



# Revista CLEA

1er semestre Año 2021



ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte

---



# REVISTA CLEA

Número 11 primer semestre año 2021.

ISSN 2447—6927

**Dirección:**

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

**Correo electrónico:**

[infovistaclea@gmail.com](mailto:infovistaclea@gmail.com)  
[consejolatinoamericanoclea@gmail.com](mailto:consejolatinoamericanoclea@gmail.com)

**Página Web:**

<http://www.redclea.org>

**Portada: Pachamama.** Grabado al oxalid. 43 x 54 cms. Año 1995

Autor: Mauricio Díaz Castro. Chile

**Diagramación Revista:**

Patricia Raquimán O.

Los artículos son de exclusiva responsabilidad de los autores.

## EQUIPO EDITORIAL

### DIRECTOR

**Ramón Cabrera Salort**

Instituto Superior de Arte. Cuba.

### EDITORAS

**Lucia Gouvea Pimentel.**

Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil.

**Dora Águila Sepúlveda.**

Corporación Cultural Educarte Chile. Chile.

## COMITÉ EDITORIAL

**Maria das Vitórias Negreiros do Amaral**

Universidade Federal de Pernambuco. Brasil

**Flor de Maria Armas**

Espacio Blanco. 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

**Fábio José Rodrigues da Costa**

Universidad Regional del Cariri-URCA. Ceará, Brasil

**Rejane Galvao Coutinho**

Instituto de Artes - Universidade Estadual Paulista

Júlio de Mesquita Filho, UNESP. Brasil

**Alvaro Augusto Escobar**

Escuela Nina Nº 9 "Juan Bautista Azopardo" Santa Elena, Entre Ríos, Argentina

**María Victoria Heisecke Benítez**

Taller de Expresión Infantil y Juvenil, TEIJ, Paraguay

**Elizabeth Ivaldi**

Taller Barradas, Uruguay

**Sidiney Peterson de Lima**

Diretor de Relações Internacionais da FAEB. 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

**Rocio Polania Farfán.**  
Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia

**Roberta Puccetti.**  
Federación de Arte Educadores, FAEB. Brasil

**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

**María de Guadalupe Ariza Zavala**  
Tecnológico de Monterrey. México

**Alexis Aroche Carvajal**  
Universidad Agraria de La Habana. Cuba

**María del Rosario Fernández Méndez**  
Profesora Adjunta Universidad de Brasilia. Brasil

**Mariana de Lima e Muniz**  
Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil

**Lizette Mertins Luna**  
Estudio de Danza- Guatemala

**Lylliam Meza de Rocha**  
Universidad Católica Inmaculada Concepción. Nicaragua.

**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

**Maria Susana Pilovich**  
Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

**Rosvita Kolb Bernardes**  
Universidade Federal de Minas Gerais.  
Brasil

**Saidel Brito Lorenzo**  
Universidad de las Artes. Guayaquil,  
Ecuador

**Gonzalo de Jesús Castillo Ponce**  
Universidad Autónoma de Zacatecas.  
México

**Gabriela Cordoba Christófaró**  
Universidade Federal de Minas Gerais.  
Brasil

**Alejandro De Vincenzi**  
Instituto Municipal de Educación por el  
Arte. IMEPA. Argentina

**Marcos Aurélio Moreira Franco**  
Universidade Regional do Cariri – URCA.  
Brasil

**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 Guimaraes**  
Universidad Federal de Goiás. Brasil

**Nancy Iriarte Araya**  
Universidad Sto. Tomás. La Serena. Chile

**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

**Ana Del Tabor Vasconcelos Magalhaes**  
Universidade Federal do Pará

**Ana Fabiola Medina Ramírez**  
Facultad de Artes Visuales (UANL) y  
Universidad Regiomontana. México,

**María del Carmen Mena Rodríguez**  
Facultad de Arte Danzario, Universidad de  
las Artes. ISA. Cuba

**Juan Carlos Pérez Díaz**  
Universidad de San Carlos. Guatemala

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

**Mônica Medeiros Ribeiro**  
Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil

**Inês Antonia Santos Ribeiro**  
Universidade Federal do Pará. Brasil

**Gabriela Canale Miola**  
Universidade Federal da Integração  
LatinoAmericana. Brasil

**Therese Hofmann Gatti Rodrigues da Costa.**  
Universidade de Brasilia. 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

**Leonardo da Silva Souza**  
Universidade Federal do Sul da Bahia

**Juan Rafael Toriz Sandoval**  
(R) Universidad Veracruzana. México

**Julio Ruslán Torres Leyva**  
Universidad de las Artes-ISA, Cuba

**Cecilia Carolina Vilarrubí Rojas**  
Instituto Uruguayo de Educación por el Arte.  
Taller Barradas. Uruguay.

# EVALUADORES REVISTA CLEA N°11

**Salomón Azar Segura**

**Ana Mae Tavares Bastos Barbosa**

**Bernardo Bustamante Cardona**

**Sergio Rommel Alfonso Guzmán**

**Olga Lucia Olaya Parra**

**Mayra Sánchez Medina**

**Ramón Cabrera Salort**

**Dora Águila Sepúlveda**

**Lucia Gouvea Pimentel**



Pachamama II. Mauricio Díaz Castro



## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>EDITORIAL</b>	<b>08</b>
<b>RAÍCES – RAÍZES</b>	
Paulo Freire e Arte/Educação Ana Mae Barbosa. Brasil	<b>12</b>
<b>CAMINOS - CAMINHOS</b>	
Discursos Recabarren – Freire coinciden Fernando Herrera Díaz. Chile	<b>22</b>
La vivencia en el Arte y la Educación Oscar Noé Covarrubias Ortiz. México	<b>33</b>
Metodologías Lúdicas y el proceso de subjetivación Ana Fabiola Medina Ramírez. México	<b>48</b>
Sin atajos posibles David Ramírez Larsen. México	<b>54</b>
<b>INVESTIGACIÓN/CREACIÓN – INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO</b>	
Tres caminatas María Victoria Portelles. Cuba	<b>75</b>
<b>TENDENCIAS—TENDÊNCIAS</b>	
Conversando con Carlos Aguilar Regueira Anabel Caraballo Fuentes. Cuba	<b>91</b>
<b>UNIVERSO LECTOR - UNIVERSO LEITOR</b>	<b>101</b>
<b>PALABRA ABIERTA—PALAVRA ABERTA</b>	<b>103</b>

### TODOS APRENDEMOS SIEMPRE

“Todos sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre”.

Paulo Freire

Celebramos este año el centenario de un grande de nuestra América, Paulo Freire. Su memoria se hace hoy en día más presente que nunca asediados por una Pandemia en todos los órdenes de la vida, lo que precisa compartir y estar aprendiendo siempre. No es posible pensar la educación en nuestros días sin que de un modo u otro su pensamiento no palpite en ella. Así en el actual número, más allá de los artículos centrados en su figura, no hay texto que deje de testimoniar la pulsión de su pensamiento al servicio de una liberación permanente de la humanización del hombre, de la lectura del mundo para transformarlo, de nuestro ser de aprendiz infinito.

