para describir la comunicación a muchos niveles; así como un apoyo expreso a la tolerancia entre comunidades de diferentes razas.

Hacia 1960 el libro ilustrado se abre a nuevas formas de expresión y surgen artistas británicos con obras innovadoras en el empleo de pintura y color. El cambio no fue solo estilístico, sino una expresión más personal. Entre esos artistas figuran Brian Wildsmith, Charles Keeping y John Burningham; realizaron una significativa aportación al género.

La obra pionera de Wildsmith *ABC*, 1962 era una explosión de texturas, pinceladas, colores y pintura. Su habilidad para el dibujo y sus composiciones decorativas son apreciadas, en 1994 en Japón se fundó el Museo de Arte Brian Wildsmith.

Charles Keeping virtuoso del grabado y dibujo, plantea ilustraciones en blanco y negro para textos adultos, como *The God Beneath the Sea*, 1970 de Leon Garfield y Edward Blishen. Posteriormente ilustró libros innovadores, con referencias a sus raíces de una zona obrera de Londres.

John Burningham aborda temas sensibles como la enfermedad y la muerte, de un abuelo en *Granpa* y el tema del acoso y la soledad en *Aldo*, o en el tratamiento del cuidado al medio ambiente en *Oi! Get Off Our Train*.

Maurice Sendak, introdujo la *síncopa rítmica* que supuso una ruptura en relación entre imagen y texto de formas anteriores y muy influyente por su enorme popularidad. En *Where the Wild Things Are*, 1963, impacto y fue bien acogido, sin embargo, los críticos lo consideran aterrador para niños. Es una historia sobre la rabia e impotencia infantil frente al control de los mayores. Obra maestra por cómo transmite los sentimientos mediante color, forma y composición.

Anthony Browne con un uso imaginativo de la metáfora visual para crear historias, se incluyen referencias a pinturas, trampantojos y toques de humor visual. Su libro *Gorilla*, 1993, muestra el anhelo de compañía de una niña que vive con su padre, su desolación se retrata mediante metáforas evocadoras en colores suaves, en contraste con la felicidad en sus salidas con el gorila. En *Zoo*, 1992, dispone de elementos lúdicos, como personas que se transforman en animales, incorporando mensajes sobre la cautividad y libertad.

Con temas delicados como la guerra y la injusticia, David McKee creó la serie *Elmer the Elephant and Mr. Benn*, se considera uno de los primeros libros ilustrados infantiles posmodernos: *I Hate My Teddy Bear*, 1984.

### 3. PANORAMA CONTEMPORÁNEO DEL LIBRO ILUSTRADO.

En el s. XXI el libro ilustrado se presenta en una sociedad globalizada con un mercado global. La aparición del eBook que facilita la difusión internacional. Debería ser compatible con que el libro ilustrado sea un reflejo cultural de sus raíces.

Lane Smith autor americano crea sus propios libros en colaboración con el escritor Jon Scieszka y la creadora Molly Leach desde *The True Story of the Three Little Pigs*, 1989. Las señas de identidad de esa colaboración incluyen una relación ingeniosa e irónica entre texto e imagen, diseño elementos posmodernos y una técnica minuciosa. Ha pasado de procesos tradicionales a medios digitales; supone una evolución para un artista que emplea una cacofonía de collages de texturas y formas.

Mini Grey, ilustradora imaginativa con obra artesanal que utiliza técnicas como la pintura, collage, presenta rasgos teatrales. Su *Traction Man is Here*, 2005 resultan atractivo a los niños, por sus referencias al juego, destilan ironía posmoderna.

Jimmy Liao presenta éxito en su país Taiwán, con *A Fish With a Smile* y *Secrets in the Woods*. Su obra se ha adaptado a medios como cine, teatro, animación y televisión. Sus temas analizan experiencias y emociones de personas en situaciones insólitas.

La contribución de Shaun Tan es notable por la innovación, maestría técnica, creatividad y su aportación en textos. Libros como *The Red Tree*, 2000; *El árbol rojo*, 2005 Barbara Fiore y *The arrival*, 2007, llevó el texto pictórico a un nuevo nivel, explorando la ambigüedad y potencial de los múltiples significados en la secuencia visual.

Transformar y renovar el libro ilustrado, manteniendo las tradiciones supone un logro a los creadores contemporáneos implicados en la representación de la imagen y el texto como un ente global.

## 4. VISIÓN DE LA ILUSTRACIÓN PARA NIÑOS EN CUENTOS.

La creación de ilustraciones infantiles conlleva un modo de pensamiento visual que se interrelaciona con lo textual y los diferentes formatos amplios que pueden ser aplicados al libro como el libro acordeón, pop-up, en rollo como la creación en libro de artista con el grupo *Fluxus* con una obra del mismo título, así como el empleo de materiales innovadores que rompan con el soporte habitual del papel impreso. Esto supone por lo tanto un tipo de comunicación visual que se ve reflejada en la formación sobre la alfabetización visual.

### 4.1. Noción y tipologías

En esta sección se tendrán en cuenta conceptos como alfabetización visual y la idea de ilustración infantil como conceptos clave para tener una visión más amplia sobre el material.

Raney (1998) expuso acerca de la alfabetización visual, las prácticas artísticas, educativas y culturas a las que se puede asociar y la filosofía en la que se encuentra involucrada. Es una expresión que se asocia a diversos modos de conceptualizar su significado y es el modo en el que se leen las representaciones visuales, así como se descifran los textos multimodales que fusionan elementos visuales y textuales complejos.

[...] pensar qué significan las imágenes y los objetos, cómo se integran, cómo respondemos a ellos o los interpretamos, cómo podrían funcionar como modos de pensamiento, y cómo se asientan en las sociedades que les vieron nacer [...]. (Raney, 1998. Citado en Salisbury y Styles, 2012, p. 77)

El interés que tenía lo visual frente a lo textual fue ya objeto de análisis por autores como Raldolph Caldecott, quien aumento considerablemente el interés de lo representado frente a la narrativa.

El arte de la ilustración se define tradicionalmente como la interpretación o la ornamentación de información textual mediante la representación textual. (Salisbury y Styles, 2012, p. 7)

## 5. EDITORIALES RELEVANTES EN EL ÁMBITO.

Se citarán tres editoriales que consideramos relevantes en el ámbito Kalandraka, Alba Editorial y las Ediciones Ekare. Se muestra el papel que ejercen las editoriales, pues realizan una labor importante y algunas de ellas tratan temas que deben ser visibilizados en el ámbito de la Educación artística.

En Kalandraka es una editorial gallega con sede en Pontevedra con un amplio recorrido y con un imaginario visual adecuado y acorde para el público infantil. El trabajo de Alba editorial no solo se dirige al público adulto, sino también al infantil a través de una serie sobre colecciones de libros ilustrados denominada Pequeña & Grande, en ellas se muestran la vida y el trabajo realizado por mujeres notables a lo largo de la historia como: María Montessori, Jane Goodall, Gloria Fuertes o Audrey Hepburn.

Ediciones Ekaré de procedencia venezolana de la ciudad de Caracas, trata un amplio abanico de temáticas, en su colección existe una sección de narraciones indígenas que es una expresión de la identidad latinoamericana de interés divulgativo en la ilustración infantil.

## 6. REPRESENTACIONES VISUALES EN ILUSTRACIÓN: EVOLUCIÓN EN EDUCACIÓN.

Se expone la relación existente en la evolución infantil, su alfabetización en la representación visual y existe un parámetro de desarrollo previsible en los campos del conocimiento, que incluye la comprensión de los códigos visuales.

Piaget (1989) expuso que los niños entienden el contexto que les rodea dentro de su etapa de desarrollo. Sus escritos supusieron nuevas formas de comprender el desarrollo de la mente en los niños. Uno de los temas que más trató fue cómo el niño madura exponencialmente para entender su entorno más próximo. Sus teorías fueron innovadoras, expuso que en la fase preoperativa entre los dos y los siete años, desarrollan la capacidad de realizar operaciones formales, pero no es hasta después de los doce años cuando adquieren el pensamiento abstracto. Psicólogos como Vygotsky y Bruner (citado en Piaget, 1989) manifiestan que la teoría de Piaget simplifica y que algunos niños desarrollan el

pensamiento abstracto antes de los once años o empatizan con los puntos de vista de otras personas antes de los siete. Esas nociones son esenciales en la alfabetización visual porque las imágenes de los libros permiten a los niños interpretar ideas de una forma más compleja de lo establecido a su edad, existe un acuerdo entre especialistas en que el potencial de la observación en el aprendizaje en niños es enorme.

Arizpe y Styles (2003) obtuvieron pruebas de que algunos niños muy pequeños son capaces de formular respuestas sobre la percepción de libros ilustrados, más de lo esperado para su edad, por el contrario, algunos niños mayores efectúan interpretaciones que no se corresponden con su edad.

La investigación realizada entre 1999 y 2001 por Arizpe y Styles analizando las reacciones de cien niños sobre libros ilustrados como *Zoo*, 1992 y *The Tunnel*, 1989 de Julia McRae. A partir de los dibujos de los niños en respuesta a lo que visualizaban en los libros ilustrados, aquello que no podían expresar mediante palabras, lo realizaban a través de sus creaciones visuales. Desde que se publicó la investigación en *Children Reading Pictures*, 2003, se efectuaron entrevistas y sesiones de dibujo con niños para estudiar sus respuestas como lenguaje corporal, gestos, etc. y se dispone de datos relevantes de cómo dibujan.

Uno de los miembros del grupo de investigación Kate Noble, experimento para su tesis doctoral como reaccionaban 24 niños a versiones del libro ilustrado *El Príncipe Rana*, 2002 de Jan Ormerod, así como otras versiones de Jon Scieszka y Steve Johnson, 1991. Noble estudió específicamente los procesos de la representación en el dibujo, la creatividad y las reacciones físicas expuestas a los libros ilustrados. En su análisis demuestra que cuando los niños comentan y dibujan sobre libros ilustrados, muestran una conciencia en diferentes niveles cognitiva, emocional y estética, que fomentan la comprensión y desarrollo en torno a la alfabetización visual.

Margaret Mackey, resalta la interacción entre el texto y el cuerpo humano en el momento de leer, en *Literacies Across Media*, 2007, afirma que la lectura es una actividad de carácter físico y cognitiva, de planificación, interpretación y de experimentación con los medios y estrategias visuales de búsqueda y observación. Mackey analiza esas nociones en *Art, Narrative and Childhood*, 2003 en un apartado acerca como los niños reaccionan a la obra de *Shortcut*, 1995 de David Macaulay.

## PROPUESTA EDUCATIVA: PRÁCTICUM PRIMARIA.

Tras haber visualizado la ilustración infantil para niños, desde su recorrido histórico y su relación en el ámbito educativo. Se desarrolla una actividad a modo de estrategia en educación artística, para analizar desde su metodología, si los resultados que se llevan a cabo con alumnado de 3º curso del *Grado de Educación Primaria*, son de una cierta calidad en imagen y texto.

En un principio, efectúan sus prácticas de forma inicial en una institución educativa mediante la observación en la escuela. Posteriormente, intervienen activamente con actividades diseñadas e implementadas en el aula. El programa de Prácticas trata de que el alumnado en curso cree una propuesta didáctica con un enfoque artístico e interdisciplinar para detectar si es viable la actividad en el centro.

En el ámbito universitario, llevaron a cabo cuatro tareas diversas acerca del arte, el aprendizaje de nuevos contenidos curriculares y cómo éstos se deben enseñar. Entre los trabajos propuestos debían leer *"Las ocho condiciones principales para la enseñanza y el aprendizaje de las Artes Visuales"* de Elliot Eisner y realizar un resumen con sus ideas principales. Diseñar un diario visual con fines didácticos, confeccionar diversos modos de contar cuentos y crear un cuento para niños. En este caso se expondrá únicamente la última actividad la realización de un cuento infantil tratado en educación Primaria.

### 7.1. Desarrollo de la actividad.

En la propuesta del diseño del cuento, se explica el procedimiento para su creación y realización, el cómo desarrollar la imaginación de los alumnos con contenidos literarios. Ideas relacionadas con el uso del color, la composición y el empleo de la combinación de texto e imagen se presentaron con conceptos como: diagrama visual, lettering y tipografía.

Para la creación del cuento, se contemplaron diversos formatos a partir de narraciones clásicas o contemporáneas, cuentos duotono o empleando dos tonos en su creación, un buen ejemplo de esto es la novela gráfica de *Persépolis*, 2000 de Marjane Sartrapi, cuentos mudos en donde la imagen prima sobre el texto, o a partir de formas positivas o negativas como los análisis efectuados en el libro *Nuevo Aprender a dibujar con el lado derecho del cerebro*, 2000 de Betty Edwards.



Fig. 1 y 2. *La Leyenda de: "El elefante y la lluvia"*, 2016. González González, Alba, Palacín González, Mónica v Sánchez Fumero. Inés. Grado de Maestro en Educación Primaria. Curso Académico: 2016-17.



Fig. 3, 4 y 5. *La mariquita Rita*, 2016. Vada Calandra, María Marta y Del Castillo Expósito, Noelia. Grado de Maestro en Educación Primaria. Curso Académico: 2016-17.

También se trata de que el alumnado perciba la ilustración no sólo desde el punto de vista de la ilustración infantil, sino que abran nuevas ventanas a través de la conexión con formatos como el comic clásico con *Little Nemo in Slumberland*, 1911 Winsor McCay o con una novela gráfica innovadora como a *Jimmy Corrigan, the Smartest Kid on Earth*, 2000 de Jimmy Corrigan.



Fig. 6 y 7. *La Leyenda del Dragón Rojo*, 2016. Clemente Ferrer, Sara. Guerra Marrero, Ariadna. Grado de Maestro en Educación Primaria. Curso Académico: 2016-17.

## 8. PLANTEAMIENTO ACTIVIDAD: ALUMNOS DE POSGRADO.

Con alumnos de Posgrado pertenecientes al *Máster de Profesorado de la Especialidad de dibujo, diseño y artes plásticas* se realiza dicha actividad de ilustración infantil, pero con una finalidad diversa, llevarlo al ámbito del diseño gráfico y editorial. Para eso se efectúan la creación de diseño o interpretación de un personaje y la portada de un cuento con fines didácticos para público infantil.



Fig. 8 y 9. *El bosque de los Lamentos*, 2016. Concepción Barbuzano, Andrea. Cruz León, Yaiza y Pérez Pérez, Atteneri.

Grado de Maestro en Educación Infantil. Curso Académico: 2016-17.

Silvia Álvarez Reyes creó dos portadas para que los niños conozcan conceptos y modos de vivir y de alimentarse de los animales diversos que habitan nuestro planeta. Para esto, diseñó la portada de un libro infantil titulado *Animalario* y la de *Animalario etimológico para niños*.

Por otra parte, Ángela Bejarano Quintero realiza una interpretación del personaje de Úrsula de *La Sirenita* ó *The Little Mermaid*, 1989 de la película de Walt Disney, así como un diseño de portada para un libro didáctico sobre las pintaderas canarias para inculcar al alumnado cultura y arte propio de su comunidad autónoma.

Un libro de ampliación es el de *Full of Character [s]*, para ver cómo diseñar personajes desde formatos diversos: como ilustración manual, digital o a través de objetos reales.



Fig. 10. *Animalario*, 2019. Silvia Álvarez Reyes. Alumna de Posgrado.

Fig. 11. *Animalario etimológico para niños*, 2019. Silvia Álvarez Reyes. Alumna de Posgrado.

Fig. 12. *Interpretación del personaje de Úrsula*, 2019. Ángela Bejarano Quintero. Alumna de Posgrado.

Fig. 13. *Historia de las pintaderas canarias*. Ángela Bejarano Quintero. Alumna de Posgrado.

## 9. CONCLUSIONES.

La creación del libro ilustrado infantil, puede ser tratado como práctica interdisciplinar en educación artística para fusionar áreas curriculares de diverso ámbito en la que el dibujo, la maquetación editorial, la creación de personajes a través del dibujo y la literatura mediante cuentos, fabulas, moralejas o historias cortas para un público infantil.

El planteamiento teórico que se expone trata de ofrecer una alfabetización visual que es esencial al alumnado en materia de ilustración infantil y cómo ésta puede ser llevada a su práctica docente en el ámbito educativo, mediante la narración de las historias creadas, interpretación teatral, entre otros. En la propuesta práctica de posgrado también la teoría supone un estudio, análisis y complemento visual sobre lo que se está efectuando en ilustración contemporánea, pero desde una praxis enfocada en el diseño de personajes, en el diseño gráfico y editorial, así como en la identidad de la comunidad autónoma de donde se han confeccionado estas creaciones artísticas.

Es una actividad en la que el alumnado se encuentra inmerso en un proyecto enriquecedor en lo que se refiere a su diseño, planificación e implementación en el aula. Una de las temáticas que en la actualidad se implementan en actividades prácticas en educación artística, es lo referente a los contenidos que inciden sobre una actitud que favorezca la igualdad y fomentando el respeto a la diversidad.

## 10. REFERENCIAS.

- AAVV. (2012). *Full of Character[s]*. Barcelona: Promopress Ediciones.
- ALDERSON, B. (1986). *Sing a Song for Sixpence: The English Picture Book Tradition and Randolph Caldecott*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ARIZPE, E. y Styles, M. (2003) *Children Reading Pictures: Interpreting Visual Texts*. Abingdon, UK: Routledge.
- DONALDSON, M. (2003). *La mente de los niños*. Madrid: Morata.
- EDWARDS, B. (2000). *Nuevo dibujar con el lado derecho del cerebro*. Madrid: Urano.
- EISNER, E. W. (202). *Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales*. Arte, Individuo y Sociedad. Anejo I, 47-55.
- EVANS, J. (2009). *Talking Beyond the Page: Reading and Responding to Picturebooks*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.
- HIDALGO, M<sup>a</sup> C., BLANCAS, S., y ALONSO, C. (2018). *Ilustrar para todos: Álbumes ilustrados sobre diversidad e igualdad*. Granada: EUG.
- MACKEY, M. (2007). *Literacies Across Media: Playing the Text*. Abingdon, UK: Routledge.
- MACKEY, M. (2003). *Art Narrative and Childhood*. London: Trentham Books.
- PIAGET, J. (1989). *La construcción de lo real en el niño*. Barcelona: Crítica.
- RANEY, K. (1998). *Visual Literacy: Issues and Debates*. Hendon, London: Middlesex University School of Education.
- SALISBURY, M. y Styles, M. (2014). *El arte de ilustrar libros infantiles: Concepto y práctica de la narración visual*. Barcelona: Blume.
- SENDAK, M. (1988) *Caldecott and Co.: Notes on Books and Pictures*. Toronto, Canada: Harper & Collins.
- WOODS, D. (1998) *How Children Think and Learn*. Oxford, UK: Blackwell Publishing.