En la sección *Raíces*, el ideario de Freire se vuelve memoria viva en el testimonio de la educadora brasileña Ana Mae Barbosa, quien confiesa humildemente, el por qué en su vasta obra Freire resulta escasamente citado; no obstante presentarse en sus esencias desde la episteme de la contextualización. Ana nos comparte momentos cruciales de la educación por el arte en Brasil, de los cuales fue protagonista, y el acompañamiento que Paulo Freire les brindó desde un comprometimiento total con la estética y la ética de la vida, esencia de su pensamiento y su accionar pedagógico.

La sección *Caminos* prosigue el homenaje con un artículo del chileno Fernando Díaz, que muestra cuánto palpita Freire en el teatro de un Recabarren, un Augusto Boal, un Antonio Acevedo desde un pensamiento de liberación de los oprimidos, incentivador de la reflexión crítica y la creatividad. En esta misma sección el mexicano Oscar Covarrubias discurre sobre el protagonismo de la vivencia tanto en el arte como en la educación y sin que le cite no es posible dejar de pensar en Freire, para quien la “pedagogía de la pregunta” y “la reinención que el acto de conocer exige de sus sujetos”, siempre transcurre como vivencia.

De parecida manera podemos advertir, tanto en el artículo de la educadora mexicana Ana Fabiola Medina, con su “Metodologías lúdicas y el proceso e subjetivación”, o en el también educador mexicano David Ramírez Larsen con “Sin atajos posibles”, desde las lecciones creativas que nos brindan, el tributo hacia quien siempre sustentó que “En verdad, las experiencias no se trasplantan, sino que se reinventan”. Por eso Ana Fabiola como docente aprende “a abrir vacíos para que surja la pregunta y a callar para el

alumno contemple en esa soledad una imagen, un esquema y pueda aventurar sus propias conjeturas” y David le complementa “Pienso en un curso igualmente fundamentado en proyectos creativos y en la retroalimentación, pero en el que cada joven pueda decidir una disciplina principal y una secundaria entre las artes visuales, el diseño gráfico, la literatura y la música”.

En la sección *Investigación/Creación* la artista visual cubana María Victoria Portelles, nos ofrece su testimonio indagatorio creativo de su etapa estudiantil, años atrás, con el diplomado de Producción simbólica, y nos enseña a caminar inquisitivamente, a la par que ofrece cualidades inconfundibles de cómo una artista investiga. La educanda se torna educadora.

En *Tendencias* la profesora cubana Anabel Caraballo entrevista al joven artista y profesor cubano Carlos Aguilar con motivo de un proyecto artístico docente, “Distrito”, desarrollado en la Facultad de Artes Visuales del ISA. Su propuesta, como bien acota su entrevistadora, es continuación de una larga saga de proyectos de honda trascendencia, donde confluyen praxis artística, curatorial e investigación, en una relación de horizontalidad educativa y donde ver, sentir, oír, crear, indagar y discutir son acciones cotidianas de un crecimiento compartido, sustentado inequívocamente en Paulo Freire sin necesidad de mencionarle. En fin, como en parte titula la autora su entrevista, al citar palabras de Carlos Raúl: “. . . un terreno fértil para la creación y la amistad”.

En *Universo lector* el profesor mexicano Mario Méndez nos reseña el texto *Calidad y pertinencia en artes*, resultado del Congreso “La Calidad en la Educación Superior de las Artes: Reflexiones epistemológicas” organizado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA). El texto es una oportunidad invaluable de problematizar los entendimientos de la calidad en artes siempre en contexto y transitada por el protagonismo compartido de educadores y educandos en la construcción del conocimiento con la llama viva de la curiosidad.

En *Palabra abierta* el joven artista y profesor cubano, Duniesky Martin, nos escribe para compartir juicios sobre el decurso de sus procesos creativos centrados en los imaginarios de la televisión y el cine, asuntos que el arte hoy no puede dejar de recrear críticamente. Duniesky nos despide de manera freireana con la confesión de una re-visitación, con ánimo de volver sobre lo hecho para innovar, para crecer, cualidad innegable que debe poseer tanto un artista como un educador.

Ramón Cabrera Salort

### TODOS APRENDEMOS SEMPRE

“Todos sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso aprendemos siempre”.

Paulo Freire

Comemoramos este ano o centenário de um grande da nossa América, Paulo Freire. Sua memória está mais presente hoje do que nunca, assediada por uma Pandemia em todos os aspectos da vida, o que exige compartilhar e sempre aprender. Não é possível pensar a educação em nossos dias sem que, de um ou de outro modo, seu pensamento não pulse nela. Assim, no número atual, para além dos artigos centrados em sua figura, não há texto que deixe de testemunhar a pulsão de seu pensamento a serviço da libertação permanente da humanização do homem, da leitura do mundo para transformá-lo, de nosso ser de aprendiz infinito.

Na seção *Raízes* o ideário de Freire se torna memória viva no testemunho da educadora brasileira Ana Mae Barbosa, que confessa humildemente o porquê de, em sua vasta obra, Freire ser escassamente citado; não obstante apresentar-se em sua essência desde a episteme da contextualização. Ana compartilha conosco momentos cruciais da educação pela arte no Brasil, dos quais foi protagonista, bem como o acompanhamento que Paulo Freire lhes deu a partir de um comprometimento total com a estética e a ética da vida, essência de seu pensamento e de sua ação pedagógica.

Na seção *Caminhos* prossegue a homenagem com um artigo do chileno Fernando Díaz, que mostra quanto pulsa Freire no teatro de um Recabarren, um Augusto Boal, um Antonio Acevedo a partir de um pensamento de liberação dos oprimidos, incentivador da reflexão crítica e da criatividade. Nesta mesma seção, o mexicano Oscar Covarrubias discorre sobre o protagonismo da vivência tanto na arte como na educação e, mesmo que não o cite, não é possível deixar de pensar em Freire, para quem a “pedagogia da pergunta” e “a reinvenção que o ato de conhecer exige de seus sujeitos” sempre transcorre como vivência.

De maneira parecida podemos alertar, tanto no artigo da educadora mexicana Ana Fabiola Medina, com sua “Metodologias lúdicas e o processo e subjetivação”, ou no também educador mexicano David Ramírez Larsen com “Sem atalhos possíveis”, a partir das lições criativas que nos brindam, o tributo para quem sempre sustentou que “Em verdade, as experiências não se trasplamam, mas se reinventam”. Por isso Ana Fabiola, como docente, aprende “a abrir vazios para que surjam a pergunta e o silêncio, para que o aluno contemple naquela solidão uma imagem, um esquema e poder arriscar suas

próprias conjecturas” e David complementa “Penso em um curso igualmente fundamentado em projetos criativos e na retoralimentação, mas no qual cada jovem possa decidir uma disciplina principal e uma secundária entre as artes visuais, o desenho gráfico, a literatura e a música”.