## 11. BIBLIOGRAFÍA.

- ALAVEDRA, I. (Ed) (2012). *Diseño de personajes por 100 ilustradores*. Barcelona: Promopress Editions.
- MARQUES, A. (2017). Kamishibai: An intangible cultural heritage of Japanese culture and its application in Infant Education. *Training & Practice. Journal of Educational Sciences. Early Childhood Education International Research Report*. Volume 15 - Issue 1-2, pp. 25 - 44. University of West Hungary. Benedek Elek Faculty of Pedagogy. Sopron, Hungary.
- MCCANNON, D. THORNTON, S. y WILLIAMS, Y. (2009). *Escribir e Ilustrar libros infantiles: Desde idear personajes hasta desarrollar historias, una guía detallada para crear maravillosos álbumes ilustrados*. Barcelona: Editorial Acanto.
- SCHONLAU, J. (2013). *European Illustrators for Kids*. Barcelona: Monsa.
- SCHONLAU, J. (2013). *Handmade illustrators: Novela gráfica & cuentos*. Barcelona: Monsa.
- WIEDEMANN, J. (Ed.) (2012). *Illustration Now! 3*. Hohenzollernring, Köln: Taschen.
- WIEDEMANN, J. (Ed.) (2008). *Illustration Now! Volume 2*. Hohenzollernring, Köln: Taschen.
- WIEDELMANN, J. (Ed.) (2005). *Illustration Now!*. Hohenzollernring, Köln: Taschen.
- ZEEGEN, L. (2007). *Ilustración digital: Una clase magistral de creación de imágenes*. Barcelona: Promopress.
- ZEEGEN, L. y Crush. (2006). *Principios de Ilustración: Cómo generar ideas, interpretar un brief y promocionarse. Análisis de la teoría, la realidad y la profesión en el mundo de la ilustración manual y digital*. Barcelona: Gustavo Gili.

**Ana María Marqués Ibáñez.** [amarquez@ull.edu.es](mailto:amarquez@ull.edu.es)



*Universidad de La Laguna.* Doctora en Bellas Artes por la Universidad de Granada, actualmente es profesora permanente en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Sus estudios de doctorado se centran en la capacidad de comunicación de las imágenes para textos literarios clásicos como la *Divina Comedia*. Imparte docencia en los grados de Educación Infantil, Primaria y Máster de Profesorado. Su investigación se centra en el juego como factor de aprendizaje y en material didáctico de cultura visual para discapacitados. Ha participado en Congresos nacionales e internacionales.

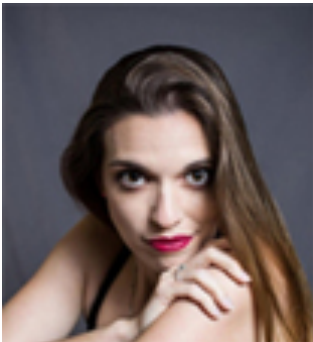
**Ángela M<sup>a</sup> Bejarano Quintero-Tacoronte.**

[alu0100692235.@edu.es](mailto:alu0100692235.@edu.es)



*Universidad de La Laguna.* Graduada en Conservación y Restauración de Bienes Culturales y titulada en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de idiomas. Sus estudios en el trabajo final del mismo se centraron en la creación de diferentes actividades, con carácter interdisciplinar entre botánica y códigos QR. Actualmente se encuentra realizando cursos, abarcando el área de Profesorado, así como el de Conservación y Restauración.

**Silvia Álvarez Reyes.** [alu0100814071@ull.edu.es](mailto:alu0100814071@ull.edu.es)



Ilustradora- Graduada en Bellas Artes por el ámbito de Ilustración y Animación en la Universidad de La Laguna, actualmente es encargada de marketing y publicidad de la empresa inmobiliaria CENTURY21 Arquitectura. Titulada en el Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Sus estudios de máster se centraron en la elaboración de imagen corporativa para albergues de animales.

# CONJUGACIÓN DE LENGUAJES EN LAS ARTES ESCÉNICAS

Claudia Fragoso Susunaga, Rocio Luna Urdaibay. México

## RESUMEN

En esta reflexión pretendemos reconocer las diferencias intrínsecas en las disciplinas, que demandan desde la complejidad una interacción, ante lo cual diversas formas permiten que las artes dialoguen. En el interés de nuestro hacer escénico se pretende que las diferencias cedan y se retroalimenten hacia la creación, conjuntando aspectos de teatralidad propios de la danza y el teatro en busca de una nueva expresión escénica.

**Palabras clave:** Interdisciplina, transdisciplina, danza, teatro, artes escénicas, creación.

## RESUMO

Na presente reflexão pretendemos reconhecer as diferenças intrínsecas nas disciplinas, que exigem uma interação partindo da complexidade, diante das quais diferentes formas permitem que as artes dialoguem. No interesse de nosso estágio, pretende-se que as diferenças dêem vazão e retroalimentem a criação, combinando aspectos da teatralidade típicos da dança e do teatro em busca de uma nova expressão cênica.

**Palavras-chave:** Interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, dança, teatro, artes cênicas, criação.

## SUMMARY

In this reflection we intend to recognize the intrinsic differences in the disciplines, which demand an interaction from the complexity, before which different forms allow the arts to dialogue. In the interest of our stage making it is intended that the differences give way and feedback to the creation, combining aspects of theatricality typical of dance and theater in search of a new stage expression.

**Keywords:** Interdiscipline, transdiscipline, dance, theater, performing arts, creation.

## INTRODUCCIÓN

Como una necesidad de reflexionar en torno a nuestra especificidad disciplinar, nos pareció atractivo compartir nuestras disertaciones. es así como abordamos en el presente documento, una primera instancia, los fundamentos desde los que se soporta la noción de interdisciplina en el campo de las artes, para en una segunda, dar espacio a la descripción de ciertos aspectos que han guiado la búsqueda artística de las autoras, quienes desde el campo del teatro y la danza buscan entretejer y difuminar los límites asignados conceptualmente a las disciplinas. Ésta búsqueda responde a la necesidad de construir un flujo de acción escénica motivado por la corporalidad, la cual, necesariamente se tiene que entender en la integralidad que le corresponde y que de suyo es unidad e invita a nuevos órdenes de construcción epistemológica, tarea pendiente para una investigación futura.

## INTERACCIÓN DISCIPLINAR Y CONJUGACIÓN DE LENGUAJES

Los procesos interdisciplinarios, se presentan como una opción y parecen referirse a la interacción de áreas del conocimiento, afines o no; sin embargo, la trascendencia que ésta acción puede tener en la transformación de las acciones creativas y en el desarrollo de los saberes generando nuevas expectativas.

No es novedad que desde hace décadas las tendencias de la investigación y la creación invitan al despliegue de éste tipo de estrategias conjuntas, lo que resulta natural en un mundo cada vez más generalizado en medios de comunicación, interfaces, tecnología y que a consecuencia, las distancias y los tiempos se acortan, *la creación se ve acotada por los procesos de comunicación en donde las fronteras que caracterizan interacciones disciplinares se diluyen frente a la emergencia de estructuras, que si bien no serán novedosas, sí manifiestan una inquietud por articularse.* (Martínez 2004, pág. 25) Lo que parece invadir los límites de hiperespecialización que nos posicionaron en puntos de vista particulares ante un detallismo conceptual y/o estético.

En el mundo y la naturaleza innumerables fenómenos interactúan de manera simultánea, integrándose hacia nuevos órdenes de manera armónica. En este tipo de acercamiento a la realidad, la finalidad apunta a la concreción de producto diferente al que

pertenecen los campos cognitivos que participan en su conformación, para impulsar la comunicación de estas áreas aparentemente diferentes, la interacción disciplinar posibilita formas diversas, en cuanto a la intervención, influencia, contagio, transferencia o como se quiera llamar. Es conveniente diferenciar en este sentido de integración de ámbitos de conocimiento, pluridisciplina y multidisciplina, ante lo cual hay que reconocer que cada uno de estos conceptos conllevan diferentes formas de construcción desde la relación causal entre ellas

Pluridisciplina: cuando se habla de la relación entre las disciplinas tienen la tendencia de resolver de manera cooperativa la interpretación y el acercamiento a la realidad, siendo un problema una falta de coordinación que permita una integración del conocimiento. La multidisciplina representa un acercamiento de disciplinas que es meramente aditiva y no conlleva la integración ni el enriquecimiento mutuo. (Fragoso, 2009, pág. 100)

En sí mismas las disciplinas tienen un objeto material, un objeto formal, un cuerpo teórico, mecanismos de análisis, ámbitos de aplicación y destino en el contexto socio histórico, todo lo cual al ser intervenido, proceden a un proceso de interpretación del material ofrecido por cada campo cognitivo para la ulterior transformación en la concreción de la búsqueda planteada, el conocimiento investigado o el objeto creado.

Cuando hablamos de interdisciplina partimos de un modo específico de interacción en que trabajan las disciplinas en busca de un proceso de creación que trasciende su especificidad. Martínez señala:

La preocupación interdisciplinaria no es el intercambio de discursos, es la emergencia de nuevos objetos de reflexión. Novedad que se hace presente cuando la crítica o más bien el vocabulario se descubre a sí mismo encerrado en un campo semántico ajeno a los problemas prácticos, a los problemas más cercanos. (Martínez, 2004, pág. 25)

La diferencia en los lenguajes conlleva a la búsqueda de un entretrejo práctico y conceptual que posibilita el surgimiento de formas distintas de exploración, experimentación y creación; en el sentido que Barthes lo maneja, “*la interdisciplinarietà consiste en crear un objeto nuevo, que no pertenezca a nadie.*” (cit.por Martínez 2004, pág. 26). Si bien las diferentes disciplinas en vinculación pueden tener elementos en común, lo cual no es una condición para ello, ya que puede suceder que sus lenguajes

específicos, mecanismos de aprehensión de la realidad y metodologías de indagación, difieran sustancialmente; justamente la interdisciplinariedad consistirá en el proceso de cesión cognitiva y procesual del nuevo objeto o resultado que se busca.

En las artes escénicas, dichas interacciones se dan de diversa manera, desde lo pluri, o multidisciplinar, lo cual lleva a productos artísticos específicos, si, pero con la cualidad de cooperación, de conjunción o apoyo definida por los especialistas. Pero cuando la búsqueda es interdisciplinar, es decir, hacia un nuevo objeto artístico, creado por la cesión de cada disciplina, la integración es diferente.

Dando seguimiento a sus antecedentes, se puede reconocer como movimiento interdisciplinar, desde los años sesenta, con proyectos insertos en el Performance, el Fluxus, el Body Art, Happening, entre otros. La escena y el objeto artístico comienzan a interactuar y la “diferencia” se torna difusa, se entremezclan formas, modos, códigos y lenguajes en busca de unidad. Grumann señala que estas ideas, de manera renovada, emergen *“como un concepto umbral provocando un estiramiento de las distintas disciplinas artísticas (plástica y escénicas) a favor de una búsqueda enfocada en una necesidad de autoconocimiento y reflexividad por parte de los artistas”* (Grumann, 2007, pág. 10) dicha búsqueda, en su proceso de conformación, vincula conceptos de cuerpo, corporalidad, representación, instalación, performer, entre otros.

Considerando que en las obras de Pina Bausch, el teatro y la danza configuraron un lenguaje transversal de comunicación con el público, y que Rudolf Laban creó el sistema de lectura del movimiento a partir de aquello que los alemanes llamaron “tanzatheater” y nosotros “danza-teatro”. Independientemente de ser nombrado por algunos como danza o como teatro, tanzatheater llevaba a la lectura consciente de la plena y viva expresión escénica a través del movimiento. Más allá del lenguaje discursivo, tenía un enfoque con contenido significativo y comprensible, pues articulaba todo aquello que las palabras no podían significar por completo.

Laban definió danza como lo que ocurre cuando “el movimiento humano crea composiciones de líneas en el espacio el cual, de un comienzo definido, muestra un desenvolvimiento estructural, un crecimiento llevado a un clímax, una solución y un final” lo que implica una noción de integridad [...] (Fernandes, 2017, pág. 32)

En éste mismo sentido la naturaleza fenoménica del arte escénico ha demandado para sus procesos un abordaje sistémico. Por ello, Hilda Islas recupera el pensamiento complejo de Edgar Morin,

...Para Morin, ser conscientes de la multidimensionalidad de los fenómenos nos hace ver la inevitable pobreza de toda visión especializada (...) Los enfoques sistémicos rebasan a los enfoques esencialistas (...) Morin habla del tránsito de la concepción de 'objeto' tradicional de las disciplinas que tienden a enfocarse en una sola dimensión, a la idea de una concepción multisistémica susceptible de desordenarse. La concepción sistémica ejecuta dos operaciones: desmenuzar hasta el detalle un objeto que parecía homogéneo, y reconectar cada uno de los fragmentos con fragmentos de otros objetos que también parecían homogéneos. Según Morin, nos enfrentamos a una red infinita de interconexiones sistémicas” (Cámara & Islas, 2007, págs. 44-45)

A partir de la cual se retoma la complejidad, como fundamento de la interacción. También aborda la teoría del esquizoanálisis<sup>1</sup> para la sistematización de los procesos de creación dancística contemporánea. Señala que Morin trabaja en la heterogeneidad para su enriquecimiento procesal, lo que admite las tensiones entre los supuestos contrarios. A Islas, el proceso de análisis le recuerda la escena de un crimen, y su labor como investigadora, la labor del criminólogo que trabaja con restos latentes. Desde su discurso podemos reconocer la multidimensionalidad del arte escénico, donde generalmente convergen las disciplinas. Probablemente una música que provoca una atmósfera determinada, un vestuario que acentúa el carácter del personaje o el movimiento del creador, nos hace pensar en convergencias disciplinares. Vinculado a lo anterior encontramos los estudios de teatralidad, en los cuales se pretende que el análisis y reflexión del fenómeno escénico sea mucho más que la representación de un texto dramático, toda vez que se conceptualiza el acontecimiento escénico como un arte social. (Toriz, 2009, pág. 81)

---

<sup>1</sup> El esquizoanálisis es un cuerpo teórico y práctico creado por Félix Guattari y Gilles Deleuze. Pretende ser una articulación transdisciplinaria. Por un lado, recorre, atraviesa y deconstruye las distancias entre las disciplinas, creando encuentros sorprendentes entre todo tipo de campos, aparentemente heterogéneos. Puede abarcar tanto la psicología como el arte, la economía como la literatura. <http://www.psiconotas.com/esquizoanalisis-definicion.html> consultado 3 de septiembre 2018.

Se podría emplear el concepto actor-bailarín, ya empleado por autores como Patricia Cardona, Pina Bausch y Eugenio Barba, en tanto que en este proceso de creación se trabaja con el cuerpo, que muestra movimiento, acción, gestualidad, caracterizando la esencia conceptual de un espectáculo escénico, ya sea una idea, un pensamiento, una palabra o una incluso una situación, en este contexto se debe identificar lo que el cuerpo quiere expresar, comunicar y transmitir, para poder entrar en relación con el espectador.

En la escena la interacción y comunicación que se da entre el espectador y el intérprete genera un espacio de comunidad desde la presencia corporal, hasta la confluencia de las mediaciones de ambas partes desde su realidad social<sup>2</sup>. El significado de la acción está en sí misma, por lo que no requiere sobre analizarse, la atención se concentra en la expresión corporal, como un recurso de estimulación imaginativa, generando una situación específica de teatralidad, la escénica. La ruptura y conformación de una nueva estructura artística en conciencia de esta “teatralidad escénica”, donde los mecanismos que condicionan la expresión cultural se distinguen de otras realidades perceptivas; lo escénico es presencia viva de uno o más sujetos interactuando entre sí y frente a otras personas en el marco de un espacio, tiempo y situación dentro del suceso escénico. Por ello no cabe lugar a la interpretación como acción a posteriori o intención subyacente a la acción misma.

Según Domingo Adame, al hablar de teatralidad se hace referencia a todos los elementos que permitirán significar la acción, a partir de sonidos, visiones, movimientos y lenguaje, los cuales buscan provocar afecciones anímicas más allá de análisis conceptuales. (Adame, 2005) En éste sentido, en danza y teatro convergen de manera natural, a partir de la exploración desde el cuerpo, estos aspectos de teatralidad con el uso de la voz, la acción, la intención, el desarrollo del impulso, y es como se encauzan como experiencia compartida, en donde hay lugar para la apropiación, deconstrucción y sumersión en nuevos recursos, recuperación de los viejos e indagación fuera de los límites concebidos.

---

<sup>2</sup> R. Schechner señala que el campo de estudio del performance abarca cualquier tipo de actividad humana, por tanto la actuación de roles. Si bien no todo lo que nos rodea es performance (o teatro), un fenómeno cualquiera puede ser estudiado ‘como’ performance, o en sus aspectos de teatralidad y performatividad, en cuanto a lo que implica su “comportamiento”: interacción con el espectador, procesos de recepción, significación y mediaciones temporales o contextuales.

Danza-teatro y teatro dramático se influenciaron, sí, uno al otro. La danza aprovechó la nueva estética de imágenes, de la estructura en abierto y de la emancipación de una línea narrativa. Ella también utilizó los principios cinemáticos y la consciencia de la realidad y de la vida del día-a-día presentados en el teatro dramático contemporáneo. Por otro lado, el teatro dramático consideraba a la danza-teatro no represora, un lenguaje no jerárquico, permitiendo una manera físico-emocional de (auto-expresión) y experiencia en escena[...] (Fernandes, 2017, págs. 20-21)

En este sentido, y siguiendo a Jorge Dubatti, la relación y concepción del acontecimiento se percibe como un acto convivial (Dubatti, 2007) en donde la escena se enfoca como el centro de atención, Lehmann señala que “... *son de vital importancia los ritmos y el ahora de la presencia en carne de los cuerpos... un teatro como presencia... como proceso más que como resultado, más manifestación que significación, más energía que comunicación*” (Cit. por Grumann, 2007 pág.14). Así, el acto convivial toma preponderancia por la experiencia que provoca y no por su significado, es decir; el acto escénico se recibe, produce en la corporalidad y no demanda preponderancia del ejercicio racional. Es por tanto un acto predominantemente corporal, Antonio Prieto habla

...de la *represent-acción* como el signo corporal que involucra gesto, tiempo, espacio y movimiento para provocar e interpelar al espectador. El actor o performer en este sentido no busca representar una presencia ausente, sino ejercer una escritura corporal que ponga en juego su energía deseante y capacidad de subvertir códigos de actuación pre-establecidos. (Grumann, 2007, pág. 24)

La experiencia interdisciplinaria en el ejercicio escénico se materializa como una combinación de lenguajes centrados en la exploración corporal, en un tiempo y espacio, como un aquí y ahora que combina realidades, experiencias y vivencias en acción. En este contexto, el eje en torno al cual gira la propuesta es la expresividad corporal plena, en donde cuerpo, voz, texto, acción, movimiento, etcétera, se articulan en función de las necesidades poéticas y no en función de los límites demarcados por una u otra disciplina.

El ejercicio escénico de las autoras, se ubica en estos marcos referenciales, por necesidades artísticas derivadas muy probablemente de la intuición, campo hasta hace poco considerado alejado del saber, pero que poco a poco gana terreno a la luz de constructos teóricos que están modificando la concepción del cuerpo.

Esta propuesta de comprender la interdisciplinariedad, surge ante la inquietud de que las artes escénicas se reconfiguren como un espacio que permite a los participantes y a los susceptibles espectadores, sumergirse en la experiencia como proceso de afección, que abarca a todos los presentes, priorizando la conciencia corporal sobre la razón para la constitución y aprehensión del hecho escénico.

En la diferencia se encuentra precisamente la potencialidad: diferencia de opiniones, sentimientos, conceptos y apreciaciones, nos permitan un ejercicio de tolerancia y apertura que amplía el abanico de posibilidades para la constitución del hecho escénico. En donde el encuentro de concepciones diversas, desarrolla la capacidad expresiva del individuo investigador-creador.

Parecería ser que en esta confluencia disciplinar, nos insertamos más en la transdisciplina, o sería lo deseable, en tanto esta se muestra como un esquema de investigación desde la complejidad y en dónde las disciplinas no se organizan jerárquicamente. Pero sobre todo desde la percepción de la realidad, que, como señala Nicolescu está íntimamente ligado a los estudios de física cuántica, a partir de los cuales la realidad no tiene un solo nivel, *puesto que la abstracción es una parte constitutiva de la Naturaleza e inseparable de la experiencia* (Nicolescu, 1996, pág. 17) Para los estudiosos de la transdisciplinariedad y el pensamiento complejo, como Morin, la realidad, tiene una dimensión trans subjetiva. Esta comprensión de la realidad nos lleva a coincidir con Nicolescu que las diferencias de esta percepción van a posibilitar rupturas, modificaciones y *deslizamientos semánticos* (Nicolescu, 1996, pág. 18) que nos posicionan en espacios multirreferenciales o multidimensionales.

Regularmente el formato empleado para este tipo de proceso comprende un taller o laboratorio, pensado como el espacio de búsqueda, investigación e intercambio, dentro del cual los creadores disponen elementos y formas que permitan vincular las acciones; mismas que en un momento dado se encauzan hacia la conjunción de los lenguajes y elementos cognitivos de las disciplinas interactuantes. Sin embargo, es conveniente precisar que el taller-laboratorio, no es ideado como un taller de enseñanza, sino el espacio de exploración del que emane material para el proceso creativo. Se trabaja con sesiones para integración del equipo, recursos y elementos de trabajo con que se cuenta, improvisaciones, flujo de la

imaginación a partir de diferentes estímulos, temáticas libres a partir de las cuales surge el material potencial para la concreción del objeto artístico, llámese obra, acción o performance.

## CONCLUSIONES

Es necesario que cada participante, desde su perspectiva y lenguaje artístico accionen a partir de los estímulos propuestos, permitiendo el desarrollo del proyecto. La exploración tiene un carácter interdisciplinario en tanto que a través del teatro y la danza, con su especificidad expresiva, pero motivados por las artes plásticas, la música, la literatura, etcétera, puedan ser consideradas en la construcción de la obra. La intención es llegar a un concepto integrador construido desde la corporalidad sin constreñimiento a campos de acción disciplinares, pero que a la vez se soporte en los saberes desarrollados por las diversas disciplinas para su potencialización.

## REFERENCIAS

- ADAME, Domingo. (2005). Elogio del oxímoron. Introducción a las teorías de teatralidad. Xalapa, Veracruz: Biblioteca Universidad Veracruzana. Facultad de Teatro. México
- DUBATTI, Jorge. (2007) Filosofía del teatro I Convivio, experiencia, subjetividad. ATUEL. Buenos Aires
- FERNANDES, Ciane. (2017) Pina Bausch E O Wuppertal Danca Teatro. Annablume. Brasil, Sao Paulo.
- FRAGOSO SUSUNAGA, Olivia. (2009) El giro del diseño: transdisciplina y complejidad. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle vol 8, Núm. 31 enero -julio 2009, pp 07-107* ISSN (Versión impresa): 1405-6690 evm@ulsa.mx Universidad La Salle México
- GRUMANN SÖLTER, Andrés (2007). Performance ¿disciplina o concepto umbral? *Performance y Teatralidad*, Revista de Investigación Teatral de la Facultad de Teatro de la Universidad Veracruzana y la Asociación Mexicana de Investigación teatral. Número 12 julio-Diciembre ISSN 1665-8728 Veracruz, México
- ISLAS, H. (2006). *Esquizoanálisis de la creación coreográfica*. Ciudad de México: CONACULTA, INBA, CENART.  
<http://www.psiconotas.com/esquizoanálisis-definicion.html> consultado 3 de septiembre 2018.
- MARTÍNEZ ESCALERA, Ana María (2004). Interdisciplina. *Interdisciplina Escuela y arte*. Antología tomo 1. Primera edición en teoría y práctica del Arte, subserie Conjugaciones. Conaculta-Cenart. México

NICOLESCOU, Basarab. (1996) *La Transdisciplinariedad. Manifiesto*. Ediciones Du Rocher. Paris.

Toriz, Martha (2009). *La teatrología y las artes escénicas Actualidad de las Artes Escénicas Perspectiva Latinoamericana*, primera edición Mayo 2009 Universidad Veracruzana/ Facultad de Teatro. ISBN 978-607-7605-27-0 Xalapa, Ver. México.

**Claudia Fragoso Susunaga**, [claustalis@yahoo.com.mx](mailto:claustalis@yahoo.com.mx)



Actriz egresada de la Licenciatura en Actuación de la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes, con Maestría en Didáctica de las Artes y Doctorado en Arte y Cultura por la Universidad de Guadalajara. Ha participado como actriz en producciones de teatro institucionales y privadas, locución en radio y actuación en televisión. Ha sido Becaria del Programa de Estímulo a la Creación y Desarrollo Artístico de Michoacán (2005), del Programa Nacional de Educación Artística (2002 y 2001) y del Programa para estudios en el extranjero del INBA en Barcelona “*Nuevas Tendencias de creación y producción teatral*” y en Argentina hizo un *profesorado de teatro* (1995 y 1997). Es docente del Cedart “Miguel Bernal Jiménez” del INBA y Profesora de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo de la Licenciatura en Teatro. Miembro del cuerpo académico de Artes Escénicas dentro de la misma Universidad.



**Rocio Luna Urdaibay**, [rociolunaurdaibay@gmail.com](mailto:rociolunaurdaibay@gmail.com)

Bailarina, coreógrafa e investigadora con 20 años de experiencia profesional en la danza contemporánea, egresada de la Licenciatura en Coreografía de la Escuela Nacional de Danza Clásica y Contemporánea del INBA. Maestra en Didáctica de las Artes y Doctora en Arte y Cultura por la Universidad de Guadalajara (PNPC). Profesora de Tiempo Completo de la Facultad Popular de Bellas Artes de la Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo en la Licenciatura en Danza. Miembro del Cuerpo Académico de Artes Escénicas. Colabora con catedráticos de la Dance Division de la Texas State University para la creación de videodanzas desde 2016.

# LA EXPERIENCIA INFANTIL DEL ARTE EN EL HOSPITAL PEDIÁTRICO.

Ana Fabiola Medina Ramírez. México

*O podemos imaginar que hemos entresacado las cosas que poseen un conjunto de atributos  
“que pesan una tonelada, que pueden ser levantadas fácilmente por un niño”*

*Lewis Carroll*

## RESUMEN

La infancia es creación de la experiencia temprana. La manera en la que las cosas y sucesos del mundo se nos presentan deja su impronta y forma nuestra subjetividad. La hospitalización irrumpe en la vida infantil como un acontecimiento cuyo carácter traumático reside tanto en el padecimiento como en la dificultad interna de elaborarlo. Así, el arte se ofrece como la alternativa capaz de desplegar un espacio de intercambio propicio para la experiencia que implica el reconocimiento del contexto físico y simbólico en el que se halla el paciente pediátrico y posibilita el ser comprendido y habitado. En esta oportunidad compartiré mis reflexiones, producto de tres años de participar como voluntaria en el Hospital Regional Materno Infantil de Alta Especialidad en Nuevo León, así como el sustento teórico que tiene muchos puntos de encuentro con Neuroartes y con el que propongo el *Taller de juguetes de artistas* y la pintura de murales en sus áreas de pediatría.

**Palabras clave:** Conceptos en relación: Arte, experiencia, infancia, subjetivación, conciencia, territorialización, pediatría.

## RESUMO

A infância é a criação de uma experiência inicial. A maneira como as coisas e acontecimentos do mundo nos são apresentados deixa sua marca e forma nossa subjetividade. A hospitalização invade a vida infantil como um evento cuja natureza traumática reside tanto na condição quanto na dificuldade interna de desenvolvê-la. Assim, a arte é oferecida como alternativa capaz de exibir um espaço de troca propício à experiência que implica o reconhecimento do contexto físico e simbólico em que o paciente pediátrico está e possibilita ser compreendido e habitado. Nesta ocasião compartilharei minhas reflexões, produto de três anos de participação como voluntário no Hospital Regional Materno Infantil de Alta Especialidade em Nuevo León, bem como o apoio teórico que tem muitos pontos de encontro com Neuroartese com os quais proponho a Oficina de Brinquedos de Artistas e murais de pintura em suas áreas de pediatría.

**Palavras-chave:** Conceitos em relação: Arte, experiência, infância, subjetivação, consciência, territorialização, pediatría.

## SUMMARY

Childhood is the creation of early experience. The way in which the things and events of the world are presented to us leaves its mark and forms our subjectivity. Hospitalization breaks into child life as an event whose traumatic nature lies both in the condition and in the internal difficulty of developing it. Thus, art is offered as the alternative capable of displaying an exchange space conducive to the experience that implies the recognition of the physical and symbolic context in which the pediatric patient is and enables being understood and inhabited. On this occasion I will share my reflections, product of three years of participating as a volunteer in the Regional Maternal and Child Hospital of High Specialty in Nuevo León, as well as the theoretical support that has many meeting points with Neuroartesy with which I propose the Toy Workshop of Artists and painting murals in their areas of pediatrics.

**Keywords:** Concepts in relation: Art, experience, childhood, subjectivation, awareness, territorialization, pediatrics.

## INTRODUCCIÓN

El arte empodera y genera experiencias. Abre espacios de diálogo, de comunicación emocionales intersubjetivas. La percepción, la educación, la creación artística y la vivencia del arte ayudan al sujeto a desarrollar los procesos del conocer. Humaniza el sentido, el significado; ambos se construyen en el cuerpo (Delannoy, 2015).

Comenzaré por relatar un dibujo, el dibujo de Armando, diez años, paciente oncopediátrico. Improviso un pizarrón pegando una cartulina negra sobre la pared del pasillo del hospital. Ofrezco una caja con gises de colores y pido a Armando que dibuje lo que venga a su mente con la palabra “llueve”. Él toma el gis azul y dibuja nubes alineadas en la parte superior de la hoja con un trazo convencional. De ellas empiezan a caer grandes ¡enormes! gotas de lluvia. Su forma es muy particular. Yo permanezco junto a él, observando. Le hago ver con tono divertido, sin burla, que con una de esas *gototas* cualquiera quedaría empapado. El niño sonríe y continúa sin que mi comentario altere su representación. La fuerte lluvia forma un río y después se convierte en tormenta eléctrica. Con líneas quebradas color amarillo que sortean las gotas de lluvia, Armando representa rayos que caen a tierra. A medida que traza, Armando narra. Los rayos caen con gran estruendo estrellándose y rebotando en el piso proyectando líneas de carga hacia arriba,

Armando produce el sonido del rayo. Si yo no presenciara el desarrollo de la escena gráfica, interpretaría estas líneas que surgen del piso como plantas. Ahora, también surgen rayos del suelo. En medio de esta tormenta eléctrica de dos polos, Armando dibuja con pequeñas dimensiones una casa, una mazorca, un árbol y una flor roja. Al final parece darse cuenta que le falta dibujar un personaje el cual coloca en el centro con un globo de diálogo en el que se lee: “¡Que deje de llover!”.

Desde el 2014 participo como voluntaria en el Hospital Regional Materno Infantil de Alta Especialidad en Monterrey, N.L. Mi labor consiste en ofrecer un momento de esparcimiento al paciente pediátrico, sin embargo, mi interés como investigadora de los procesos creativos me ha llevado a observar, reflexionar, detectar y proponer actividades que involucran la necesidad del arte y el juego en el contexto hospitalario pero que van más allá de distraer a niñas y niños. A continuación, expondré en qué consisten los dos proyectos que he tenido la oportunidad de desarrollar, así como su sustento teórico el cual tiene muchos puntos de encuentro con la propuesta de Neuroartes.

## LA EXPERIENCIA

Los quince minutos que comparto con Armando, observándolo dibujar y escuchando su relato fueron para mí una epifanía que me llevó a entender la importancia de lo que acababa de suceder. Tanto Armando como yo, fuimos actores de una experiencia, distinta en cada caso, pero en ella descubro la manera en la que el mundo de Armando se relaciona con el mío. Es innegable que la lluvia nos ha empapado a ambos.

Entiendo la experiencia como proceso formativo de la subjetividad. En este sentido, se trata de un proceso cognoscitivo-emotivo, creativo, vital, que supone interacción y transformación del yo. John Dewey (2010) explica la experiencia como “el resultado, el signo y la recompensa de la interacción del organismo y el ambiente, que cuando se realiza plenamente es una transformación de la interacción en participación y comunicación”.

De manera muy similar, López Quintás (1991) la define como la apertura del hombre a todas las realidades valiosas que son los ámbitos de realidad que lo circundan. Un encuentro que para ser pleno, requiere de la participación creadora del hombre. Es en este

punto, donde los planteamientos de Neuroartes sobre la consciencia, nos ayudan a entender la manera en que nos vinculamos con estas realidades. Para crear una experiencia, es necesario la participación de la consciencia discriminatoria que elige entre las posibilidades del evento que se nos presenta y en el cual surgimos como sujeto y objeto a la vez.

La experiencia es un evento de fronteras indefinibles, una percepción de continuidades que sin embargo puede ser situada en un espacio-tiempo que marca el encuentro. Así, la experiencia es un encuentro con lo Otro, esto es, sus actores intercambian creativamente significados. Nuestras vivencias pasadas son la puerta de entrada a una experiencia nueva ya que, su memoria, permite categorizar lo percibido. Neuroartes sostiene que categorizamos por medio de la apercepción. Sólo nos es posible participar de la experiencia con una percepción atenta, clara, ligada al lenguaje y a la cognición.

La experiencia es emotivo-cognitiva: acción pensada, acto abstracto, idea consciente que establece relaciones entre acontecimientos presentes y pasados y asimila —o alcanza— nuevos significados. Percibir, recordar, relacionar, abstraer, asimilar y dar significados son funciones cognitivas requeridas para su decurso. Pero la experiencia se origina en el encuentro donde el sujeto participa no sólo con su mente, sino también con un cuerpo sensitivo que inscribe en la experiencia muchos más datos de los que se puede tener conciencia de forma inmediata, que permanecen latentes y susceptibles de surgir al menor estímulo y establecer nexos nuevos. Al inaugurar algo nuevo, la experiencia se presenta como creadora.

Narrar el curso de una experiencia como la trama de un cuento es quizá la manera más apropiada para seguir su desarrollo. Se da en una continuidad de sucesos que inician con la provocación de una cosa o de un evento en el que destella una cualidad. Este destello se presenta como un reconocimiento, un viaje de retorno a los significados de experiencias anteriores que conforman el yo. Los símbolos recién expuestos constituyen elementos a través de los cuales el yo dialogará con los significados que es capaz de abstraer de la situación actual. Éstos serán revalorados bajo la nueva luz que los ilumina. Como proceso cognoscitivo, y por tanto subjetivo, la experiencia requiere de imaginación.

La imaginación influye en las percepciones originadas por el evento, las modela y estructura. En este sentido, toda realidad es ilusoria, puesto que sólo puede vivirse como real en una conciencia que la abstrae de una totalidad para imaginarla.

López Quintás concibe la experiencia como un modo de verdad poética, integración creadora que enriquece la realidad y “alumbra sentido”. El actor de la experiencia es capaz de percibir posibilidades lúdicas del entorno, asumiéndolas activamente. Podemos comprender estas *posibilidades lúdicas* como los diversos vectores de la superposición cuántica a la que hace referencia la teoría de Neuroartes. Es en este acto de reconocer el potencial integrador de realidades sobre los elementos en que se expresa, en el que instaaura formas de unidad, es decir, crea imágenes. En relación a esto, Delannoy (2015) afirma “no hay Yo sin imágenes”.

La reflexión es una fase importante de la configuración de la experiencia, se da en intervalos necesarios durante su transcurso. Puede ser observada en esos espacios que se toma el pintor cuando se retira del cuadro para mirar el avance de su obra o para elegir y mezclar un nuevo color en la paleta o en los borrones y correcciones que hace una niña al dibujar.

Antes de pasar a otro punto de esta disertación, es relevante subrayar que sólo aquellas vivencias que nos tocan son susceptibles de inscribirse como experiencias y para esto es necesario que se den las condiciones para que los actores sean capaces de subjetivar el acontecimiento, esto es configurarlo en lenguaje.

La ganancia más trascendental de la experiencia es la personalidad humana. El desarrollo de lo humano no está enteramente determinado por su especie. El cuerpo como organismo sensible y cognoscente, es el único espacio donde sucede la experiencia. El ser humano tiene la facultad de configurarse en buena medida a sí mismo y a su mundo eligiendo entre las posibilidades de interacción que le ofrece su entorno cultural, pero es en el cuerpo donde se inscribe la experiencia como imagen. Y para hablar de cultura e imagen debemos desplazarnos al arte.

## EL ARTE COMO EXPERIENCIA

En la experiencia estética, el arte permea todo el proceso: es facilitador de la vivencia, presenta un motivo, despliega el espacio físico e imaginario y provee de un lenguaje en el que surge como objeto co-emergente del sujeto (artista o lector).

El arte se propone como facilitador de la experiencia estética pues permite imaginarnos e imaginar al otro, en un encuentro creador. Pone ante nuestra percepción la cosa que inspira a ser imaginada y provoca la experiencia o surge como su creación, su objeto. El arte suele mostrarnos el mundo cotidiano de formas sorprendentes. Juega con sus cualidades de manera que sean exaltadas para rebasar los umbrales de nuestros sentidos. El juego con las cualidades del objeto crea imágenes nuevas, metáforas, que tocan significativamente nuestras emociones e inteligencia.

El arte despliega un espacio físico e imaginario. Ya sea la sala del museo, la pared que mancha el grafiti, el taller de arte o la pequeña mesa donde un niño se dispone a pintar, éste se configura como un espacio perfectamente delimitado para la expresión y el intercambio de experiencias que se extiende hasta la mente de sus actores.

Para que un objeto adquiera esta calidad de intercambio, debe haber estado reiteradamente en nuestras experiencias. Una pieza de arte no necesita de una exposición prolongada para provocar este intercambio subjetivo, pero sí requiere de una educación en el arte. Cada pieza de arte ofrece una posibilidad de ser. Se crea como objeto estético y crea al sujeto estético, este es, aquél que es capaz de percibir y disfrutar de la experiencia estética.

Los lenguajes del arte facilitan formas de codificar emociones que superarían el habla. Aún la literatura podría considerarse como distinta al habla o escritura cotidiana dado que uno de sus fines sería el de crear imagen con las palabras. Delannoy afirma que logramos asociar nuestras experiencias por medio de procesos metafóricos no conscientes; así, apunta, se organiza la imaginación. La expresión estética es producto de la metaforización de percepciones y sensaciones corporales, que al tomar forma en la metáfora conservan la polivalencia de sus significados. Lo anterior es importante pues subraya la virtud del arte de

no reducir la carga emotivo-cognitiva de los elementos que conforman sus imágenes, sino que la condensa y exalta.