Na seção *Investigação/Criação* a artista visual cubana María Victoria Portelles nos oferece seu testemunho indagatório criativo de sua etapa estudantil, anos atrás, no Diploma em Produção Simbólica, e nos ensina a andar inquisitivamente, ao mesmo tempo que oferece qualidades inconfundíveis de como uma artista investiga. A educanda se torna educadora.

Em *Tendências* a professora cubana Anabel Caraballo entrevista o jovem artista e professor cubano Carlos Aguilar sobre um projeto artístico docente, “Distrito”, desenvolvido na Faculdade de Artes Visuais do ISA. Sua proposta, como bem pontua sua entrevistadora, é continuação de uma larga saga de projetos de profunda transcendência, onde confluem praxis artística, curatorial e investigação, em uma relação de horizontalidade educativa e onde ver, sentir, ouvir, criar, indagar e discutir são ações cotidianas de um crescimento compartilhado, sustentado inequivocamente em Paulo Freire, sem necessidade de mencioná-lo. Enfim, como em parte intitula a autora sua entrevista, ao citar palavras de Carlos Raúl: “. . . um terreno fértil para a criação e a amizade”.

Em *Universo leitor* o professor mexicano Mario Méndez nos resenha o texto *Calidad y pertinencia en artes*, resultado do Congresso “La Calidad en la Educación Superior de las Artes: Reflexiones epistemológicas” organizado pelo Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA). O texto é uma oportunidade inestimável de problematizar os entendimentos da qualidade em artes, sempre em contexto e transitada pelo protagonismo compartilhado de educadores e educandos na construção de conhecimentos com a chama viva da curiosidade.

Em *Palavra aberta* o jovem artista e professor cubano Duniesky Martin nos escreve para compartilhar julgamentos sobre o decurso de seus processos criativos centrados nos imaginários da televisão e do cinema, assuntos que a arte hoje não pode deixar de recriar criticamente. Duniesky despede-se de nós de forma freiriana, com a confissão de uma revisitação, com a intenção de voltar ao que foi feito para inovar, para crescer, qualidade inegável que tanto um artista quanto um educador devem possuir.

Ramón Cabrera Salort

# PAULO FREIRE E ARTE/EDUCAÇÃO

Ana Mae Barbosa  
Brasil

## RESUMO

Paulo Freire tem um vasto percurso na Educação Brasileira. Este artigo traz um pouco do que foi minha convivência com ele, em momentos importantes da Arte/Educação no Brasil.

*Palavras chave: Paulo Freire. Arte/Educação. Belezura. Boniteza.*

## RESUMEN

Paulo Freire tiene una vasta carrera en la educación brasileña. Este artículo trae un poco de mi experiencia con él, en momentos importantes del Arte / Educación en Brasil.

*Palabras clave: Paulo Freire. Educación Artística. Belleza. Hermosura.*

## ABSTRACT

Paulo Freire has a vast career in Brazilian Education. This article brings a little of my experience with him, in important moments of Art/Education in Brazil.

*Keywords: Paulo Freire. Art/Education. Beauty. Beautifulnes.*

## Introdução

Os dois mais importantes educadores brasileiros, Anísio Teixeira (1900-1971) e Paulo Freire (1921-1997), embora de gerações diferentes, coexistiram no mesmo país e sofreram duras perseguições, coincidências infelizes em suas vidas. Ambos os católicos, foram acusados de comunistas e perseguidos por governos ditatoriais duas vezes.

Anísio, no Estado Novo, (1937-1945), ditadura comandada por Getúlio Vargas, teve que se exilar internamente, e posteriormente na Ditadura Militar/Empresarial foi novamente perseguido. Sua morte, embora oficialmente declarada como acidente, é por muitos até hoje considerada obra da Operação Condor, que matava opositores seja lá onde se escondessem. Anísio era considerado importante e nacionalmente conhecido.

Paulo Freire, internacionalmente influente, foi perseguido e preso pela Ditadura Militar/Empresarial. Asilado na Embaixada do Chile, viveu fora do Brasil de 1964 a 1984 e agora, no Governo Bolsonaro/Empresarial, voltou a ser perseguido, tendo sua imagem agredida, suas ideias condenadas.

Saliento a coincidência de vida de nossos heróis educacionais para demonstrar a resistência estrutural da política de classes no Brasil em não implantar uma educação pública de qualidade para todos. A elite brasileira, educada no exterior, usa a palavra *educação* como joguete nas eleições, mas boicota como pode o desenvolvimento da Educação no Brasil. É incrível, mas nos países desenvolvidos as famílias milionárias financiam projetos de educação pública, como a Getty Foundation, enquanto no Brasil os mais ricos criam projetos públicos para restringir a educação ao mínimo: escrever, ler e contar - nada de pensar -, e ainda incluem no currículo instrumentos para levar os pobres a serem empreendedores. Portanto, livram as empresas e o Governo da preocupação de gerar empregos. Também estimulam como educação emocional a resiliência, para quando o pequeno empreendedor fracassar, se acomodar e não protestar.

Protestar é preciso. Vejo a comemoração dos 100 anos de Paulo Freire como ato de resistência contra a resiliência e a covardia.

É comum se ouvir dizer que Paulo Freire não escreveu sobre Arte/Educação, mas a obra dele está cheia de pistas que iluminam o caminho dos professores de Arte.

Em vários escritos ele associa a estética à ética, da mesma maneira que seu conceito de Beleza ou Boniteza revela uma influência bem-vinda do conceito de experiência completa e estética de John

Dewey. Quando fui aluna dele em 1955, ele era um leitor de John Dewey. O primeiro livro de Dewey que li me foi emprestado por ele.

Não esqueçam também que ele foi professor de Filosofia da Escola de Belas Artes da Universidade de Pernambuco. Beleza e Boniteza são processos enquanto beleza é critério de valor normativo. A chamada *estética do cotidiano* nos faz reconhecer o processo de busca da beleza, da beleza ou da boniteza no modo como são arranjadas frutas na barraca de feira, no modo como um vendedor de balas dá realce à sua banca pintando-a, no modo como se vestem as pessoas do povo nas ruas ou no modo como as pessoas arrancam suas casas. Há uma tendência inelutável dos organismos sadios para agirem em busca da beleza das coisas. A boniteza na ação humana aparece quando colocamos todo nosso potencial em busca de uma solução positiva, isto é, o potencial intelectual, o potencial emocional, afetivo e a própria intuição juntos. Mesmo que o resultado não seja positivo, nós temos ali uma experiência completa, uma experiência estética, somos capazes de contemplar a beleza, a boniteza de nossa ação, o que nos dá coragem de aproveitar os destroços em outras ações positivas.

Por isso Paulo Freire, em suas obras, fala constantemente da Educação como Arte e na boniteza do processo ensino/aprendizagem. Como fui por três anos alfabetizadora de crianças dos alagados de Recife, orientada por Paulo Freire, naquele prédio que serviu de cenário ao filme Amarelo Manga, sem ter sequer um pátio para recreio, lembro-me da beleza que era ver um aluno ler pela primeira vez uma palavra ou uma frase, da sensação de completude que aquilo me provocava.