El arte ha dotado a la cultura de sus imágenes y son estas mismas imágenes las que se nos presentan como posibilidad de ser, al proponerse como figuras de proyección. Volvamos al dibujo de Armando para explicar este punto y con ello analicemos qué es lo que agrega *lo infantil* a nuestra exploración sobre la experiencia del arte.

Ante la sugerencia de dibujar lo que se viene a la mente con la palabra “llueve”, Armando empieza a trazar lo que parecería un relato de su propia enfermedad. No olvidemos que Armando es paciente oncopediátrico y que la actividad artística propuesta se da dentro del contexto hospitalario y por lo tanto, todo lo que está contenido en él, incluyendo otros actores, pero sobre todo el padecimiento, son susceptibles de motivar y aparecer en la representación. Es evidente que la lluvia da imagen a la percepción que el paciente tiene de su enfermedad. La presenta como algo que empapa y ataca con sus rayos a toda la escena, su escena, su mundo. En este análisis no podemos revisar cómo es que llega el niño a determinar la lluvia como figuración del momento emocional derivado de la enfermedad, dado que la lluvia fue una propuesta mía. Pero la lluvia tiene muchas maneras de presentarse y fue la apremiante necesidad de subjetivar su momento emocional el que le da la forma de tormenta.

Que la tormenta se convierta en una posibilidad, es evidencia de una conciencia y de su aperccepción que la traduce en lenguaje. Para que una imagen sea elegible como metáfora de una emoción o un conocimiento debe haberse vivenciado. Esto no implica necesariamente experimentarse en carne propia. La imaginación permite al ser humano vivir imágenes creadas por otros, pero, para que éstas tengan la valía suficiente deben tener una profundidad significativa importante. Las imágenes del arte latienen y podemos elegir entre aquellas que hemos apreciado y que forman parte de nuestra subjetividad o crear las nuestras siguiendo los modelos y formas que el arte mismo nos enseña.

Algo muy importante de mencionar en la experiencia de la lluvia de Armando, es que esta actividad se desarrolla en un momento de empatía, sin mostrar conflicto ni provocar reacciones de malestar emotivo, como tristeza o llanto.

## LO INFANTIL EN LA EXPERIENCIA DEL ARTE

En el escenario conceptual que hemos planteado es importante reconocer cuál es la acción de *lo infantil*. La palabra infancia viene del latín “*infans*” que significa “el que no habla”. Idealmente debiera usarse sólo en aquellos pequeños que no han aprendido a comunicarse por medio de la palabra. Sin embargo, para Agamben (2007), la infancia coexiste con el lenguaje. Esto es fácilmente entendible si consideramos todas aquellas maneras pre-verbales que persisten en la comunicación humana a lo largo de la vida como el gesto y los sonidos guturales.

Lo infantil dispone más del cuerpo para expresarse y una idea puede ser dicha en varios lenguajes a la vez, por lo que no todos los contenidos dejan su huella en un mismo soporte. Lo infantil aparece también en las representaciones como evocación directa de sensaciones que no siempre quedan claramente codificadas, que se descubren entre líneas o inscritas en la sinestesia a la que aluden ciertas obras de arte.

Lo infantil es también una forma de acercarse al otro, con curiosidad y apertura. Implica una manera lúdica de interacción, donde la niña y el niño exploran las posibilidades, fascinados, dispuestos a aprehender la sorpresa como quien atrapa un globo en pleno vuelo.

El rasgo infantil plantea también *la acción* como necesaria para que la experiencia suceda. En niñas y niños, la abstracción como proceso cognitivo no se verifica totalmente. Para ello se requiere de apoyos externos que les permitan elaborar las situaciones, subjetivarlas y aprehenderlas tras su reflexión. Es por esto que el juego, el dibujo y el cuento son escenarios privilegiados de la experiencia infantil.

## LA HOSPITALIZACIÓN PEDIÁTRICA COMO EVENTO

Este es el marco dentro del cual concibo los dos proyectos que realizo en el área de pediatría del hospital, pero aún habría que considerar las particularidades del contexto y del evento hospitalario en sí.

La hospitalización es una contingencia en la vida infantil. Un evento sorpresivo que arrebatada y separa de lo cotidiano y familiar. Ante la vivencia de la enfermedad, las emociones se quiebran. El blanco que impera en uniformes del personal de salud, sobrecamas y muros se cierra al diálogo. El espacio se presenta como distante, ajeno e inclusive agresivo por estar lleno de cosas, acciones y un vocabulario imposible de interpretar que por lo mismo vacía de significados.

Los espacios físicos, requieren ser inventados en un proceso creador antes de ser habitados. Este proceso implica transformarlos, metaforizarlos, volverlos familiares al proyectar en ellos las imágenes propias. Se denomina territorialización y en la infancia es necesariamente una acción creativa, un juego a través del cual el espacio se reconoce y se vuelve un ámbito propio. Territorializar es un término que significa transformar el espacio en experiencia (Cabanellas, 2005).

Un espacio se recorre para ser re-conocido, es decir, al explorar se descubre en él lo conocido, aspectos equiparables a la huella de la memoria. Aún los espacios completamente nuevos tienen la posibilidad de ser reconocidos al permitir la proyección de las imágenes de quien lo recorre. Es un proceso en el que se descubre lo familiar en lo nuevo, a través de analogías que palmo a palmo van surgiendo y posibilitando una experiencia del espacio nueva en su conjunto.

Cabanellas afirma que la infancia habita la metáfora. Y es este juego de la imaginación el que permite a la niña y el niño explorar y entretenerse subjetivamente con los espacios. Si recordamos los recorridos habituales de nuestra infancia y visitamos de nuevo aquel callejón, el baldío, el patio de la abuela o el parque, encontraremos que las aventuras vivenciadas ahí fueron posible porque sus particularidades topográficas se revistieron de nuestra imaginación.

“Si algo nos enseña la experiencia de los niños, explica Levin (2010), es que parten del no saber y se lanzan al intrépido territorio de la curiosidad, el descubrimiento y la invención en escena. No es que un niño construya el acto de jugar, sino que es el jugar lo que constituye lo infantil de la infancia, y de este modo, lo instituye al niño y a su mundo”.

Jugar requiere representar y simbolizar. En una situación de hospitalización, ni el espacio ni los objetos se prestan para esta dinámica. Además, para la niña y el niño postrados en una cama de hospital representar se complica ya que el juego infantil exige acción y manipulación. Representar, en la infancia, es actuar lo que se pretende ser, mover el cuerpo, desplazarse por el espacio. El paciente, en cambio, debe permanecer en su cama, comúnmente con el brazo conectado a un suero. Por otro lado, simbolizar requiere de la cosa que sustituye al objeto simbolizado, esto es: el juguete. Es la manipulación del juguete la que guía al infante por el espacio, transformándolo en escenario de juego. Es con el objetivo de facilitar el proceso de territorialización y, con éste, la experiencia, que me parece pertinente proponer el Taller de Juguetes de Artistas en el hospital infantil.

## EL TALLER DE JUGUETES DE ARTISTAS

Planteo el “Taller de juguetes de artistas” como un taller de arte y juego para los pacientes pediátricos, cuyas edades fluctúan entre los 3 y 15 años de edad. La mayoría de ellos provienen de familias de escasos recursos. Las actividades están dirigidas a construir juguetes que despiertan la creatividad no sólo en el proceso de su realización sino en el juego que motivan. Los juguetes que se realizan aquí están pensados desde el arte y la psicología, para educar en la experiencia del arte y recibir la proyección infantil. Tienen las siguientes características:

Son juguetes inspirados en artistas como Toledo, Picasso, Calder y Klee, entre otros, así como también creamos los propios y retomamos otros tradicionales. De Toledo, por ejemplo, he tomado como modelo sus papalotes, enfatizando en la imagen que pinta sobre su superficie y que tiene mucho que ver con sus experiencias infantiles: grillos, lagartijas, etc. Los pacientes pintan en su papalote a su familia o sus mascotas. Fernando, de 8 años, pintó el caballo que lo tumbó cuando se quebró la pierna y por lo cual estaba internado. Los papalotes que hacemos no vuelan pero el paciente puede pretender que vuela o pegarlo temporalmente en la pared cercana a la cama o en su cabecera desde donde puede verlo y mostrarlo.

De Picasso elegimos los trozos de madera pintados con motivos que encajan en sus formas azarosas. Esta fue una actividad colectiva. Al terminar de pintar los trozos tenemos

una colección de piezas que exhiben bocas, casas, cajas de pinturas, hamburguesas, galletas, etc. con las que se puede jugar a construir esculturas divertidas.

De Calder están los móviles y su circo; y de Klee descubrimos las cadenitas para dibujar, que consiste en sujetar con una tachuela una cadenita de aluminio de unos 50 cms de largo sobre una base de madera o conglomerado. Los dibujos se realizan acomodando la cadena con el dedo, sus resultados, siempre distintos, dependen de la imaginación y la habilidad del paciente.

En la confección de los juguetes se utilizan diversos materiales: trozos de madera lijados, bolas de unicel, limpiapipas, cartón, cordones, marcadores indelebles, pinturas etc. Son materiales reciclables o económicos que se pueden conseguir fácilmente, de manera que ya en casa los niños pueden replicar lo aprendido.



Nuestros juguetes tienen en sí mismos la misión de educar en la experiencia estética, tienen la cualidad de fascinar la mirada al ser jugados. En nuestro catálogo rescatamos algunos juguetes tradicionales como el caleidoscopio, la pirinola y agregamos otros más contemporáneos como el cubo mágico y el flexágono. En ellos los pacientes experimentan con formas y colores, dibujados por ellos mismos, que se transforman o combinan al ser manipulados.

Las pirinolas, por ejemplo, tienen como base el desarrollo de un heptaedro, el cual está impreso en una cartulina tamaño carta para ser coloreado. Se les sugiere experimentar con texturas y diversos colores para que al momento de girar se creen combinaciones y efectos nuevos.

Otra característica relevante es que los juguetes reciben las proyecciones de los pacientes, en tanto que los dibujos son importantes para su acabado. Se vuelve un objeto único, cargado con la subjetividad infantil, donde queda impresa la imagen de la familia, la mascota o algún otro personaje de su imaginario, con el que posteriormente se recorre y reconocer el espacio del hospital, ya sean los pasillos o solamente la sábana que cubre la cama que ocupan.

La realización de cada juguete requiere distintos niveles de complejidad sin afectar el resultado. Los más pequeños pueden hacer el suyo sin que su madurez motriz se lo impida. También sucede que sus habilidades se ven disminuidas por el yelco que portan en la muñeca pues les duele al recortar o dibujar, sin olvidar también que son niños y niñas enfermos, medicados, que no tienen el mismo ánimo de uno sano. Así, la complejidad del diseño lo imprime la habilidad o la creatividad, de esta forma, los mayores no se aburren con la actividad y les resulta tan retadora como a los más pequeños.

Comúnmente el paciente se lleva su juguete al cuarto para jugar con él durante su hospitalización. Sólo algunos de ellos se quedan para formar la colección de juguetes del taller en la ludoteca, donados voluntariamente o porque se alcanza a hacer varios de ellos. Lo positivo de esto es que niñas y niños pueden ver lo que otros pacientes como ellos han realizados. Evoca experiencias de creatividad y alegría como posibilidades para disfrutar en ese espacio. Sucede también que hay pacientes que tienen tratamientos prolongados y regresan cada cierto tiempo al hospital, estos niños reconocen sus juguetes y se los muestran a sus nuevos compañeros.

La compañía de un familiar es obligada en el periodo de internalización. Es con este familiar con quien el paciente acude al espacio destinado para el taller en la ludoteca del hospital. Es una ventaja contar con alguien cercano al paciente para apoyarlo en la confección del juguete, sobre todo cuando el pequeño no cuenta con la habilidad suficiente.

Pero más allá de este apoyo al tallerista, se ha observado que el momento se convierte en un motivo para la interacción entre el paciente y su familiar, comúnmente mamá o papá, pero también abuelos, tíos o hermanos mayores. El diseño del juguete les absorbe por completo distrayéndolos por espacio de unos minutos de la situación de la enfermedad. También sucede que algunos de los pacientes piden hacer un segundo juguete para enviar a sus hermanos en casa o que el familiar acompañante se anima a realizar su propio juguete con esta intención. Es el caso de las madres quienes lo hacen pensando en los otros hijos que quedan en casa sin su atención.



## PINTURA DE MURALES EN LAS ÁREAS DE PEDIATRÍA

A partir de febrero del 2016, se aprueba un segundo proyecto de arte y juego. Este consiste en la pintura de murales en pasillos y áreas de pediatría. Como investigadora del proceso creativo en la infancia, no puedo dejar pasar la oportunidad de incluir en los diseños aspectos formales que incidan en la salud de los pacientes pediátricos y la educación artística de la mirada, así como reforzar el objetivo de la territorialización infantil del espacio.

Al diseñar los murales tengo en claro que las áreas hospitalarias no deben terminar con la apariencia de un jardín de infantes o un salón de fiestas infantiles. En primer lugar, por las edades ya mencionadas de los pacientes (0 y 15 años). Soy cuidadosa en no saturar visualmente el espacio pues se debe conservar la calidad de ambiente propicio para el restablecimiento de la salud física y mental. Considero la psicología del color, uso preferentemente tonalidades azules, moradas y verdes y en menor medida, pero sin excluirlos por su virtud de transmitir alegría, tonos rojos, naranjas y amarillos. Es

importante también crear imágenes originales pues pienso que constituirán parte de la identidad del hospital.

Así, parto de elementos de la vivencia infantil y empiezo a pintar animales populares en el gusto de niñas y niños: jirafas, elefantes, ballenas, caballos. Con el objetivo de ampliar la experiencia (Lowenfeld, 1961, 2008) incluyo elementos cuya reunión resulta novedosa: Focas con ranas, mariposas y estrellas, etc. Las figuras son planas están pintadas sin detalles interiores y con un degradado que va de un matiz a otro muy distinto, como por ejemplo de morado a verde. Todos los elementos están en un mismo plano. Cuando se da la superposición, la figura menor se conserva en blanco, de manera que parece decorado de la figura mayor la cual queda atravesada por elementos florales y orgánicos. Hay gran variedad de patrones, líneas, direcciones y movimiento.

Niñas y niños saben que los murales han sido pintados para ellos, para hacer llevadera su estancia. Pero, más allá de alegrar el espacio, las composiciones aspiran a estimular la imaginación a través de diversos recursos que van desde el juego visual, la alegoría y la metáfora.

El barco que navega sobre olas entre las que se pueden descubrir desde animales acuáticos hasta objetos inverosímiles como calcetines o trompetas, está en la sala donde los pacientes reciben tratamientos que les obligan a permanecer sentados muchas horas. No se deben mover, pero pueden observar. Este mural es una sugerencia del juego “Veó, veó. ¿Qué ves?”. En otra de estas paredes pinto dos globos aerostáticos para jugar a “encuentra las diferencias”. Además, éstos flotan en el juego de “formas en las nubes”.

Otro juego visual del que hago uso, es el de las figuras compuestas por elementos pequeños, como la jirafa hecha en base a pajaritos, el pez realizado con diversos animales marinos y la lagartija creada por insectos de todo tipo. De lejos son una cosa y de cerca otra.

Con este mismo efecto me valgo del recurso de la doble figuración en el león-árbol con pajaritos, favorito de Jonathan de 4 años; el vocho verde, dedicado a mi querido Tito,

estudiante de segundo año de medicina; o el más reciente elefante-árbol en el que se descubren changos, gatos, ardillas, un conejo y un búho.

En los murales hay alegorías a la salud y al juego: en la alegría y vitalidad del potrillo y las focas que brincan entre ranas; del cuidado paternal: en la pareja de pingüinos que protegen a su polluelo, el cisne que los pasea y la ballena que nada junto a su ballenato; y de nutrición materna: como la loba y sus lobeznos.

La superposición de los elementos son un recurso para proponer metáforas. Así, del elefante parece surgir una bandada de aves que comúnmente es interpretada, por los propios pacientes y el personal de salud, como liberación. Las transformaciones también sugieren metáforas: La mariposa-noche tiene en su interior una gran luna y estrellas que cambian sus formas en mariposas menores. Hay globos-pecera y tortugas-pecera; El gato parche “cosido” en la pared juega con bolas-ratón de estambre; El diente de león del que se desprenden semillas que se convierten en bailarinas de ballet; O el globo que escapa a la trompa del elefantito y que revienta en mariposas. Estas representaciones invitan también a mirar con imaginación los fenómenos de la naturaleza y hacen uso de la tendencia infantil a la figurabilidad.

También se alude a la sinestesia como en el caso de los barcos de papel flotando sobre olas-pentagrama y los globos aerostáticos en nubes de pentagrama que a la vez son alambres eléctricos poblados de pajaritos, tal como solemos ver en todas las ciudades.

El paciente pediátrico recorre los pasillos habitualmente por prescripción médica, cuando necesitan empezar a caminar para restablecerse. Sé por comentarios de los propios pacientes y sus padres que los murales son motivo de conversación y de juegos que inventan de forma espontánea entre ellos. Esto es posible gracias a que la sugerencia está claramente plasmada. Siempre que tengo oportunidad pregunto por el favorito y cada niña y niño tiene una respuesta distinta, entre estas, sólo el gusto por las mariposas muestran una tendencia de género.



En la pintura de los murales tuvieron la oportunidad de participar algunos de los propios pacientes pediátricos. Sus dibujos son ahora un elemento importante para efecto de la territorialización. Son valiosos porque cuando el paciente que recorre hoy los pasillos los descubre, perfectamente integrados a la composición, puede entender que otro como él participó de una experiencia feliz en el hospital.

Pinto, con la colaboración de otros voluntarios, más de 30 murales. Para el último de ellos se extiende la invitación a todo el personal de salud. Entre pediatras, personal de enfermería, nutrición, administrativo, guardias de seguridad, padres de familia y pacientes, pintamos una gran ballena-pecera la cual queda como representación de la experiencia de este arte que hoy nos convoca en torno a la salud infantil.

## CREACIÓN DE POSIBILIDADES

En estos tres años de voluntaria en el hospital he tenido un sinfín de vivencias que he compartido en artículos para algunas revistas, en charlas en diversos espacios, y más recientemente, en la página del Instituto de Neuroartes. Pero casos interesantes como el de

Jorge, de 9 años, que padecía una infección en alguna zona del cerebro por la que su ojo derecho permanecía cerrado y que tras quince minutos que estuvimos juntos realizando una figura con material flexible se abrió, no puedo más que narrarlos como anécdota por mi calidad de voluntaria. Por la misma razón, no tengo la posibilidad de precisar el tipo de afección ni su localización, ni pude ofrecer una terapia como seguimiento. Esta situación que limita mi interacción, así como el interés que los proyectos de arte y juego han generado en otras personas que desean sumarse a la labor del voluntariado, me han hecho acercarme a las autoridades correspondientes en un esfuerzo para hacer de esto un proyecto formalizado y respaldado por la Secretaría de Salud del Estado de Nuevo León.

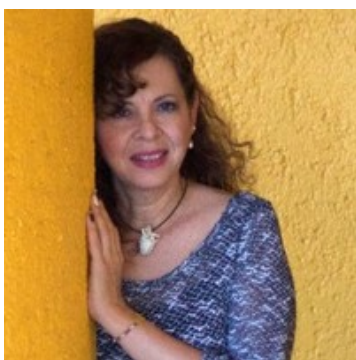
Por una parte, me interesó realizar una investigación que tuviera como objeto de estudio, precisamente, la experiencia infantil del arte en el contexto hospitalario y construir una realidad que apenas se percibe en el ámbito hospitalario. Por otro lado, me interesa formar talleristas empoderados con la conceptualización que he expuesto en este espacio, que les faculte para diseñar actividades de arte y juego nuevas en cada encuentro con el paciente pediátrico, pero que también les persuada en construir todo esto en un intercambio intersubjetivo. Y para lograr esto me parece esencial la propuesta de Neuroartes, pues mi objetivo es producir en el hospital infantil ese entorno material compartido a partir de la fuerza creativa de nuestros actos de percepción.

En síntesis, puedo afirmar que la teoría tomó sentido en la práctica. Con el objetivo de facilitar el proceso de territorialización y, con éste, la experiencia, se ofreció, en primer lugar, el Taller de Juguetes de Artistas en el hospital infantil: un taller de arte y juego para los pacientes pediátricos, cuyas edades fluctuaban entre los 3 y los 15 años de edad. Las actividades estuvieron dirigidas a construir juguetes que despertaron la creatividad tanto en el proceso de su realización como en el juego, cumpliendo con la misión de educar en la experiencia estética, y tuvieron la cualidad de fascinar la mirada al ser jugados. Un segundo proyecto de arte y juego consistió en la pintura de murales en pasillos y áreas de pediatría. Como investigadora del proceso creativo en la infancia, se incluyeron en los diseños aspectos formales, los que influyeron en la educación de la mirada, así como reforzaron el objetivo de la territorialización infantil del espacio. En suma, el arte se ofreció como la alternativa capaz de desplegar un espacio de intercambio propicio para la experiencia que

implica el reconocimiento del contexto físico y simbólico en el que se hallaba el paciente pediátrico y permitió el ser comprendido y habitado. La investigación permitió explorar aspectos muy valiosos del desarrollo infantil y la propuesta podría ser llevada, exitosamente, más allá de contextos hospitalarios

## REFERENCIAS

- AGAMBEN, Giorgio, 2007 *Infancia e historia*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo
- Cabanellas, Isabel, Slava y Formasa, 2005. *Territorios de la infancia*, Diálogos entre arquitectura y pedagogía, Barcelona, Grao,
- DELANNOY, Luc. 2015 *Neuroartes, un Laboratorio de Ideas*. Santiago, Chile. Ed. Metales Pesados
- DEWEY, John, 2008. *El arte como experiencia*, Barcelona, Paidós,
- LEVIN, Esteban, 2010. *La experiencia de ser niño*, Buenos Aires, Nueva Visión
- LÓPEZ QUINTÁS, Alfonso. 1991. *La experiencia estética y su poder formativo*, Navarra, Verbo Divino,
- LOWENFELD, Viktor, 1961. *Desarrollo de la capacidad creadora*, Buenos Aires, Kapelusz
- LOWENFELD, Viktor, Brittain, Lambert 2008. *Desarrollo a la capacidad intelectual y creativa*. MADRID, España. Ed. Síntesis.
- MEDINA, Ana Fabiola, 2015- *Procesos formativos y expression creative en la infancia*, México, Conarte.



**Ana Fabiola Medina Ramírez**, [anafabiola.cursos@gmail.com](mailto:anafabiola.cursos@gmail.com)

Poeta visual, es Licenciada en Psicología con Maestría en Artes y Doctorado en Filosofía por la UANL, formación que le permite acercarse al arte desde otras perspectivas: como investigadora del proceso creativo y la experiencia del arte; autora de los libros, entre los cuales se encuentra *Barcos de Papel*, publicación de la Casa Universitaria del Libro, UANL con distribución gratuita en hospitales del estado. Como poeta visual su obra explora las posibilidades expresivas de la imagen en el encuentro de la figura y la palabra. Participa en exposiciones individuales y colectivas con técnicas de dibujo, pintura, instalación, arte objeto y poesía visual. Su propuesta actual de intervención de libros se ha presentado en distintos espacios en Nuevo León, Puebla, Zacatecas y Yucatán. Desarrolla e imparte cursos y talleres en los diferentes espacios del Consejo para la Cultura y las Artes de Nuevo León (CONARTE), de la Dirección de Cultura de la UANL y de la plataforma en línea del Museo de Arte Contemporáneo de Monterrey (MARCO). Coordinadora de la Licenciatura de Artes Visuales de la Facultad de Artes Visuales (UANL) y docente en la licenciatura en psicología de la Universidad Regiomontana. Promotora cultural y voluntaria en el Hospital Materno Infantil donde desarrolla el programa: Arte, juego y salud, con el taller de juguetes de artistas y la pintura de murales en las áreas de pediatría.

# ESTUDO COMPARATIVO ENTRE PESQUISA PERFORMATIVA, ETNOCENOLOGIA E CARTOGRAFIA COMO POSSIBILIDADES DE PESQUISA EM DANÇA

**Ana Clara Santos Oliveira. Brasil**  
**Daniela de Melo Gomes. Brasil**  
**Nailanita Prette. Brasil**

## RESUMO

Este artigo busca contribuir com as reflexões crescentes acerca das metodologias de pesquisa em Dança no âmbito acadêmico. A partir de diferentes estudos e por meio de uma revisão de literatura pela busca de afeições às particularidades das indagações artísticas, as pesquisadoras dialogam com a Pesquisa Performativa, a Etnocenologia e a Cartografia, buscando elementos que balizem e sustentem uma pesquisa em Dança. Delineados os princípios norteadores de cada uma das metodologias aqui apresentadas, intenta-se identificar pontos de convergência e divergência com o campo da Dança.

**Palavras-chave:** Dança. Metodologia. Pesquisa.

## RESUMEN

Este artículo busca contribuir con las reflexiones crecientes acerca de las metodologías de investigación en Danza en el ámbito académico. A partir de diferentes estudios y por medio de una revisión de literatura por la búsqueda de afectos a las particularidades de las indagaciones artísticas, las investigadoras dialogan con la Investigación Performativa, la Etnocenología y la Cartografía, buscando elementos que balizen y sostengan una investigación en Danza. En el marco de los principios orientadores de cada una de las metodologías aquí presentadas, se intenta identificar puntos de convergencia y divergencia con el campo de la Danza.

**Palabras claves:** Danza. Metodología. Investigación.

## SUMMARY

This article seeks to contribute to the growing reflections about research methodologies in Dance in the academic field. From different studies and through a review of the literature by the search for affections to the particularities of the artistic questions, the researchers dialogue with Performative Research, Etnocenology and Cartography, searching for elements that mark and sustain a research in Dance. Having outlined the guiding principles of each of the methodologies presented here, we try to identify points of convergence and divergence with the field of Dance.

**Key words:** Dance. Methodology. Research.

## INTRODUÇÃO

A pesquisa acadêmica é um campo de complexidades que se constitui de compartilhamentos, ambiguidades, relações, processos de escuta, conexões, incorporações e, especialmente, invenções, uma vez que o ato de criar pode ser entendido como ponto de contato entre diversificadas áreas da pesquisa acadêmica. Ao pensar em metodologias em Dança na contemporaneidade podemos notar que as produções de conhecimento, na maioria das vezes, acontecem mediante aproximações com campos das Ciências, principalmente, sociais e biológicas, com uma indeterminação de fronteiras e encontros.

A complexidade inerente a uma ação de pesquisa é revelada por meio de seus objetos, dos desenhos metodológicos, dos instrumentos de coleta de dados e de análise. Experienciar, observar, comparar, reúnem-se numa prática do cultivo de compreender algo que não se sabe (RIBEIRO, 2013, p. 75).

Nos cruzamentos com outros saberes, a pesquisa em Dança não busca informações de modo distanciado e menos contaminado possível de sua subjetividade, ao mesmo passo que não se valida apenas por testes para propor a legitimidade dos pensamentos. A Dança dispõe de posturas ideológicas e políticas, sendo o seu fazer explícito de movimentos e gestos repletos de expressividades, signos e significados da cultura em que foram gerados (VILELA, 2012). Múltiplas conformações de dançar estão presentes nos corpos.

Na contemporaneidade a Dança é a esfera da arte que privilegia o corpo, sendo ele o seu instrumento primordial. Segundo a filósofa de Dança Marie Bardet (2014), a Dança é arte que se dá pelo corpo. O dançar enquanto forma artística propriamente dita necessita do estudo do corpo, movimento e suas especificidades, estudos pautados em elementos de expressividade e poética. Partindo disso, a questão da Arte é a experimentação, sendo a Dança a idiosincrasia revelada pela maneira como os processos se dão no/do corpo como expressão dançada. Como comunica Helena Katz,

A dança é o Pensamento do corpo. [...]. A dança nasce quando no corpo se desenha um determinado tipo de circuitação neuronal/muscular. Este mapa, exclusivamente ele, tem o caráter de um pensamento. Quando ele se dá a ver no corpo, o corpo dança. (KATZ, 2005, p. 52).

Compreendê-la como um pensamento do corpo requer o entendimento de que o conceito de pensamento não é empregado no sentido do senso comum, ou seja, como uma atividade somente reflexiva sobre algo, mas sim como um tipo específico de acontecimentos. A

Dança como pensamento do corpo é empregada para designar uma forma de organizar informações, isto é, como o corpo que dança encontrou modos para apresentar a construção de movimento, portanto o pensamento como uma ação e não o que sucede da própria ação.

Ao interagir com tal conceito partimos para um alargamento da propositura da Dança na contemporaneidade e, por conseguinte, desviamos da ideia simplória de dança apenas como linguagem. São estabelecidas, assim, outras conexões que geram impactos sobre as estruturas metodológicas e campo de estudo escolhidos.

Nesta direção, o ato de reflexionar sobre os modos de organização da Pesquisa Performativa, da Etnocologia e da Cartografia como metodologias e campo de estudo para a Dança, surgiu dos interesses e das motivações das pesquisadoras. Tornou-se premente interpelar as informações metodológicas destes nos espaços da pesquisa acadêmica em Dança, assim como observar a crescente dilatação do termo “metodologia” nos eventos acadêmicos do Campo. Não obstante, considerou-se também uma escassez da difusão de informações no que diz respeito à abordagem dos pontos de convergência e divergência de metodologias de pesquisa em relação ao campo da Dança.

O diálogo das premissas de uma teoria com as teorias de outros autores é essencial para a construção de novas formas de pensamento e de ação na pesquisa em ou sobre Arte. [...] Parte-se do princípio de que não há campo do conhecimento que domine sozinho o conhecimento abarcado sobre seu próprio campo, sendo necessário o diálogo com a essência desse campo e com o que possa ser abarcado nos outros campos (PIMENTEL, 2015, p. 95).

As contribuições deste trabalho não se encontram sob os desígnios do método. Em vez disso, lançamos nossos olhares sobre princípios metodológicos que se aplicam a especificidades, estas sim, do campo da Dança. De acordo com a mesma autora, entende-se por metodologia

[...] a construção, por parte d@ pesquisador@, de propostas de hipóteses, teorias e soluções a partir do conhecimento dos fundamentos ou premissas de métodos, propostas ou abordagens já conhecidas. Os métodos podem ser da autoria d@ própri@ pesquisador@ ou de outrem, mas a metodologia é criada por cada pesquisador@ a cada proposta de investigação. A metodologia é o caminho para se chegar aos objetivos da pesquisa. Esse caminho pode ser variável e diferente para cada pesquisador@ e para cada pesquisa. O que se busca é o caminho mais adequado, ou seja, a metodologia mais adequada, que diz respeito ao sentido mais lógico, que revela o ponto de vista pessoal de quem o escolhe e o paradigma teórico em que @ pesquisador@ está atuando (PIMENTEL, 2015, p. 94).

Cientes de que responder uma pergunta representa uma rota de investigação e não um lugar de chegada, intencionamos apresentar uma reflexão em que, a partir da aproximação destas propostas, a análise coletiva sobre os fundamentos das mesmas revele possíveis convergências e divergências.

## **PESQUISA PERFORMATIVA: A DANÇA COMO CAMINHO METODOLÓGICO**

A necessidade de um diálogo entre o fazer artístico e a pesquisa acadêmica nasce de inúmeros desafios encarados por pesquisadores que encontram no corpo em movimento seus desdobramentos e suas respostas. Seguindo essa questão apresentamos a metodologia Performativa de pesquisa. A Pesquisa Performativa surge da emergência de necessidades de pesquisadores guiados pela prática, necessidades essas que as pesquisas quantitativas e qualitativas não conseguem abarcar (HASEMAN, 2015). A Pesquisa Performativa é construída a partir da prática, do fazer artístico, onde a prática é o meio para se alcançar os objetivos e objetos do estudo. A metodologia performática em dança pode ser “[...] organizada pela prática, a partir da prática [...], [...] a prática artística passa a ser a chave-mestra que acessa, conecta e/ou conforta os demais conteúdos, trazendo uma contribuição única para o contexto acadêmico [...]” (FERNANDES, 2014, p.2).

Os programas de pós-graduação em Artes no Brasil são de certa forma recentes, quando comparados às demais ciências (COUTINHO, 2012), semelhante aos cursos de Dança (licenciatura e bacharelado). A pesquisa em Dança vem crescendo de forma significativa, logo, fazer uso de metodologias que dialogam com seu fazer artístico vem sendo uma necessidade do artista pesquisador, já que “[...] modos de produção, reprodução e transmissão de conhecimento tendem a copiar modelos disciplinares cartesianos, característicos das ciências naturais, que, em certa medida, constituem marco de referência para as ciências humanas ou sociais.” (COUTINHO, 2012, p. 100). A Pesquisa Performativa em Dança não busca negar conhecimentos e conceitos de outros campos do saber, mas evocar esses conhecimentos no fazer artístico, ou seja, criar teorias a partir da proposta prática onde o artista pesquisador é instigado a partir da sua própria metodologia (CORDEIRO, 2016).

Um dos grandes desafios dos pesquisadores em Dança é conjugar sua produção artística com a discursiva. O fazer artístico também é ocasionado por reflexividades críticas. Intimar os saberes que o fazer artístico produz - no caso da Dança, através do corpo - configura uma estratégia de pesquisa em Dança, onde o corpo é discurso e produção de conhecimento (CORDEIRO, 2016), o que aqui denominamos Pesquisa Performativa. Para o artista da Dança Volmir Cordeiro (2016), o discurso construído pela prática em Dança se vale de ferramentas específicas que são determinadas pelo artista-pesquisador através de sua criação, ou seja, é a partir do lugar mesmo da Arte e do pensamento coreográfico que a singularidade das práticas artísticas e reflexivas emerge como teoria. “Sendo a teoria aqui entendida como domínio do discurso oriundo do lugar da Dança e precedente dessa mesma atividade, inseparável de uma ordem inteligível com o campo de ação em que ele emerge.” (CORDEIRO, 2016, p.125).

Cordeiro (2016), ao relatar como foi seu processo de escrita guiado pela prática, apontou que muitas vezes o processo não foi fácil, pois é complexo “levar para o papel”, de forma objetiva, o que o corpo produz enquanto elemento artístico. Mas, para ele, a pesquisa guiada pela prática formula os contextos onde o pesquisador está inserido, abarcando, assim, suas necessidades.

O fazer artístico oferece ferramentas para a pesquisa: isso é o que a Pesquisa Performativa defende. É a partir da prática que o artista-pesquisador se vale da independência para criar sua própria linguagem e identidade na investigação, levando-o a uma pesquisa genuinamente autoral e a conhecimentos que nascem a partir do próprio processo. A metodologia Performativa proporciona uma cena para a pesquisa em que cria e resolve problemas acerca dos objetos de estudo, porém seu diferencial está em abrir caminhos perceptivos para uma criticidade pensada e realizada na criação artística. (CORDEIRO, 2016). A Pesquisa Performativa busca realçar a potência da Dança, potência de seus procedimentos que acontecem no seu próprio território de construção.

O grande destaque da Pesquisa Performativa é que ela rompe com a tradição de metodologias únicas e exclusivamente teóricas onde o que valida a pesquisa é apenas o material bibliográfico já vigente, e conduz, por meio do corpo, na Arte-Dança um meio metodológico para alcançar os objetivos. A partir dessa relação, o corpo (como meio

metodológico) é o espaço de materialização da expressão e do conhecimento (LYRA, 2012).

## OLHARES SOBRE A ETNOCENOLOGIA: UM CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO PARA A DANÇA

Identificamos atualmente uma considerável produção de pesquisas acadêmicas em Dança no Brasil desenvolvida em diferentes contextos e com variadas metodologias. Esta circunstância suscita o mapeamento de como tem se desenvolvido os pensamentos acerca da Etnocenologia como campo de estudo, a fim de fornecer um panorama para a pesquisa em Dança.

O livro “Etnocenologia, textos selecionados”, sob organização dos pesquisadores Cristine Greiner e Armindo Bião, foi publicado pela primeira vez em 1998 inaugurando as publicações em português acerca do tema. A partir desse referencial, outras produções extremamente importantes surgiram para cultivar a natureza complexa abrigada pela Etnocenologia. Assim, julgamos necessário também por focalizar nos autores: Amoroso (2010) e Santos (2007), com o intuito de ofertar a interface Dança/Etnocenologia como ambiente em expansão de um modo teórico-metodológico da pesquisa acadêmica em Dança.

Por meio da literatura apontada, a Etnocenologia se caracteriza por uma abordagem pluridisciplinar que associa diferentes saberes como a Etnologia, Sociologia, Etnomusicologia, Filosofia, Antropologia e outros conhecimentos como os das Ciências Cognitivas. Possui como marco de fundação o Manifesto da Etnocenologia, escrito pelo Centro Nacional de Etnocenologia, em 17 de fevereiro de 1995, na França. De acordo com Amoroso (2010), o manifesto foi resultado da parceria entre a *Maison des Cultures du Monde*, cujo presidente, era o sociólogo *Jean Duvignaud*, sob coordenação de *Chérif Khaznadar* e do Laboratório Interdisciplinar de Práticas Espetaculares da *Paris8-Saint Denis*, coordenado pelo professor *JeanMarie Pradier*.

Acrescenta Amoroso (2010) que a Etnocenologia possui também grande potência na Europa e igualmente, tem um grande centro de pesquisa no Brasil, intitulado “Grupo

Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade (GIPECIT), fundado pelo professor Armindo Bião, em 1994.

Optando pelo termo etnocenologia, esta nova disciplina se identifica com a contemporânea construção de um paradigma. Aproximada, e não apenas etimologicamente, da perspectiva clássica e matriarcal da reflexão sobre variabilidade humana no espaço e no tempo, denominada em 1787 de etnologia, a etnocenologia se inscreve na vertente das etnociências (BIÃO, 1999, p. 16).