Enquanto ele estava no exílio eu fui duas vezes visitá-lo e a D. Elza em Genebra. A primeira vez, em 1970, fiquei hospedada no apartamento deles. Ele ficou preocupado em me fazer conhecer a Suíça, pois era minha primeira ida à Europa. Na cidade encarregou Fátima de me ciceronear. Conseguiu me incluir numa viagem que um casal, amigos dele também brasileiros e exilados, estavam fazendo pelo país. Da segunda vez, em 1978, fui com a família toda - meu marido e meus dois filhos - e ficamos em um hotel delicioso que ele nos arranhou, mas estávamos diariamente com ele ou com D. Elza. Nunca deixei de chamá-la de Dona Elza apesar de ela reclamar e de eu sentir um afeto filial por ela.

Eu reconheço que cito pouco Paulo Freire, mas suas ideias sobre educação me conquistaram e me formaram profissionalmente. A Abordagem Triangular, que trata de processos mentais envolvidos na aprendizagem da Arte, o ver, o fazer e o contextualizar, demorei a declarar como freiriana para que não pensassem que estava buscando legitimação ou aprovação. Ela precisou ser apropriada pelos Arte/Educadores por 30 anos para que eu hoje me sentisse à vontade fazendo esta declaração óbvia, pois o CONTEXTUALIZAR é a base do diálogo conscientizador de Paulo Freire. A Contextualização é a

porta aberta para a interdisciplinaridade, para a leitura do social e para o combate à colonização cultural sistêmica; é ver a si mesmo e ao seu redor, é pensar historicamente e antropológicamente, é enfrentar o mundo real e imaginário e diferenciá-los.

Paulo Freire foi a primeira pessoa a ler meu livro *A imagem no Ensino da Arte* (1991) no qual lancei a Abordagem Triangular, pois apresentei o texto como tese de Livre Docência na USP e me orgulho dele me haver dado nota dez nas cinco provas que tínhamos que fazer naquela época para obter aquele título acadêmico posterior ao doutorado. Pelas conversas que tivemos depois, sei que ele se reconheceu no livro.

Sempre fui muito tímida ao me associar profissionalmente a Paulo Freire, sempre com medo de parecer que queria me aproveitar de seu prestígio.

Quando estava produzindo a segunda edição de meu primeiro livro, *Teoria e Prática da Educação Artística*, escrevi a ele perguntando se ele faria o prefácio e incluí o bilhete de concordância dele, na mesma cor de tinta com a qual o escreveu, mas quando o livro ficou pronto não tive coragem de enviá-lo para o prefácio.

## Bilhete

Querida Ana May: Oxford, 3.7.75.

Duro, inicialmente, pedir-me desculpas por somente hoje estar respondendo às suas duas cartas. É que entre maio e junho e este pedacinho de julho tive um sem número de viagens que me obstaculizaram pôr em dia a correspondência. Para você ter uma idéia, neste período, estive em Manchester, Varsóvia, Beirute, E.U.A. (Cornell) Friburgo - Alemanha - Paris e agora aqui.

Terei um enorme prazer em escrever o prefácio de seu livro. Ao remeter-me o exemplar, diga-me o limite de tempo que terei para enviar o prefácio a fim de que me organize. Espero que não seja até setembro, pois tenho, até lá, que concluir três textos.

Em casa vamos bem, com saudades. Naturalmente, de todos e de todos.

O nosso abraço para você e João, bem paternal, bem grande.

Paulo

Engraçado é que ele nunca deixou de escrever meu nome da maneira que era escrito quando eu tinha 18 anos e fui sua aluna de Português e de Teoria da Educação num curso de preparação para concurso público de magistério em Recife.

O nome Anna Mae me foi dado por meu pai, que morreu quando eu tinha três anos de idade. Meu pai estudou e começou a vida profissional nos Estados Unidos, onde este nome, na década de 1930, era muito usado. É o nome verdadeiro da cantora Tina Turner, que nasceu como eu em 1936. Quando eu tinha 6 anos, depois da morte de minha mãe, fui viver com minha avó materna que resolveu mudar meu nome para Ana May e tirar o sobrenome de meu pai, que havia me registrado sem o sobrenome de minha mãe. Minha avó via mais sentido no “May” que significava maio e era o mês de aniversário dela. O resto eram divergências políticas entre famílias. Até hoje tenho problemas com meu nome em bancos, universidades, CNPq etc.

Quando Paulo Freire e D. Elza voltaram do exílio, em 1980, foram recebidos merecidamente como heróis. Uma multidão os esperava no aeroporto.





Recebido por amigos e familiares, o educador Paulo Freire volta com dois convites para lecionar em São Paulo.

# Freire volta, para “reaprender o Brasil”

Na reunião de criação da Escola da Vila, na qual esteve envolvida Madalena, sua filha, que fizera junto comigo a Escolinha de Arte de São Paulo (1968 a 1971) e minha grande amiga, eu pedi a ele para abrir a *Semana de Arte e Ensino*.



*Paulo Freire e Ana Mae Barbosa na inauguração da Escola da Vila. Foto do jornalista Samuel Iavelberg que também foi exilado político durante a ditadura de 1964. Acervo Ana Mae Barbosa*

Naquele ano de 1980 eu estava organizando um congresso de Arte Educação na Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo. Convidei-o para abrir a *Semana de Arte e Ensino*, nome do evento que reuniu 3.000 pessoas no campus da USP, mas guardei segredo sobre quem abriria o encontro, como sempre para não parecer que estava explorando seu sucesso. Queria com toda sinceridade que ele fosse ouvido por aquela geração de Arte/Educadores que crescera sem a voz dele ressoando entre nós e uma publicidade de seu nome poderia despertar dúvidas quanto as minhas reais intenções.

Naquele dia ele estava com labirintite e pediu a meu marido, João Alexandre Barbosa, da FFLCH/USP e também amigo dele, para acompanhá-lo e ficar com ele na mesa, pois se sentia tonto.



*Paulo Freire e João Alexandre Barbosa subindo as escadas do palco do auditório da FAU/USP. Fonte: arquivos de Ana Mae Barbosa*



*Paulo Freire na abertura da Semana de Arte e Ensino (com Ana Mae Barbosa e João Alexandre Barbosa). Fonte: Arquivos de Ana Mae Barbosa*

Mesmo tonto e com labirintite, foi uma apoteose sua palestra.

Paulo Freire nunca recusou um pedido meu para palestras e até para dar um curso de Pós-Graduação na ECA/USP, no qual se inscreveram 120 alunos de quase todas as áreas de conhecimento da Universidade, inclusive Direito e Medicina, que funcionam até hoje fora do Campus Universitário da USP/SP.

Quando foi Secretário de Educação Municipal de São Paulo me convidou para organizar e coordenar o Grupo de Artes para Reorientação Curricular. Era o grupo mais numeroso dentre os de outras disciplinas, porque convidei representantes de todas as áreas de Artes, inclusive Cinema. Também convidei professores de Arte da rede municipal para integrarem a comissão. Como na época eu era diretora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC) e Presidente da International Society of Education through Art (InSEA/UNESCO), logo negocie com Paulo Freire passar a coordenação para Regina Machado. Depois Joana Lopes a substituiu e, por fim, quem ficou mais tempo e até o fim do mandato de seu sucessor como Secretário de Educação foi Maria Christina Rizzi. Ela era minha orientanda e Arte/Educadora do MAC. Fez um trabalho maravilhoso e todas/os as/os professores/as de Arte do Município foram atualizados através de cursos e encontros.

O último encontro se deu no auditório da USP e a energia movimentada era de animar até aqueles que pensam que Arte é enfeite para colocar na parede.

Mesmo muitos anos depois, os professores de Arte da cidade de São Paulo ainda eram considerados os mais conscientes politicamente e os mais bem preparados profissionalmente entre aqueles das redes públicas do Brasil.

## Referências

- BARBOSA, Ana Mae. *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- ECA-USP. *Programa da Semana de Arte e Ensino*, setembro, 15/19 de 1980.
- FINKELPEARL, Tom (Org.). *Dialogues in Public Art*. Cambridge: MIT Press, 1999, 25 artistas (livro dedicado a Paulo Freire).
- FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: Editora Unesp, 2001, 38 colaboradores.
- LEITE, Álvaro Pantoja. Paulo Freire e Arte Educação: considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Revista Educação Sociedade e Culturas*, p.85-103 Disponível em: [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54\\_ALeite.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC54_ALeite.pdf) Acesso em: 01jun2021.
- LIMA, Sidiney Peterson F. de. *Escolinha de Arte de São Paulo: instantes de uma história*. Dissertação (Mestrado em Artes). São Paulo, Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, 2014.



### Ana Mae Barbosa

É Professora /Titular Senior na ECA/USP e da Pós-Graduação em Artes, Design e Novas Tecnologias da Universidade Anhembi Morumbi. Ensinou na Universidade de Yale e na The Ohio State University. Tem 23 livros publicados. Recebeu vários prêmios nacionais e internacionais por suas pesquisas, a Ordem Nacional do Mérito Científico, a Ordem Nacional do Mérito Cultural e o Itaú Cultural 30 anos. Foi Presidente da INSEA e da ANPAP e Diretora do Museu de Arte Contemporânea da USP.

E.mail: [anamaebarbosa@gmail.com](mailto:anamaebarbosa@gmail.com)



# Discursos Recabarren – Freire coinciden.

Fernando Díaz Herrera. Chile

## RESUMEN

Durante diversos períodos históricos en países latinoamericanos, los procesos de liberación de los oprimidos están acompañados de movimientos orientados a superar las injusticias generadas por imposiciones de Estados meros administradores de la explotación de riquezas mineras y agrícolas, trayendo aparejado el consiguiente maltrato hacia obreros y campesinos. En etapas distanciadas temporalmente, y en el ámbito del teatro, las figuras de Luis Emilio Recabarren, Antonio Acevedo Hernández, Paulo Freire y Augusto Boal cumplieron tareas esenciales y jugaron roles decisivos en el desenmascaramiento de tal situación, aportando recursos que fomentan la creatividad y la reflexión crítica.

*Palabras clave:* teatro social, alfabetización, oprimido.

## RESUMO

Durante diversos períodos históricos em países latino-americanos, os processos de libertação dos oprimidos são acompanhados de movimentos que visam superar as injustiças geradas por imposições de meros Estados que gerenciam a exploração da mineração e das riquezas agrícolas, trazendo para ela os consequentes maus tratos de trabalhadores e camponeses. Em palcos temporariamente afastados, e no campo do teatro, as figuras de Luis Emilio Recabarren, Antonio Acevedo Hernández, Paulo Freire e Augusto Boal cumpriram tarefas essenciais e desempenharam papéis decisivos na desmascaração de tal situação, proporcionando recursos que incentivam a criatividade e a reflexão crítica.

*Palavras-chave:* teatro social, alfabetização.

## ABSTRACT

During various historical periods in Latin American countries, the processes of liberation of the oppressed are accompanied by movements aimed at overcoming the injustices generated by impositions of mere states that manage the exploitation of mining and agricultural wealth, bringing about the consequent mistreatment of workers and peasants. In temporarily distanced stages, and in the field of theater, the figures of Luis Emilio Recabarren, Antonio Acevedo Hernández, Paulo Freire and Augusto Boal fulfilled essential tasks and played decisive roles in the unmasking of such a situation, providing resources that encourage creativity and critical reflection.

*Keywords:* social theater, literacy, oppressed.

## Introducción

La historia Latinoamérica presenta períodos históricos con una sistemática opresión vivida por obreros y campesinos. activando la comprensión mágica de su realidad. A ello se ha sumado un analfabetismo exacerbante que impacta en la conculcación de sus derechos laborales, la ausencia de bienestar familiar y la falta de viviendas dignas. Para salir de ese atolladero, dirigentes obreros y educadores promovieron en su momento campañas de alfabetización junto con la generación de organizaciones obreras y campesinas como ruta óptima para romper la alienación. A fines del siglo XIX e inicios del XX, fue evidente en la industria salitrera, en el norte de Chile y, a mediados del XX, en el período de instalación de la reforma agraria en Brasil y Chile. Las misiones de alfabetización promovidas por Luis Emilio Recabarren y Paulo Freire coincidieron en una variedad de estrategias para superar la cultura del silencio y la ausencia, mediante un acto de quiebre desencadenante de acciones formativas por medio de los “sembradores de la palabra”, quienes a través del lenguaje comprensivo promovieron la organización y concientización.

## Desarrollo

La colonización española y portuguesa instaló en América Latina sociedades cerradas, cuya estructura permeó las constituciones de nacientes repúblicas. Su diseño estructural se fundamentó en una división antojadiza, cuyas figuras reconocibles y antagónicas son el patrón y el peón (obrero, campesino, etcétera), donde se establecen relaciones de reciprocidad y en las que el orden se sostiene por la obediencia y la veneración a dicha autoridad, modelando la actitud de los oprimidos frente al mundo. Fluyó, inconscientemente, la idea de quiebre, resultado de un ejercicio condicionado por la conciencia mágica, sin considerar dimensiones ocultas de la realidad que invisibilizan las contradicciones del presente histórico frente a problemas de injusticia y explotación; bajo este marco, el “acuartelamiento” de la opresión subordina la conciencia de los oprimidos, como diagnosticó Freire. Inicialmente en estos períodos históricos de nuestras naciones, recién organizándose, prima la imperiosa necesidad de obtener recursos para retribuir las demandas de la oligarquía, satisfacción que encuentra la vía más expedita en la explotación de los recursos naturales; su afán entonces no era el desarrollo productivo que mejorara las condiciones de vida de los colonizados, más bien encuentran en ellos mano de obra barata, a disposición de quienes explotarían dichos recursos, generalmente “capitalistas” imbuidos en el imperialismo instalado por quienes detentan el poder. Los efectos de dicha forma de colonización aún permanecen vigentes. En el auge de la industria salitrera de fines del siglo XIX e inicios del XX, en el norte de Chile, encontramos condiciones de vida deplorables de estos explotados-oprimidos. La industria