Em outras palavras, a criação do paradigma epistemológico e metodológico expressado pela Etnocenologia, alcança os espetáculos, os rituais, as interações sociais e o cotidiano pela urgência de enfrentamento ao etnocentrismo, que por sua vez, desconhece a alteridade e deprecia as diferenças culturais. De modo contrário, a Etnocenologia não considera um grupo étnico ou uma cultura o centro de toda a sociedade.

Concomitantemente, utiliza o prefixo *etno*, para designar a diversidade cultural da humanidade, a variedade de povos e práticas diversificadas, sendo o termo cenologia oriundo da cena que conforme o precursor da Etnocenologia no Brasil, Bião (1999), se designa para além da cenografia e organização do espaço cênico. Na verdade, se refere ao corpo cênico e espaço que ele atua seja a arte, a espiritualidade, a política ou o cotidiano, uma vez que possuem aspectos espetaculares, inserindo-se nos estudos etnocenológicos como comportamentos espetaculares relativamente organizados na proposta de cenologia geral, atualmente intitulada de modo temporário como Etnocenologia, “enquanto perdurar a necessidade do combate ao etnocentrismo” (BIÃO, 1999, p.17).

Desta maneira, a Etnocenologia não se propõe a atualizar velhos modelos empregando termos atuais, nem a construir uma uniformidade de pensamentos, mas propor uma descoberta perante a oposição de pensamentos definidos. Nessa trama de complexidades,

Para ser aceita, não é suficiente apenas uma proposta disciplinar justa. É necessário que o contexto histórico se preste a isto. A etnocenologia nasceu como um rio formado, pacientemente, pelo inundamento de miríades de afluentes, rios que transformam um fio d’água em potência (PRADIER, 1999, p. 27).

Em termos teórico-metodológicos, a Etnocenologia procura fugir da perspectiva unidimensional do olhar e reafirma o ato de conhecer todos os sentidos. Trata-se de descrever e desvelar a natureza idiossincrática daquilo que está sendo visto e o olhar de quem vê. Ao fazer tal propositura, percebe o sujeito de conhecimento incorporado por sua

historicidade, ou seja, o processo de desvelamento do corpo como um todo implicado nas relações socioculturais, escolhas e atravessamentos (SANTOS, 2007).

Por meio desses dados, acreditamos ser necessário levantar determinadas caracterizações do campo de estudo da Etnocologia conforme Bião (2007): reconhecimento da teatralidade cotidiana e da existência de fenômenos espetaculares não necessariamente artísticos; a valorização da diversidade cultural humana; a necessidade da relação processual intensa e sensível entre o sujeito e objeto; a não dicotomia entre teoria e prática, sendo o fio condutor a diversidade pelas práticas espetaculares e valorização do campo estético compreendido como o âmbito da experiência e da sensorialidade. Assim, a Etnocologia propõe o foco nas noções epistemológicas que remetem à consciência das semelhanças e diferenças entre indivíduos, grupos sociais e sociedade. Deste modo, a alteridade, identificação, pluralidade, reflexividade, estudos dos rituais e cultos religiosos, e por fim, a transculturação e matrizes estéticas reafirmando o fenômeno de contato cultural são compreendidos como impulsionadores de novas culturas, distintas das que lhe deram origem, e que consideram a reconstrução incessante e dinâmica do conceito de tradição (BIÃO, 2007).

## DELIMITANDO TERRITÓRIOS IMPRECISOS: A CARTOGRAFIA

Autores de diversas áreas do conhecimento vêm utilizando a Cartografia em suas pesquisas. Estudos das áreas da Saúde, Educação, Ciências Humanas e Artes, além de pesquisas interdisciplinares, recorrem a esta estratégia metodológica ao tratarem de temas que percorrem o universo da subjetividade (CINTRA et al., 2017; RICHTER; OLIVEIRA, 2017).

A partir de um trabalho de mapeamento de linhas de errância de crianças autistas, proposto pelo educador francês Fernand Deligny nos anos 1970, os filósofos Gilles Deleuze e Félix Guattari utilizaram na obra *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, de 1980, o termo “Cartografia” pela primeira vez. Com o nome vindo da Geografia, esta proposta de construção do conhecimento lida com a experiência do real, ao “traçar linhas” que, tal como num mapa, evidenciam espaços e sugerem relações (RIBEIRO et al., 2017;

RICHTER; OLIVEIRA, 2017). Nas décadas seguintes, obras de autores como Guattari e Rolnik (1989), Passos, Kastrup e Escóssia (2009) forneceriam importante referencial sobre essa abordagem metodológica.

O aspecto fundamental do interesse e comprometimento com o real faz dos processos em curso o cerne da pesquisa, lugar de encontro entre pesquisador e território de pesquisa. O “encontro” - que, neste caso refere-se ao inusitado, o imprevisível, o que se dá entre autor e objeto da pesquisa - é tido como elemento fundamental para a ação cartográfica (RICHTER; OLIVEIRA, 2017).

A metodologia cartográfica pode ser entendida enquanto pesquisa-intervenção, podendo ser aplicada em investigações de cunho tanto qualitativo como quantitativo. Ao não separar o saber do fazer, nem o sujeito do objeto e, assim, entender o processo de produção concomitante de ambos, admite-se a produção de conhecimento e subjetividade como processos inseparáveis (CINTRA et al., 2017).

Guattari e Rolnik (1996) esclarecem que

O que também distingue no plano metodológico nosso projeto de cartografia dos "efeitos" e dos "afetos" das perspectivas científicas anteriores nesse domínio, é que sua quantificação será diferente tanto das quantimetrias físicas quanto das quantificações lógicas tradicionais (GUATTARI; ROLNIK, 1996).

Em vez de modos de fazer prescritivos, Passos, Kastrup e Escóssia (2009) sugerem “pistas” para se empreender este tipo de pesquisa, a fim de permitir o acompanhamento de percursos. Os autores dizem que trata-se de um caminho metodológico

Não para ser aplicado, mas para ser experimentado e assumido como atitude. Com isso não se abre mão do rigor, mas esse é resignificado. O rigor do caminho, sua precisão, está mais próximo dos movimentos da vida ou da normatividade do vivo [...]. A precisão não é tomada como exatidão, mas como compromisso e interesse, como implicação na realidade, como intervenção (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p.10-11).

Pesquisar é, necessariamente, intervir; o que faz da Cartografia “um compromisso ético-político de coprodução da realidade”, conforme Cintra et al (2017, p. 46). Esta dimensão da implicação é central nas produções sobre o tema. Podemos entender implicação como “dinâmica relacional entre pesquisador e aquilo que lhe instiga à pesquisa” (ALVES, 2018), o que “relaciona-se ao lugar que ocupamos neste mundo, a interpenetração das instituições em nós, a raiz do contato entre sujeito e objeto [...]. Implicados estamos sempre e não se trata de engajamento.” (CINTRA et al., 2017, p.50).

Desta forma, não há suposição de neutralidade na prática cartográfica, pelo contrário: “a relação sujeito-objeto na pesquisa a partir do método da cartografia é íntima, afetiva e de construção mútua.” (RIBEIRO et al., 2017).

A partir das premissas aqui apontadas (encontro, produção de subjetividade, implicação na realidade, compromisso ético-político), podemos compreender a aplicabilidade da produção cartográfica em Dança. Ribeiro et al (2017) dizem que a Cartografia é uma metodologia que pode ser utilizada nas pesquisas artísticas e/ou acadêmicas em Dança, justamente por se dar pela via da experiência. Por tratar-se de metodologia cujos princípios distinguem-se dos modos cartesianos de conceber pesquisa, (CINTRA et al, 2017), a aproximação com a Dança se faz possível:

Cartografia é utilizado como instrumento para pensar-produzir pesquisa acadêmica em dança, por tratar-se de uma abordagem que entende a pesquisa como acompanhamento de processos, produção de subjetividade, criação de realidades e de mundos (RIBEIRO et al., 2017, p.146).

## **APROXIMANDO PERSPECTIVAS: ENCONTROS QUE SE DÃO OU NÃO**

A fim de encontrar vestígios ou indicações sobre o que possa interessar às pesquisas em/sobre Dança, aproximamos as propostas da Pesquisa Performativa, Etnocologia e Cartografia. Analisando suas proposições elementares, buscamos por fatores convergentes e divergentes, que pudessem sinalizar um caminho para a Dança.

Algumas convergências puderam ser percebidas facilmente, outras necessitaram um pouco mais de atenção e ponderação. Já as divergências não se apresentaram às nossas percepções. Compreendemos, assim, que encontramos diversos fatores de confluência entre as práticas metodológicas e campo de estudo citados, mas nenhuma relação de oposição. Em vez de princípios incompatíveis, percebemos apenas que há fatores sem correspondência. Desta forma não há desencontros, mas não-encontros. Os pontos de não correspondência são justamente pontos específicos que diferenciam e particularizam cada abordagem.

Situando as propostas dentro do campo epistemológico, encontramos práticas investigativas que consideram a Dança, as Artes, o Corpo - em suas múltiplas experiências - como produtores de conhecimento. Para se empreender pesquisa em Dança é preciso

admitir a experiência prática como passível de pesquisa e investigação, ou ainda, admitir o próprio processo artístico - a Dança - como tal.

Todas as perspectivas consideradas atuam sob o princípio da não-neutralidade. Isso traz a estas pesquisas caráter sempre comprometido e comprometedor, no sentido da relação entre pesquisador-objeto de pesquisa revelar uma visão e uma posição ético-política frente ao contexto de realização da pesquisa. Todas entendem a Dança como campo de pesquisa e conhecimento.

Os caminhos de pesquisa aqui analisados se aplicam a investigações em que há interesse pelas questões da singularidade. A consideração e a emergência de peculiaridades (do Corpo ou dos corpos, dos processos subjetivos, das individualidades e coletividades, da alteridade, dos contextos sociais, políticos, econômicos, afetivos, religiosos, etc.) se faz em todo o processo de pesquisa em Dança.

Outra característica comum à Pesquisa Performativa, à Etnocenologia e à Cartografia é a questão da processualidade. As três abordagens entendem o processo como fator de extrema importância na pesquisa, onde ele é visto como caminho.

Podemos dizer também que as propostas tratadas aqui conservam um cerne subversivo. Essas formas de pesquisa surgiram em contextos onde havia um desejo de rompimento ou de superação dos modos de fazer pesquisa dominantes no cenário das ciências (e que se mostram insuficientes no contexto das pesquisas em Arte). Ao se problematizar o paradigma científico, também se questiona um modo de compreensão do mundo e da vida e a necessidade de levar para o campo acadêmico especificidades indispensáveis.

Em relação aos não-encontros, identificamos que o campo de estudo da Etnocenologia destaca o discurso do enfrentamento ao etnocentrismo científico do denominado “primeiro mundo” e combate ao preconceito, ofertando um olhar estético a partir de um envolvimento e de um aprendizado. Neste aspecto, não reconhecemos na Pesquisa Performativa e na Cartografia um conflito com essa tendência de perceber o mundo. A nossa hipótese é que os lugares de fala de onde a Etnocenologia parte afetam as pesquisas acadêmicas e corroboram para um paradigma da alteridade e da multiplicidade no que se refere não somente às artes do espetáculo, como também aos ritos espetaculares e relações sociais do cotidiano espetacular.

Outro aspecto é que a Etnocologia parece incidir com maior efervescência no Brasil, especialmente dentro das pesquisas acadêmicas baianas. Isso difere das outras propostas discutidas, embora seja considerada uma pesquisa da Etnocologia qualquer investigação que se oriente pelos ensinamentos do campo e por seu Manifesto. Uma característica também notável de um não-encontro, é que a Etnocologia ressalta a valorização das manifestações populares brasileiras, dramaturgia negra e processos de criação que envolvem travessias pelas religiosidades e gestuais no seio das festas de Candomblé, reconhecendo as variadas vozes dos sujeitos.

Podemos encarar que a Pesquisa Performativa e a Etnocologia são voltadas para as Artes, portanto, existe um não-encontro no que diz respeito à Cartografia, pois, embora aplicável ao contexto da Dança, esta se distancia das demais ao não ser ter sido criada com este objetivo. Ao lado dessa configuração, igualamos a Pesquisa Performativa e a Etnocologia ao entender o Corpo e sua organização como eixos centrais das investigações, diversamente da Cartografia, que tem como ponto principal o encontro entre pesquisador e objeto de pesquisa.

## CONSIDERAÇÕES

Ao reivindicar o reconhecimento de outros modos de investigação, o panorama da pesquisa sobre/em Dança é trazido à cena, dando lugar a pensamentos do campo das Artes, que lidam com complexidades em vez de dualidades e com a singularidade ao invés do genérico. Fazemos a aposta de que os apontamentos feitos aqui podem suscitar novas perguntas e aquecer as discussões atuais sobre metodologias de pesquisa em Dança. Cientes de que o saber é também movido pelo que não se sabe e pelo desejo de sabê-lo (incluindo e situando a nós próprias enquanto pesquisadoras em exercício), ensejamos alimentar o debate, incentivando novas pesquisas sobre as quais se possa avançar no conhecimento sobre este tema:

[...] o avanço no conhecimento e os saltos significativos do saber estão ligados às rupturas metodológicas [...] Talvez o que se precise atualmente seja da emergência de novas concepções que arrisquem desafiar o que está posto e busquem o inusitado não pelo prazer de fazer algo diferente, mas pelo risco de entender o processo artístico como algo imbuído de construção de conhecimentos (PIMENTEL, 2015, p. 95 e 97).

Embora tenhamos ainda muitas perguntas acerca dos percursos metodológicos das pesquisas iniciadas individualmente, é certo que voltar nossas atenções sobre este tema ampliou nossas percepções sobre a importância do tema da metodologia. Além de evidenciar que é preciso manter uma atitude atenta, de disponibilidade ao tempo da pesquisa, reflexionar as questões da Metodologia em Dança permitiu ensaiarmos passos para dançar o pensamento e assim, colaborar com epistemologias dançantes. Diante deste estudo comparativo entre a Pesquisa Performativa, Etnocologia e Cartografia como possibilidades de pesquisa, questionamos: existe uma especificidade da pesquisa em Dança?

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Flávio Soares, (2018), Cartografias em Dança. *Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos - V SIPEQ*. (Seminário). Disponível em: <<https://arquivo.sepq.org.br/V-SIPEQ/Anais/comunicacoes>> Acesso em: 10 de mai. 2019.

AMOROSO, Daniela, (2010), Etnocologia: conceitos e métodos a partir de um estudo sobre o samba de roda do Recôncavo baiano. *Anais do VI Congresso de Pós-Graduação em Artes Cênicas*. 2010. Disponível em: <<https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/3233>> Acesso em: 15 de mai. 2019.

BARDET, Marie, (2014), *A filosofia da dança: um encontro entre dança e filosofia*. Tradução: Regina Schöpke, Mauro Baladi. São Paulo: Martins Fonseca – selo Martins.

BIÃO, Armindo Jorge C. de, (2007), *Questões históricas e epistemológicas: um trajeto, muitos projetos. Artes do corpo e do espetáculo: questões de etnocologia*. Salvador: P&A Editora.

CINTRA, Amanda Mendes Silva et al. (2017). Cartografia nas pesquisas científicas: uma revisão integrativa. *Fractal: Revista de Psicologia*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922017000100045&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922017000100045&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em: 12 de mai. 2019.

COUTINHO, Denise, (2012), O encontro entre ciências e artes na universidade: reflexões de uma experiência docente. In: CARREIRA, André Luiz Antunes Netto; BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho; TORRES NETO, Walter Lima (organizadores). *Da cena contemporânea*. Porto Alegre: ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.

CORDEIRO, Volmir, (2016), Quando a criação oferece uma cena para a pesquisa: descrição de trajetos entre práticas coreográficas e escritas reflexivas. In: XAVIER, Jussara; MEYER, Sandra; TORRES, Vera (organizadoras). *Tubo de ensaio: composição [Interseções + Intervenções]*. Florianópolis: Instituto Meyer Filho.

- FERNANDES, Ciane, (2014), A Prática como Pesquisa e a Abordagem Somático-Performativa. *Anais do VIII Congresso ABRACE- Belo Horizonte UFMG*.
- GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely, (1996), *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (organizadores), (1999), *Etnocenologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume.
- HASEMAN, Brad, (2015) Manifesto Pela Pesquisa Performativa. *Resumos do 5º Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP*.
- KATZ, Helena, (2005), *Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo*. Belo Horizonte: Helena Katz.
- LYRA, Luciana de F. R. P de, (2012), Metodologia em Artes Cênicas: diretrizes, pressupostos, princípios e procedimentos para criação. In: CARREIRA, André Luiz Antunes Netto; BIÃO, Armindo Jorge de Carvalho; TORRES NETO, Walter Lima (organizadores). *Da cena contemporânea*. Porto Alegre: ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas.
- OLIVEIRA, Andréia Machado; RICHTER, Indira Zuhaira, (2017), Cartografia como Metodologia: Uma experiência de pesquisa em Artes Visuais. *Paralelo 31*. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/paralelo/article/view/13292>> Acesso em: 02 de jun. 2019.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. (2009) A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). *Pistas do método da cartografia: pesquisa intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre: Sulina.
- PIMENTEL, Lúcia, (2015), Processos artísticos como metodologia de pesquisa. *Ouvirouver*. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32707>> Acesso em: 30 de mai. 2019.
- RIBEIRO, Mônica, (2013), Pesquisa em dança: processos e travessias. *Dança*, Salvador, v. 2, n. 1, p. 73-86, jan./jun. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/7184>> Acesso em 22 de mai. 2019.
- RIBEIRO, Ruth Torralba et al., (2017). A dança como política do encontro com pessoas e lugares. *Fractal: Revista de Psicologia*. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1984-02922017000200143&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1984-02922017000200143&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)> Acesso em: 03 de mai. 2019.
- SANTOS, Sérgio. (2007), *O desmascaramento categorial do sujeito. Artes do corpo e do espetáculo: questões de etnocenologia* / Armindo Jorge de Carvalho Bião (organizador). Salvador: P& A Editora.
- VILELA, Lilian Freitas, (2012), *Metodologia SESI – SP Dança*. São Paulo: SESI – SP Editora.



**Ana Clara Santos Oliveira** (anaclaradanca@gmail.com) Doutoranda em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora do Curso de Dança, Escola Técnica de Artes, Universidade Federal de Alagoas.



**Daniela de Melo Gomes** (danielademelogomes@yahoo.com.br) Mestranda em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Terapeuta Ocupacional, dançarina, terapeuta pelo movimento, doula, brincante.



**Nailanita Prette** (nailanitaprette@hotmail.com) Mestranda em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais, graduada em licenciatura e bacharelado em Dança pela Universidade Federal de Viçosa, técnica em Dança pela ETAM Santa Cecília.

## CONGRESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DAS ARTES NA AMÉRICA LATINA: COLONIALISMO E QUESTÕES DE GÊNERO

**Maria das Vitórias Negreiros do Amaral**  
UFPE/Brasil

“O que é crucial ter em mente é que a ‘colonialidade’ e todos os conceitos que introduzimos desde então são conceitos cujo ponto de origem não está na Europa mas no ‘Terceiro Mundo’. Isso significa que todos esses conceitos emergem da experiência de colonialidade nas Américas. Enredado com a modernidade, com certeza, mas não mais ‘aplicando’ categorias nascidas na Europa para ‘entender’ os legados coloniais. Pelo contrário, convertamos a Europa em um campo de análise, em vez de um provedor de ;recursos culturais e epistêmicos” (Walter Mignolo).