del salitre atrajo a un numeroso contingente de pobres de la ciudad y el campo, que en su mayoría había tenido un mínimo acceso a la educación formal, y solo podían aspirar a trabajos que no requerían personal alfabetizado ya fuese como chancadores o desrripiadores (limpiadores de cachuchos). La subsistencia precaria, les impidió preocuparse del problema educacional. La miseria en los mineros del salitre es aún observable a simple vista en los pueblos fantasmas del desierto. Vivían en campamentos o en grupos de cobijos, con frecuencia verdaderos muladares. Los albergues familiares, seccionados de dos en dos tenían techos y paredes de zinc, con “paredes” hechas de pedazos de costras de terreno o de tablones unidos con lonas inmundas. Aquella miseria impulsó el surgimiento de un incipiente movimiento político, social y cultural, que luchará por reivindicar la calidad de vida del obrero del salar, mediante la denuncia y el anuncio. El nacimiento de las “Filarmónicas” fue la antesala de la organización obrera creada en las salitreras. El norte de sus iniciativas era entretenerles y educarlos, mediante el canto, el baile, la charla y el teatro. Este último fue un medio forjador de conciencias, siendo su misión ofrecer una alternativa a la soledad y al tedio diario entre jornada y jornada. En las “Filarmónicas”, el obrero extenuado por el inhumano trabajo encontró un lugar para compartir con su familia y descansar.

Una misiva de Luis Emilio Recabarren (dirigente obrero, tipógrafo, fundador del POSCh, luego Partido Comunista, diputado) dirigida a Juan Zapata, de Osorno, relataba en 1922 los fines perseguidos por estos cuadros artísticos, donde el teatro era el eje principal:

*“Estamos preparando una gira artístico-educacional por el Conjunto Artístico Obrero que proyecta realizar una gira a través de las principales ciudades entre Santiago y Puerto Montt. El objeto de esta gira artística es despertar la conciencia proletaria por medio de la representación teatral, del canto y la conferencia, aprovechando la atracción que despierta el teatro, para realizar aquella propaganda que necesita la clase obrera como artefacto para afirmar su organización”.*

A su vez, Elías Laferte, dirigente obrero y editor del diario El Pampino, comentaba:

*“Ese círculo se presenta como un teatro contingente, combativo, que dirige su atención a las demandas y necesidades de los trabajadores de la época; sus temas intencionan la toma de conciencia, estando sus denuncias dirigidas contra la explotación, la corrupción, la defensa de sus derechos y la protección de la dignidad del trabajador y su familia”.*

Y sigue:

*“Un visitante de la Oficina Dolores relata sucesos en 1908, en el Círculo Dramático del Centro Social Filarmónico: “La sala adornada con banderas, gallardetes, ramos y trofeos formados con el material de la Bomba Dolores, presentaba un soberbio golpe de vista. (...) La presentación del Círculo Dramático, por su director Sr. Luis Ponce, su discurso alaba las diferentes escuelas de arte y su gran influencia civilizadora; fue magnífica y luminosa su pieza literaria, digna de haber sido oída por un auditorio de artistas intelectuales. (...)”*

*Luego, la representación del drama “Flor de un día” fue tan acabada, que a cada escena el auditorio estallaba en salvvas de aplausos a los noveles artistas que se portaron como verdaderos veteranos del escenario. (...) Finaliza la actividad con el baile. (...) De paso por esta Pampa agreste y salvaje, ruego a Uds. señores Editores, publiquen esta correspondencia, como un débil estímulo y como mi sincero homenaje de admiración que tributo al Círculo Dramático del Centro Social Filarmónico Dolores”.*

El escritor y periodista Daniel de la Vega, avanzadas las experiencias del teatro obrero y desaparecidas ya las “Filarmónicas”, en un artículo de 1930 que tituló El actor obrero, rindió un homenaje a estos hitos culturales:

*“Vacilantes y reducidas surgieron al principio las agrupaciones de socorros mutuos. En la tarde, apagada la fábrica, las manos trabajadoras se estrechaban, en un modesto local de barrio apartado. Después algunos muchachos entusiastas alzaron un proscenio, armaron tres telones, encendieron una batería y una noche tal vez, una noche de verano ya muy distante, el telón de la primera velada obrera, ante un público compacto y mudo se levantó lentamente...*

*“Hojea repertorios, frecuenta los teatros, se crea el bendito hábito de leer, hace prender el entusiasmo artístico entre los que le rodean y en las noches de función ante el resplandor brujo de las baterías, tal despertará en muchas fuentes nuevas, como un milagro titubeo, la emoción estética. (...) En las noches de función, cuando la farsa termine, antes que rompa el aplauso de tu auditorio humilde, yo quiero que te acuerdes que las manos que ahora te escriben esta página de elogio, te aplaudan ardientemente, impetuosamente, con un ardor y un ímpetu que jamás despertó poeta alguno”.*

Recabarren entendió que la denuncia y promoción de la organización obrera y la educación proletaria sería posible abordando primeramente el analfabetismo. Sin embargo, ahondó críticamente el devenir de dicha visión, pues en las ciudades y en los campos, la clase gobernante degradó cívicamente a los asalariados: los alfabetizó y, a la vez, les enseñó a vender su conciencia, su voluntad, su soberanía. Así, lo que parecía un avance fue una nueva forma de corrupción.

En este mismo ámbito, Paulo Freire (pedagogo y filósofo), durante el proceso de desarrollo de la reforma agraria brasileña (1964), puso acento nuevamente en el sentido de una colonización fuertemente depredadora –que, en tiempos de Recabarren no resultaba evidente-, cuya base de explotación económica era el gran dominio que ostentaba el poder del “señor”, que se extendía a “las tierras donde laboraban los campesinos” junto al esclavo, *“inicialmente nativo y posteriormente africano; esta visión no ha creado en el hombre brasileño las condiciones necesarias para el desarrollo de una mentalidad permeable, flexible, característica del clima cultural democrático”.*

Sin embargo, esta campaña de “alfabetización concientizadora” que pregonaba Freire dirigido a los campesinos en Brasil, en vista de participar activamente en la reforma agraria propuesta por el gobierno de Joao Goulart, perece con el golpe de Estado, dado para evitar la llamada revolución agraria.

Ambos plantean que el gran desafío para alcanzar el alfabetismo, era contribuir a superar la

inexperiencia democrática, o intentar ambos aprendizajes a la par. En consecuencia, era necesario otro tipo de alfabetización, no mecánico, es decir no preocupado de la sonoridad de la palabra y su memorización, método que desvincula la lectoescritura de la realidad. Para Freire resultaba imprescindible incorporar e integrar elementos que permitieran aflorar la conciencia crítica, de modo de dejar atrás la ingenuidad y el pensamiento mágico como fórmula para enfrentar los problemas.

Tanto Recabarren como Freire conciben la alfabetización no solo con la habilidad de leer y escribir, sino como una herramienta que permite ejercer la capacidad de mantener una relación dialéctica con el entorno. Luis Emilio y Paulo están contestes en que la alfabetización incentivará la impaciencia, la vivacidad, la invención, la reivindicación. La conciencia crítica representa cosas y hechos dados en la experiencia empírica, en contexto.

La cultura del silencio, tan propia de estas sociedades cerradas, como asevera Freire, se comprende a partir del análisis de la dependencia de un fenómeno relacional que origina diversas formas de ser, pensar, expresarse, siendo resultado de las relaciones entre dominados y dominadores. Es vinculante con el fenómeno de la ausencia, “que da cuenta de lo no expuesto, de lo no escrito, lo invisibilizado”, según Walter Benjamin. Imaginariamente, el opresor vive a este lado de la línea, y detenta el poder, mientras que el oprimido se ubica al “otro lado de la línea”, transfigurándose en un individuo ajeno, lejano, silente. Una reflexión que anime y movilice esa rutina cotidiana renovará las vigas maestras esenciales que le redimirán de esta existencia rodeada de objetos consumibles e inservibles. Permanecerán como tales si su interpelación, ensayada y experimentada en innumerables hechos cotidianos, no se transforma en preparación para el ejercicio liberador. El quiebre de esta conciencia mágica será visible mediante un proceso de toma de conciencia que invite a reconocer las dimensiones ocultas de la realidad, desvalorizada por los intereses dominantes.

Recabarren y Freire emplean diversas estrategias para abordar primeramente la alfabetización y luego la concientización. Varios recursos mediatizan este proceso, el teatro, la cartilla doctrinaria, las láminas y el teatro del oprimido, la primera y segunda provienen de la experiencia de Recabarren y Acevedo Hernández; las siguientes, respectivamente a Freire y Augusto Boal (dramaturgo, escritor y director de teatro).

La cartilla doctrinaria tiene como formato un mecanismo de preguntas y respuestas que hace vivenciar una realidad que, de tan repetida, ha terminado por formar parte de la experiencia vital del proletario. El discurso del hablante, planteado en estos términos didácticos, tiene el propósito de desautomatizar esa realidad, convirtiéndola luego en algo que requiere ser cambiado. Freire emplea teatro y láminas que se engarzan con el coloquio, en una relación horizontal que se nutre del amor, la humildad,

la esperanza, la fe y la confianza; el diálogo solo comunica mediante el estímulo y el significado, en virtud de la creencia que únicamente puedo llegar a ser yo mismo cuando los demás también llegan a ser ellos mismos.

La comprensión de la acción, agitadora de la metamorfosis, corresponde a su naturaleza: si es crítica o eminentemente crítica, la acción también lo será. Si es mágica, también lo será la acción. El teatro, como recurso reflexivo y didáctico, permite reconocer en la acción y experimentación la injusticia y explotación como resultado de situaciones histórico-sociales, que afectan los preciados valores de dignidad, justicia y libertad. Adquiere el rol de mediador para aprehender y ‘decir’ el mundo a partir de la recreación crítica de las contradicciones de la realidad, la reelaboración de las historias de todos los días, con sus problemáticas individuales y colectivas. Se entronca así con las orientaciones pedagógicas de Freire.

En Recabarren hallamos intencionalidades transformadoras. Desdicha obrera, drama social de su autoría, cuenta que Rebeldía, joven trabajadora despedida por dueño de la fábrica de encajes, por apoyar la huelga laboral, al ser citada por este, y, espera su recontrato; sin embargo, es acosada sexualmente. Ante ello, da muerte al hechor con su tijera de trabajo y es condenada a diez años de cárcel. Este suceso induce a Luzmira, su hermana, proseguir la lucha social.

*“LUZMIRA: Mientras tanto, yo aprovecharé mi libertad en trabajar por ti y por mí en la sublime obra de la liberación de los oprimidos. Ahora comprendo, mejor que antes, cuan necesario es dar todo nuestro entusiasmo a la obra de la redención humana. Ahora comprendo que todo el tiempo que le dediquemos será siempre poco. Tenías razón, hermana, en ser tan apasionada. La pobre humanidad dolorosa necesita mucha ayuda. Esta desgracia, hermana, me ha hecho abrir los ojos. Ahora, más que tu hermana, seré tu aliada en la lucha por el bien”.*

Antonio Acevedo Hernández, (albañil, lazarillo, vendedor, cargador de feria, labrador, obrero y dramaturgo), colaborador de Recabarren, en La canción rota, drama rural, relata las condiciones de un orden injusto que aplica el abuso y la explotación como sistema. Lo sustantivo del texto está en la confrontación de los dos espacios sociales tradicionales: los propietarios de las tierras y el campesinado, en un orden fundado en la expoliación y atropello de los más desprotegidos. Los diálogos describen dos visiones para enfrentar lo establecido al interior del campesinado. Jecho, el joven campesino víctima de la persecución implacable de los patrones, propicia la acción directa; mientras Salvador, el redentor, representa la voz más reflexiva dentro de la comunidad, y postula la idea de que la superación de las iniquidades parte por la toma de conciencia de los derechos de los campesinos, lograda mediante la educación que le impide caer en el síndrome del ‘destino’; este destino aparece en su diálogo con un campesino:

*"Salvador: ¿De quién es la tierra?*

*Campesino: Del patrón.*

*Salvador: ¿Trabaja aquí el patrón?*

*Campesino: Cómo se le ocurre: él es rico.*

*Salvador: ¿Conoce usted al patrón?*

*Campesino: Una vez vino aquí. Jué antes d'irse pa l'Inglaterra que icen que'stá onde no hay más mundo: los llamó a toos y los habló: "Cuiden la tierra...Cuíndenla como si fuera de ustees". Y se jue... vestido con un rico chamanto de labor y una botas bordás con hilo de oro y plata...*

*Salvador: ¿Qué servicio le ha hecho el patrón a usted?*

*Campesino: Me tiene en la puebla, ¿le parece poco? Si no tuviera la puebla andaría por hei muriéndome de hambre...*

*Salvador: Pero usted le da trabajo... El patrón no trabaja; vive de lo que usted le da, usted que trabaja.*

*Campesino: Pareso, pa trabajar estamos los pobres. (Riendo).*

Acevedo Hernández defendía el derecho a creer en un teatro que fuera capaz de comunicar ideas, reflexiones, enseñanzas. Concebía una pieza como el medio para alcanzar determinados objetivos sociales. Ello es posible desterrando todo intento de comprometer emocionalmente al espectador. Este teatro obrero nace de la necesidad de exponer hechos injustos que reclaman la sanción humana; hechos infames como la explotación del hombre por el hombre, o la mistificación de las ideas reaccionarias que siempre ocultan la verdad en provecho de bajos intereses.