(Foto do SESC,  
[https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13174\\_CONGRESSO+INTERNACIONAL+DISCUTE+CAMINHOS+E+LEITURAS+PROPRIAS+NO+ENSINO+DAS+ARTES+NA+AMERICA+LATINA](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13174_CONGRESSO+INTERNACIONAL+DISCUTE+CAMINHOS+E+LEITURAS+PROPRIAS+NO+ENSINO+DAS+ARTES+NA+AMERICA+LATINA))

Desde que conheci Ana Mae, inicialmente por seus livros, e depois pessoalmente, na década de 1980, quando cursava a Graduação de Arte, iniciou a minha admiração por

sua coragem e generosidade em com-par-trilhar suas ideias e pensamentos; e seu espírito feminista de ver o mundo, principalmente em relação ao ensino da arte. Foi a mentora da maioria das/os arte/educadoras/es do Brasil. Com o pensamento decolonial embasado no feminismo, uma visão de mundo mais horizontalizada, democrática e compartilhada. E é sempre esse o caminho tomado por Ana Mae Barbosa. Ela inspira os grupos que estão perto ou qualquer pessoa interessada em ensino de arte: uma busca incessante pelo conhecimento. E foi assim que reuniu pesquisadores e pesquisadoras para organizar o **Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: colonialismo e questões de gênero**. Pensou em tudo: algumas ex-orientandas, ficaram na organização direta, na coordenação: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Analice Dutra Pillar, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucia Gouvêia Pimentel, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rejane Galvão Coutinho, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rita Luciana Berti Bredariolli, Prof. Ms. Sidiney Peterson Ferreira Lima e a Prof<sup>ª</sup> Ms<sup>ª</sup> Daniella Zanellato. Muitas orientandas, assim como eu, ficaram nas palestras, debates e coordenações de mesas. Sempre acercada de pesquisadoras/pesquisadores que estão em lugares distintos para as mudanças por meio do ensino de arte, seja no Brasil e, no caso desse congresso, nos países (quase todos) da América Latina.

Voltando um pouco no tempo... em janeiro de 2018, generosamente a Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Ana Mae Barbosa abriu a sua casa, e me convidou para organizarmos uma coletânea de textos que havia escrito sobre mulheres arte/educadoras; pesquisas; cartas; dissertações e teses; que em um ano materializou-se em um livro editado pela Cortez (2019): “Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação”. Quer dizer, paralelamente à organização do evento que foi um marco para o ensino da Arte, Ana Mae também organizava um livro sobre arte/educadoras, muitas delas completamente desconhecidas para uma grande parte dos/as arte/educadores/as da atualidade. Incrível a energia dessa mulher e que grande pesquisadora que é!

O congresso aconteceu no Sesc/Mariana, em São Paulo, no período entre 23 e 25 de abril de 2019, onde também foi lançado o livro, citado anteriormente. O Congresso teve a parceria com o CLEA, USP, INSEA, ANPAP/EAV, FLADEM, FAEB e Universidade Anhembi Morumbi; foi patrocinado pelo SESC e gerido pelo diretor do SESC/São Paulo: Danilo Santos de Miranda; parceiro de Ana Mae, de longas datas, e das ações em prol de ampliar as discussões sobre o ensino de Arte.

No Brasil o Sesc foi uma das instituições que mais colaborou para [as] conquistas [do ensino de arte] e abre suas portas para acolher o Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte (CLEA), apoiado por várias outras instituições, neste Congresso. O CLEA, por minha iniciativa, foi criado em 1984 no Congresso Mundial da INSEA, no Rio de Janeiro. Temos trabalhado ininterruptamente desde então no sentido de nos reforçarmos mutuamente, respeitando nossas diferenças sem cairmos na tentação, aparentemente fácil, mas impossível, da homogeneização das práticas e teorias, como vem sendo tentado no Ensino da Arte no Brasil há 200 anos, através de processos colonizadores (BARBOSA, Ana Mae, texto da apresentação do congresso).

Pensando nisso e complementando as palavras de Ana Mae, Danilo Miranda traz a sua posição diante das temáticas do congresso:

Os países europeus concentraram, por séculos, suas forças hegemônicas subordinando os países periféricos – como se estes fossem meros apêndices do Norte. A História registra os assaltos às colônias na África, Ásia e América Latina, que passaram a figurar no mapa em função das linhas traçadas pelos exploradores de então. O empreendimento colonial, cumpre constatar, se expande para a produção do conhecimento científico e artístico. O domínio territorial avança para a esfera do saber e da própria imagem da realidade. A cartografia geopolítica do mundo reflete, portanto, como a Europa olhou e compreendeu o globo ao longo dos últimos cinco séculos (...) A educação e a arte, por sua vez, representam territórios férteis para abordagens históricas alternativas, ou mesmo invertidas. Se para Walter Benjamin todo documento da cultura é um documento da barbárie, para o artista Joaquín Torres García devemos tomar nossa condição geopolítica pelo avesso, fazendo do Sul o Norte (o nosso norte), instaurando disputas simbólicas infensas à condição colonizada. Gestos como o do artista uruguaio – que estampou o mapa da América de ponta-cabeça – orientam lutas de populações historicamente subalternizadas, como é o caso dos movimentos feministas e antirracistas contemporâneos. (MIRANDA, Danilo, texto da apresentação do congresso).



(Foto do SESC,

[https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13174\\_CONGRESSO+INTERNACIONAL+DISCUTE+CAMINHO+S+E+LEITURAS+PROPRIAS+NO+ENSINO+DAS+ARTES+NA+AMERICA+LATINA](https://www.sescsp.org.br/online/artigo/13174_CONGRESSO+INTERNACIONAL+DISCUTE+CAMINHO+S+E+LEITURAS+PROPRIAS+NO+ENSINO+DAS+ARTES+NA+AMERICA+LATINA))

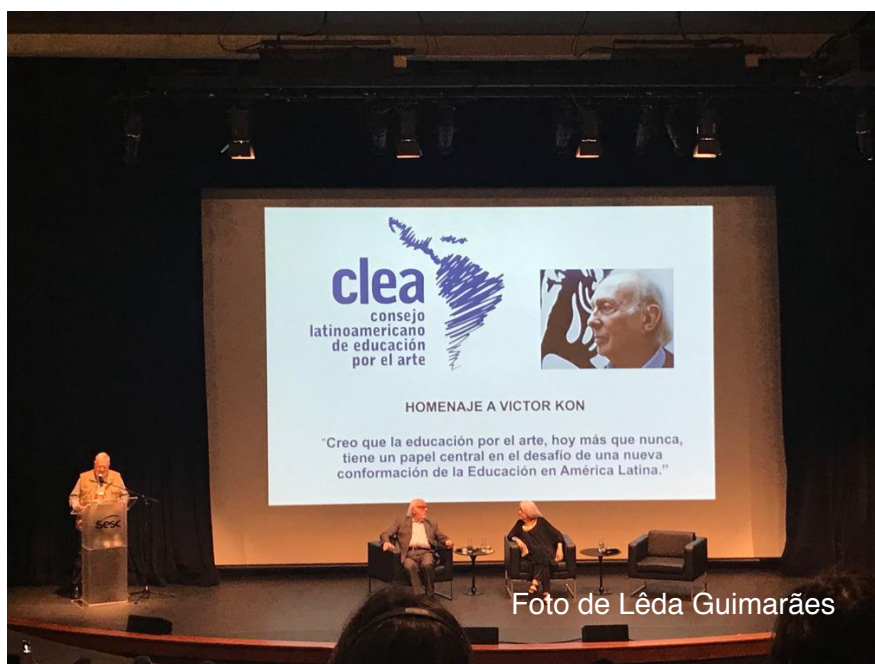
O congresso foi um abrir portas para as discussões decoloniais e das questões de gênero, que apesar de já acontecerem vários congressos, encontros, seminários com essas temáticas, esse foi um que ampliou ainda mais o público, além de tratar especificamente das suas relações com o ensino de arte. Foi um congresso que impactou o ensino de arte, os arte/educadores do Brasil e os da América Latina, que nele se encontravam. A temática feminina e feminista não poderia ficar de fora, pois “Arte/Educação no Brasil é feminina, isto é, dominada por mulheres que têm que lutar contra duas desqualificações ao mesmo

tempo: a desqualificação do trabalho da mulher e a desqualificação da Arte no sistema educacional. Por isso foram também discutidos os problemas que levam a ser necessária uma decolonização de gênero” (Ana Mae Barbosa). São questões inerentes ao ensino das artes.

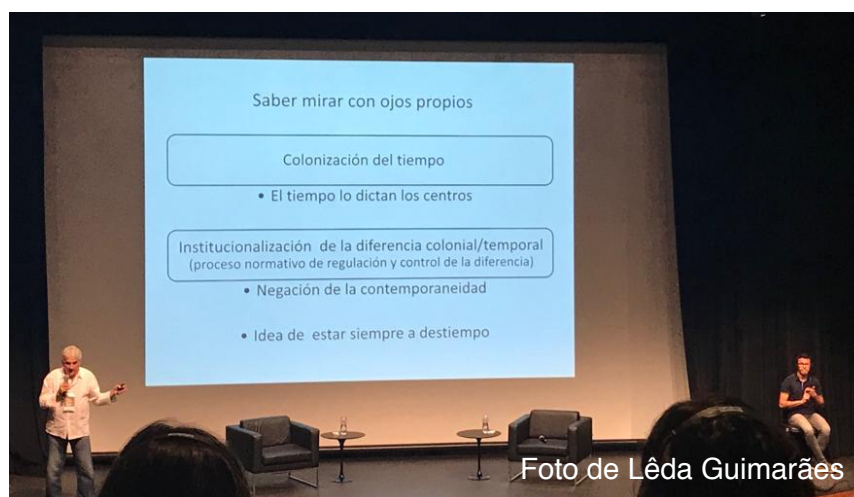
Para a preparação desse evento, em 2018, muitas pessoas estiveram envolvidas: 72 representantes regionais; 3 a 5 da produção executiva - sendo diretamente disponibilizada seis meses antes do congresso; 5 a 8 da produção conceitual [comissão direta da organização] comissão coordenada por Edna Yumi Onodera, um total de 85 pessoas. E aí é que está a beleza desse evento, pensado, discutido por vários/as pesquisadores/as, professores/as, estudantes de todos os níveis, antes mesmo de acontecer, despertando o interesse pelas temáticas e trazendo para as universidades que têm os cursos de Artes Visuais, Dança, Música e Teatro e seus ensinamentos, criando grupos de estudos e seminários em torno das temáticas do congresso. Antes mesmo dele ocorrer os debates e estudos dos textos propostos inicialmente já circulavam nos grupos de estudos e pesquisas do Brasil e da América Latina:

No início de 2018 convidamos setenta e um Arte/Educadores de diversos Estados do Brasil para colaborarem com a preparação deste Congresso discutindo com seus alunos os temas a serem debatidos. Duas longas - mas completas - bibliografias foram organizadas por dois estudiosos do decolonialismo: Eduardo Moura e Sidiney Peterson, e por Ana Mae Barbosa uma acerca de pós-feminismo. [...] A participação dos Representantes dos Estados foi extraordinária. O grupo de São Paulo se organizou em várias reuniões presenciais e por rede digital com mediadores de outros Estados para liderarem os debates Tivemos mais ou menos 80% de participação das mais diferentes características, desde o Professor Angelo Roberto Barros do Maranhão que além de debater os temas em dois encontros que organizou, utilizou-se, como ele próprio me informou, também “de uma livraria e espaço cultural da Associação Maranhense de Escritores Independentes. O único espaço cultural, no país, dentro de um shopping com programações artísticas, culturais e acadêmicas sobre arte e cultura diversificadas, diárias, gratuitas e com certificações, para a comunidade em geral” até o grupo de representantes do Pará. Ana Del Tabor, Marisa Mokarsel e Rosangela Britto organizaram de outubro de 2018 a Março de 2019 ciclo de debates mensais com os intelectuais de Belém sobre os temas do Congresso fazendo inclusive avaliação dos resultados com o público. Ao quesito sobre a importância dos temas discutidos, 100% dos participantes na maioria alunos e professores responderam considerar o que foi abordado de grande relevância para seu trabalho (BARBOSA, Ana Mae, texto da revista GEART/UFRGS).

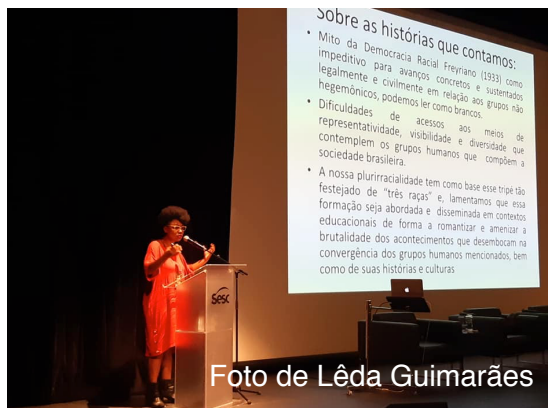
Na abertura, posterior às falas de Danilo Miranda, do Sesc, e Ana Mae, curadora e organizadora do Congresso, o Prof. Dr. Salomon Azar fez um belíssima e justíssima homenagem ao nosso representante da América Latina na Argentina, Prof. Dr. Victor Kon, que faleceu no final de 2018, mas deixou muitas ideias e projetos (inclusive planos futuros pós seu falecimento) para o ensino de Arte.



Continuamos nosso relato com a palestra inaugural do Prof. Dr. Ramon Cabrera (Cuba), intitulada “Saber olhar com os próprios olhos: uma escola necessária para evitar ideias fora do lugar”, que abriu o congresso com reflexões fundamentais para iniciarmos um diálogo entre os representantes dos países latinos e seus grupos culturais, apresentando-nos como podemos olhar para nós mesmos, com os nossos próprios olhos, considerando que com o “pensamento martiano estabelecer-se-ão os principais argumentos e na concepção de uma escola necessária, repleta de questões, colocações, imagens, buscas e aberturas, para, a partir dela, construir um conhecimento do próprio futuro projetado, com a arte como semente” (Ramon Cabrera). Essa é uma visão que as escolas devem ter sobre si, a consciência de o quão somos colonizados/as e que devemos começar a estudar e conhecer nossas próprias histórias, teóricos e teorias criadas em nossos países, valorizando assim os nossos pares.



Durante o congresso aconteceram seis mesas, cada uma com três palestrantes, todas trazendo reflexões sobre a decolinialidade nas questões de gênero, sexualidade, arte/educação; da História da Arte e seu ensino, para a construção de um olhar mais consciente e transformador. Discussões que apontam várias direções: sobre a história da homossexualidade, onde se “situa em um lugar de fala, de existência, de resistência e (re)existência de seu autor como membro da população LGBT do Brasil” (Fábio Rodrigues); além das questões sobre as mulheres na arte e a misoginia social estruturada às mulheres negras na História da Arte e seu ensino. E nos perguntamos: Onde estão essas mulheres artistas?



Ocorreram os debates com uma metodologia inovadora para congressos, nos quais, apesar da quantidade de participantes, os corpos se moveram, saíram das cadeiras e foram ao encontro de outros corpos, tornando-se atuantes e reflexivos.





Foto de Bruno Siqueira



Foto de Bruno Siqueira

Ana Mae Barbosa sempre participativa, chega antes de iniciar e é uma das últimas a sair, em qualquer congresso que vá, ensinando-nos sobre ensino de arte e sobre a vida. Ela diz que “ensino como transmissão não se ensina nada, você provoca experiências e é através das experiências que a gente vai aprendendo e vai separando o que é essencial do que é acidental” e a experiência que temos com ela é contaminadora. Ela nos contamina com suas experiências e com seu afeto, provoca-nos e conseqüentemente “convulsionamos os processos mentais”. E com isso, temos uma transformação corporal e com o que ocorreu nos debates do Congresso, os corpos tomaram outra postura que geralmente não é o que ocorre nos congressos. “A colonização do corpo inicia desde tenros anos de nossas vidas. Enquanto somos pequeninas e pequeninos, na educação infantil, podemos brincar, cantar,



Foto de Lúcia Lombardi

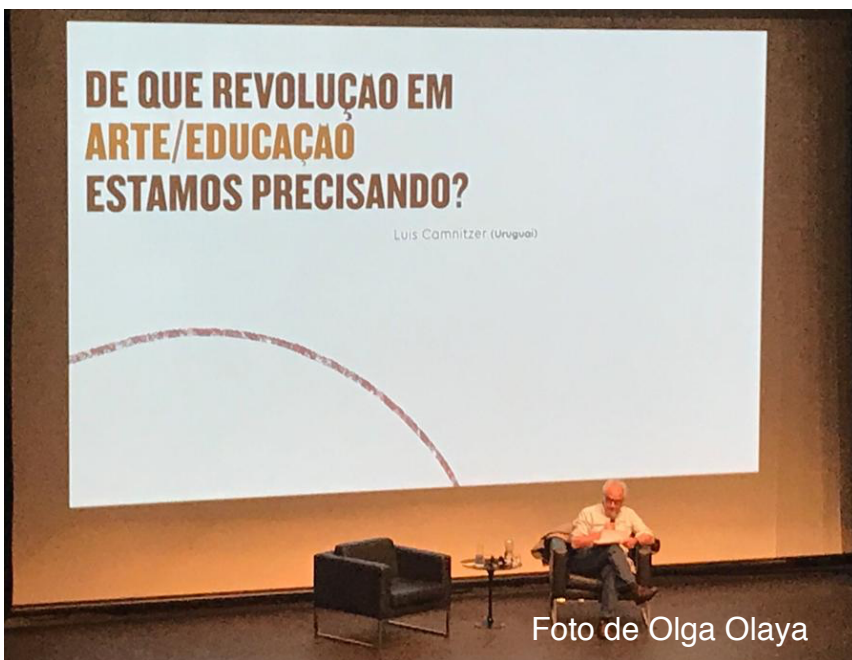
sorrir e chorar. O corpo move, dança e não pára. Mas, o corpo cresce e a razão acontece, iniciando, então, o processo de colonização do corpo, colonização do sujeito e da sujeita. (...) na atividade de provocadoras de debates, tínhamos a intenção de unir pensamento e corpo; razão e emoção. Tarefa difícil! (...) Dificuldade de mover o corpo em um espaço que não foi feito para isso, onde propõe um corpo estático,

adaptado aos processos de colonização“ (trecho do texto de Vitória Amaral, do grupo de debates coordenado pela Profª Drª Lêda Guimarães). E todo o congresso tinha a proposta de pensar essa colonização/decolonialidade.

E para finalizar, tivemos duas conferências, uma no dia 24/04 a da Profª Drª Chiqui Gonzales (Rosario/Argentina) “Criança se nasce”, um texto poético sobre “o ponto de vista filosófico, que é ser criança, nascer e permanecer criança após o nascimento é uma forma de habitar o mundo. O jeito de estar no mundo diferente do de outras idades é fundante para sempre. O que significa ser criança? Desde essa perspectiva propõe um olhar para a infância, respeitoso dos direitos das crianças, suas necessidades e características” (Chiqui Gonzales).

E no último dia, 25/04, a conferência de encerramento do Prof. Dr. Luiz Camnitzer (Uruguai), “Padre Matria (Meu inimigo, o ícone)”. No texto, o autor defende que “a transformação de um ícone em unidade cultural: o que faz um objeto ser arte? Afirma que o consumo acrítico de ícones e memes passivos é uma porta aberta aos processos de colonização. Ao contrário, como em ‘Padre Matria’, estratégias de sincretismo, mudanças de contextos, atribuição de novos significados às coisas e a interatividade com memes contemporâneos são alguns dos passos que fazem parte da história da resistência

anticolonial. E isso deve estar no ensino da arte nas escolas” (Luiz Camnitzer),



Além dos conferencistas já citados, tivemos uma participação massiva dos representantes do Clea: Dora Aguila e Patricia Raquimán (Chile); Ethel Batres (Guatemala); Mario Méndez (México); Olga Olaya e Rocio Polania (Colombia); Amanda Pacotti e Roxana Villarino (Argentina); Maricha e Patricia Ygarza

(Paraguai); Myriam Nemes e Mario Mogrovejo (Peru). O Clea que teve uma importante reunião para a eleição do novo Diretor: Salamon Azar e a Comissão diretiva: Olga Olaya, Patricia Raquimán e Vitória Amaral, com propostas inclusivas e de participação para toda a América Latina.

Concluindo, segundo Edna Yomi Onodera, que estava à frente na produção do evento: O congresso contabilizou mais ou menos 1600 pessoas (muitos ouvintes não estavam inscritos), sem contar com todos aqueles que estavam na produção do Congresso. Foi um congresso colaborativo, nas ideias, nas trocas, na infraestrutura, nas parcerias, nos pesquisadores do Brasil e dos demais países da América Latina. Esse foi um marco para **ENSINO/APRENDIZAGEM DAS ARTES NA AMÉRICA LATINA: COLONIALISMO E QUESTÕES DE GÊNERO.**



# “LA MAESTRA DEL RÍO” DE RAÚL DRUBICH



## Novela Histórica

*Lo que está oculto es difícil de hallar: pero si lo que oculta pide luz, siempre hay alguien que escucha el reclamo y encuentra la forma de responder al llamado.*

Raúl Drubich es un escritor santafesino perteneciente a las nuevas letras argentinas que con una prosa simple y profunda va perfilando, en cada uno de los personajes de sus relatos, el humanismo de sus vidas, haciendo que nos sintamos identificados con ellos, aunque sus vidas hayan transcurrido en otro tiempo de la historia.

En “*La maestra del río*”, el autor recrea, desde la ficción literaria, la vida novelada de la pedagoga Olga Cossettini, quien junto a su hermana Leticia y Amanda Arias llevara adelante entre 1930 y 1950 la más importante experiencia pedagógica de escuela nueva, en el cono sur de América, iniciada en Rafaela y cuyo germen vivificante fue Rosario, ambas localidades de la provincia argentina de Santa Fe. La figura de la Señorita Olga, como es conocida en los círculos pedagógicos argentinos, sigue a más de treinta años de su muerte y setenta del cierre de la experiencia por parte del gobierno, cosechando admiración, rechazo, interpelación, dudas, silencios y la sombra del oscurantismo pedagógico que busca cercenar todo *acto pedagógico* tendiente a transformar la escuela pública.

La novela pretende acercar al público joven, la vida de esta insigne educadora, desde su infancia hasta aquel agosto de 1950, cuando el gobierno peronista de Santa Fe interviene la escuela donde ella era directora y cierra la experiencia.

*"Yo te pido, querido lector, que antes de juzgarme, leas este libro, de punta a punta. Discúlpame por favor de aquello que no entiendes, pero piensa que el autor escribe la obra y ésta, a su vez, se escribe por sí misma. Un ida y vuelta inexplicable, de argumentos y frases, que creo escribir yo, pero se escriben solas. Y también escucha la misma voz que yo escuché, la de Olga, que me dijo: "Si crees ser mi discípulo, no te ates a las reglas, escribe fuera del margen y no respetes los renglones, pinta la historia con tus colores, no me importa, porque eres libre de tu maestra".*

Esa es la invitación que hace Raúl Drubich a los lectores que van a leer “*La maestra del río*”. Si quieren conocer más sobre la vida de Olga Cossettini visiten el blog <http://redcossettini.blogspot.com/>

Drubich Raúl *La maestra del río* (2018) Argentina. Editorial Dunken. 296 páginas.  
(Colaboración de Alvaro Augusto Escobar. Argentina)

# @ PROFESSOR@ DE ARTES NO TRIÂNGULO CRAJUBAR



O livro **@ professor@ de artes no Triângulo Crajubar** traz a síntese de uma pesquisa que faz o entrelaçamento entre a formação inicial d@s professor@s de artes visuais e o ensino/aprendizagem das artes visuais nas escolas de educação básica da rede estadual de ensino na região do Cariri, no nordeste brasileiro, nas cidades do Crato, Juazeiro do Norte e Barbalha, o Triângulo Crajubar. Entre as questões que balizaram todo o trabalho, estão as “exigências impostas pela contemporaneidade para a formação de professor@s da educação básica”, a necessidade de identificar a formação d@s professor@s de arte em atuação na região, buscando, nesse cruzamento, perceber as relações entre “a formação inicial d@s professor@s e a formação estético/artística dos estudantes da rede estadual”.

O estudo, desenvolvido pelo autor, Fábio Rodrigues da Costa, com a participação dos bolsistas Fábio Tavares da Silva e José Eldo Elvis Pinheiro Morais, junto ao Grupo de Pesquisa Ensino da Arte em Contextos Contemporâneos – GPEACC/CNPq – vinculado ao Centro de Artes da Universidade Regional do Cariri – URCA, entre 2008 e 2011, parte de uma concepção de arte/educação contemporânea e pós-moderna, numa perspectiva política e epistemológica, compartilhando trajetórias – lutas e conquistas - da área no contexto regional e em suas interseções com as questões nacionais e internacionais. Entre essas, problematiza e enfrenta as discussões que envolvem as licenciaturas e os seus desenhos curriculares, chamando a atenção para os processos de transformações e seus aparatos legais, permanentemente confrontados no cotidiano, tanto no da formação docente quanto no da atuação na educação básica.

No primeiro capítulo, o autor oferece ao leitor uma contextualização importante, abordando questões recorrentes acerca do ensino/aprendizagem em artes visuais na escola, o espaço/lugar de ação d@ professor@, traçando um panorama e detalhado a partir de diferentes perspectivas de se atuar contemporaneamente, considerando as relações sociais, culturais e institucionais. Na sequência, são apresentados os mapeamentos relacionados ao ensino/aprendizagem das artes visuais em cada cidade pesquisada, com suas peculiaridades, com um quadro minucioso do contexto de cada lugar, incluindo experiências significativas e a discussão dos desafios enfrentados.

Merece destaque o fato de ser um livro que aproxima realidades e provoca diálogos a partir de uma região do interior do país. Um trabalho fundamental para provocar, como o próprio autor escreve, “deslocamentos e rupturas com o imaginário colonizador” que permeia a maioria das relações entre os grandes centros urbanos e o interior do Brasil. A

sua leitura nos permite aprender com experiências significativas e compreender o campo do ensino/aprendizagem de arte em sua complexidade.

COSTA, F. J. R. . @ professor@ de artes no Triângulo Crajubar. 1. ed. Recife: Imprima, 2016. 90p.

(Colaboração de Juliana Gouthier Macedo. Brasil)

## JESUALDO: LA PALABRA MÁGICA



Continuando con difusión de la obra del maestro Jesualdo Sosa, el Museo Figari de Montevideo Uruguay organizó una muestra activa, con la colaboración del Instituto Taller Barradas. Textos de su director Thiago Rocca, Salomón Azar, Adriana Gallo, quien además realizó la curaduría. La muestra consistió en la exposición de los trabajos de los niños de la época, raras veces expuestos, libros y documentos históricos originales de la época. Conferencias de Salomón Azar e intervenciones del director del Museo, sumado a talleres vivenciales dieron vitalidad a la exposición. La necesidad de generar un marco de reflexión para las cuestiones siempre vigentes y tocantes de la educación y el papel del arte en el seno de la misma, nos lleva a revisar las concepciones pedagógicas del pasado y las ideas de los más altos exponentes de la cultura nacional. ¿Dónde podemos centrar la filosofía de su obra pedagógica? Reflexionando sobre este punto visualizamos la importancia de lo social y la promoción de las libertades, donde el niño pueda reconocerse a sí mismo, recorriendo un camino hacia su identidad que le permita sentirse dueño de un espacio personal, propio y aceptado por sus pares. Libertad responsable para pensar, ensayar y equivocarse, sin que ese error sea sancionado, sino punto de partida de un logro. Actividad autónoma para hacer por sí mismo, pero valorando lo diferente, y donde no estaba ausente la afectividad. Otro de los aspectos de esta experiencia es la pasión y el compromiso puesto de manifiesto en una década difícil donde la represión, las persecuciones y las cesantías marcaban el diario acontecer. Experiencia que hizo vibrar al entorno, saliendo al pueblo, involucrándolo por medio de publicaciones, excursiones y visitas a las barrancas, la biblioteca ambulante. Escuela que se nutrió con la visita de escritores, artistas y pensadores de relevancia que contribuyeron al enriquecimiento de la experiencia.

*Este catálogo puede consultarse en:*

<https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/file/107152/1/catalogojesualdo-museo-figari-en-baja.pdf>

(Colaboración de Salomón Azar. Uruguay)

## LA ENSEÑANZA DEL ARTE ES INSEPARABLE DEL ACTO CREATIVO

Recientemente una amiga artista respondió a un correo nuestro de modo extenso y reflexivo con vívidas anotaciones personales sobre el arte y su enseñanza. Dado el valor que hallamos en todo lo que nos participó deseamos compartir íntegramente el texto de su correo donde palpitan sus ideas, fruto de entrega y pasión humanas, el mejor barro con el cual moldear arte y educación. La obra suya que adjuntó en el mensaje también la compartimos, porque imagen es idea decidora.

Querido Ramón:

Agradezco mucho tus escritos, que me enseñan, permiten aclarar mis pensamientos e incluso comprender algunos capítulos que han marcado mi trabajo como maestra de arte, también como artista.

A los 20 años, siendo alumna de cuarto año de la escuela de Arte y Diseño U C, realicé durante un año, con una compañera, un taller de dibujo con niños, en una población marginal de extrema pobreza, en Santiago. La mayoría de estos niños vivían en casas hechas autoconstruídas con lo que se pillaba en el basural colindante.

Pudimos ver allí la diferencia entre el mundo conceptual de niños escolarizados con los que no habían asistido a una escuela.

Un caso particular que recuerdo: un niño de raza mapuche, de 5 años, dibujó una raya horizontal y junto a ella un círculo. Le preguntamos qué es la raya? - la tierra... y el círculo? -el agujero donde se esconde la culebra. Un dibujo que hubiera fascinado a Saint Exupery.

Niños poco mayores que ya habían ido a la escuela, dibujaban barquitos y casas con dos ventanas y una puerta al centro: Nunca habían visto el mar, ni casas como las que dibujaban.

Pudimos constatar que en la escuela se desarrolla una noción de dibujo estandarizada que actúa como cortina o cerrojo, debilitando los impulsos expresivos propios.

Quisimos ampliar nuestro trabajo y realizamos, paralelamente, un taller de dibujo con niños de un sector de clase media. En ambos grupos pedimos que nos dibujaran lo que era bueno para ellos, y lo malo.

En nuestro taller original los niños dibujaban lo que era realmente bueno para ellos: un montón de rayas: El agua (en esa población no la había). Un plátano. Una cama. Un dulce. Un helado. ¿Qué es lo malo para ti? Un palo. Una botella. La lluvia.

El mismo ejercicio con niños del otro sector: ¿lo bueno? Un niño ayudando a un ciego a cruzar la calle. ¿Lo malo? Un policía persiguiendo a un ladrón. Ellos ya se habían alejado de su propia experiencia: dibujaban conceptos introducidos socialmente.

Tanto la escuela como el medio social, la sociedad estructurada, alejada del arte, reproductora de esquemas, moldea los niños, que luego, ya jóvenes o adultos, tienen que dar un largo rodeo para volver a encontrar su impulso creativo.

Por qué te cuento esto: en mis años de maestra he luchado constantemente porque mis alumnos se deshagan de la idea estandarizada de las cosas, introducida en ellos no solo por el medio social y familiar sino desde la primera escuela. En cada artista un niño silenciado busca salir, pero no es lo mismo dibujar la tierra y el agujero donde se esconde la culebra a los 5, que después, cuando ya, sabiendo demasiado, se intenta volver al origen. Como maestra nunca he introducido nada, en la mente de un alumno. Mi único trabajo ha sido desbloquear, idear mecanismos para abrir puertas cerradas en la mente del alumno. Lo demás son técnicas, que cualquiera puede aprender.

Conuerdo plenamente contigo en que la enseñanza del arte es inseparable del acto creativo, de la creación misma. Es más, el maestro se encuentra en posición de constante aprendizaje. Sinceramente creo que en la enseñanza del arte, el que más aprende sino el único, es el maestro. Los procesos de maduración de un artista son tan lentos y permanentes, que ocurren a un ritmo diferente de un tiempo de taller.

Estoy bastante segura de que todo trabajo creativo en pintura, parte de la observación del mundo, a escala real, planetaria o microscópica. No hay ninguna forma que no exista ya en la naturaleza o en el cosmos. A veces un alumno dice: “quiero pintar desde mi imaginación”. Sin saber que no imagina nada, pues especialmente hoy en un mundo sobre saturado de imágenes publicitarias, digitales, nuestra retina come imágenes continuamente almacenándolas en el inconsciente para luego elaborarlas creyéndolas nuestras. Me ha llamado la atención estos años la desaparición de la paleta del pintor, a cambio de una paleta que pertenece a la Canon, a la Nikon, a los colores primarios del comic impreso o de la industria del plástico. Con paciencia les explico que pintores tan originales como Van Gogh, Picasso o Matisse, pintaban siempre con modelo. Pues solo mediante la observación se puede desarrollar un *pensamiento visual* propio. Cuánto he insistido en eso en mis años de maestra! Pensar en círculos, en líneas, en colores....independientemente de que se tenga un concepto guía, un concepto que amarre la obra o un proyecto, a la hora de ejecutarlo las leyes pertenecen al mundo cezanniano de la mirada profunda, desprejuiciada.

En fin, una vieja postura que no he hecho más que madurar.

Conuerdo con la afirmación de Bourdieu, y también con la tuya en el sentido de que estamos siempre en la historia. Cualquier cosa que yo diga, siempre habrá un precedente en el pensamiento. Pero el abuso de citas es algo molesto para quien, como yo, por su ignorancia, debe detener varias veces su lectura para ir a investigar la obra del investigador citado. En ocasiones he sentido que el autor, teniendo ya una tesis, se agarra de un nombre sagrado para volverla irrefutable. Así me pareció en la tesis de Danto sobre la muerte del arte, que nadie hubiese tomado en serio si no fuera por la cita de Hegel: una cita

descontextualizada, sin aclarar que Hegel se está refiriendo no al arte en general, sino al gran arte del pasado, al clasicismo griego. . También me ocurrió con Lyotard, cuando da vuelta el concepto de lo sublime de la Crítica del Juicio, reservando este alto honor (el de paralizar al espectador ante algo cuya grandeza lo supera y sobrecoge) al arte conceptual. (Kant se hubiera indignado).

Qué interesante afirmación la de que toda objetividad corresponde a una matriz de pensamiento.

Existen los hechos, creo. ¿Se puede aislar un hecho de su significado? Lluve, efectivamente, pero esa lluvia significa para cada persona algo distinto, incluso en su magnitud, en su duración (muchas veces he sentido que en el cono sur el tiempo es más corto, como si la polaridad lo comprimiera).

Te agradezco mucho que me hayas enviado ese texto, lleno de riqueza de pensamiento. Yo no suelo pensar, nunca. O pienso con los brazos. Me gustó aquello de que el modo de enseñanza del escritor es su propia escritura, ciertamente. Del poeta en particular, del pintor.

No podría yo enseñar nada sino es a partir de la reflexión ante mi propia obra. Pero cuidado: no puedo imponer mi personal punto de vista estético, mi estilo. Tengo que partir de lo que puede ser el núcleo o semilla, del sentir estético del alumno. A veces ni siquiera es tan visible, tengo que identificarlo. Y en vez de anularlo, hacérselo ver, ayudarlo a asumir su intuición estética. El trabajo de formación de un artista, en mi experiencia de maestra, se parece a un crecimiento que se produce por desprendimientos constantes, más que por adquisiciones.

En fin, son reflexiones.  
Muchas gracias!  
Un abrazo,  
Ximena



PD: va la imagen de mi último cuadro, Fuego.  
Empeñada en romper los límites entre  
abstracción/figuración.

# TABLA DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>NUESTRA REVISTA / NOSSA REVISTA. Ramón Cabrera Salort</b>	<b>07</b>
<b>EDITORIAL</b>	<b>09</b>
<b>RAÍCES / RAÍZES</b>	
<b>La creatividad del maestro en la educación por el arte coloquio de Asunción</b> Olga Blinder (Asunción, 1921 – 2008) Paraguay. Ediciones CLEA 1986	<b>12</b>
<b>CAMINOS / CAMINHOS</b>	
<b>A coreopolítica da Dança de Si para uma educação libertadora</b> Carolina Lage Gualberto. Brasil Clarice Lage Gualberto. Brasil	<b>15</b>
<b>Tesitura de nubes</b> Lic. Darwin Estacio Martínez. Cuba Lic. Anabel Caraballo Fuentes. Cuba	<b>31</b>
<b>Ilustración infantil en cuentos: Formatos de narrar historias</b> Silvia Álvarez Reyes. España. Ángela Bejarano Quintero. España. Ana María Marqués Ibáñez. España.	<b>46</b>
<b>INVESTIGACIÓN/CREACIÓN / INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO</b>	
<b>Conjugación de lenguajes en las Artes Escénicas</b> Claudia Frago Susunaga, Rocio Luna Urdaibay. México.	<b>64</b>
<b>La experiencia infantil del arte en el hospital pediátrico</b> Ana Fabiola Medina Ramírez. México	<b>74</b>
<b>Estudo comparativo entre Pesquisa Performativa, Etnocenologia e Cartografia como possibilidades de pesquisa em Dança</b> Ana Clara Santos Oliveira. Daniela de Melo Gomes. Nailanita Prette. Brasil	<b>92</b>
<b>TENDENCIAS / TENDÊNCIAS</b>	
<b>Congresso de Ensino/Aprendizagem das Artes na América Latina: Colonialismo e Questões de Gênero. Sao Paulo. 23 A 25 De Abril De 2019</b> Vitoria Amaral. Brasil	<b>107</b>
<b>UNIVERSO LECTOR / UNIVERSO LEITOR</b>	
<b>Reseñas</b>	<b>115</b>
<b>PALABRA ABIERTA / PALAVRA ABERTA</b>	<b>118</b>