Los sainetes son las primeras obras teatrales presentadas en las "Filarmónicas", junto con algunos juguetes cómicos. Imbuidos ya en la técnica del teatro, se aventuran escribir y poner en escena piezas dramáticas que exponen las penosas condiciones de vida de los explotados trabajadores de las minas salitreras. Emplean la creación colectiva como método: improvisan un cuadro con un conflicto de entonces, el que luego es perfeccionado dialogando con la asamblea.

Freire, en la campaña de alfabetización en Chile, escuchó el relato de una educadora que llamaba a los alfabetizados "sembradores de la palabra", idea contraria al pensamiento mágico: "*Campesino 1.- Antes de la Reforma Agraria, amigo mío, yo nunca había pensado. Mis amigos tampoco. Porque no era posible, vivíamos bajo órdenes, no teníamos nada que decir.*

*Campesino 2.- Me sentí feliz porque descubrí que podía hacer que las palabras hablaran.*

*Campesino 3.- Cuando todas estas tierras pertenecían a un solo latifundio (...) no había motivo para leer y escribir. No éramos responsables de nada. El patrón ordenaba y nosotros obedecíamos. ¿Para qué*

*leer y escribir?*

*Campesino 4.- Me sentí feliz porque descubrí que podía hacer que las palabras hablaran.*

*Campesino 2.- Estamos tan cansados, nos duele la cabeza, pero no queremos irnos de aquí sin saber leer y escribir”.*

Las iniciativas de Recabarren y pedagógicas de Freire, pese a estar distantes en el tiempo, pueden ser entendidas como un sistema de vasos comunicantes, cuyos principales puntos de sustentación son las cuestiones éticas, morales, sociales y estéticas, donde las relaciones entre los individuos y las sociedades se construyen mediante el diálogo, pues las personas se educan en comunión, mediatizadas por el mundo. Por consiguiente, la educación y el teatro son concebidos como medios para lograr la autonomía del sujeto en relación con su universo social, como una forma de entender y de percibir la opresión como un deseo contrariado y reaccionar contra ella.

Augusto Boal en campaña de alfabetización, inspirada en la propuesta de Freire, desarrolló los principios y métodos del Teatro del Oprimido a partir de una experiencia escénica que tuvo con campesinos peruanos.

Boal, en sus esquemas dramáticos, juegos teatrales y grupales, junto a otras experiencias lúdicas, presagia que este lenguaje se escurra más allá de los patronatos, de los rituales convencionales y abandona la vieja idea del actor-sacerdote para convertir en protagonistas a todos los individuos. Boal agrega que, si los “patipelaos” pueden defender sus ideas en una asamblea sin haber estudiado oratoria, también pueden actuar sin necesidad de pasar largas jornadas de formación actoral (hasta los actores pueden actuar). Simplemente deben ensayar para la acción real, y transformar la “realidad injusta e inacabada”.

De esta manera, se produce una ruptura con un teatro que se mueve sobre la base de convenciones, y cuyo cimiento proviene de la Poética de Aristóteles, de la Paradoja del Intérprete de Comedia de Diderot y de otros autores que lo convierten en un espectáculo acabado y concluido, donde la escenificación presenta imágenes de un mundo complejo, rígido, urdiendo un espectador “inamible” (sin acción), dependiente de modelos sociales que santifican el poder bajo la égida burguesa, que instaaura un sistema de distinciones visibles e invisibles establecidas mediante líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos, opresor-oprimido. Este estilo teatral, si bien divierte y recrea, impide el conocimiento de la existencia de un sistema de relaciones en que la alteridad esté presente en su forma de vida.

Recabarren sostiene que el teatro obrero es *“contingente, combativo, centrado en las necesidades de la época y en un medio industrial con un gran conglomerado proletario que debe ser concientizado y alertado de sus derechos cívico y políticos. Las armas revolucionarias están elegidas: el periódico, la*

*organización, la cultura proletaria*". Así lo fue también durante el período de la dictadura de Pinochet.

## Conclusión

En el teatro de las salitreras nortinas (Recabarren y Acevedo Hernández) y en los procesos de Reforma Agraria en Brasil y Chile (Freire y Boal) encontramos similitudes discursivas. Aunque con palabras distintas, ellos reconocen que la cultura del silencio se supera cuando los analfabetos se dan cuenta que saben hacer, pero desconocen las acciones que el ser humano puede realizar para transformar la realidad injusta e inacabada, así como tampoco saben que es posible tomar conciencia mediante la creación y la recreación. Aprender a leer y escribir requiere entonces de un acto adicional: procesos de reflexión-acción, cuyo eje es el diálogo que anuncia la denuncia que provoca la anunciación y la esperanza.

Freire agrega que todo aquello se da en una relación horizontal, entre iguales, de donde surge una matriz que genera crítica, como lo señala Karl Jasper, nutriente del amor, la humildad, la esperanza, la fe, la confianza. Colige que el diálogo, cuya esencia es comunicar, será cimiento de la comprensión y que sin aquello no hay conversación con el mundo.

“La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra”, insiste Freire, y tiene como propósito guiar al aprendiente para que descubra que es un sujeto capaz y responsable y, de esta manera, supere la comprensión mágica de la realidad, desmitificando la cultura letrada, autoritaria, que le impone, despersonaliza y expropia sus identidades para convertirlo en un símil de un “bonsai”: tan manipulable que se puede sacar y poner en un lugar donde quede y sirva mejor al contexto situacional, “pasando a ser instrumento servil”.

En dicho proceso, la memoria, entendida desde su temporalidad espacial, recupera su afán contextualizado como un espacio para la reconstrucción de las peripecias personales y colectivas, evitando el catastro documental y estadístico -tipo registro costumbrista o indicador de pobreza- desde una perspectiva sociocrítica que favorece la generación de cambios y transformaciones que, en un acto de ruptura, superen y alteren el statu quo establecido.

Si bien es cierto que el énfasis ético-moral de los autores tiene como propósito poner en evidencia las contrariedades del presente histórico, es sustancial tener presente que de esta premisa se desprende, además, un subtexto ideológico que restituye la práctica virtuosa impulsada por el dirigente obrero y el pedagogo en términos definitivamente terrenales. Frente a los problemas de injusticia y de explotación del sistema, no cabe la resignación, sino la acción reivindicadora inspirada en los supremos valores de la Humanidad.

Tanto Recabarren, como Acevedo Hernández, Freire y Boal promueven y fomentan la lectura y reflexión crítica de la realidad mediante recursos que fomentan la creatividad y la recreación, para alcanzar una sociedad justa, solidaria, libre.

## REFERENCIAS

- ACEVEDO Hernández, Antonio. (1982) *Memoria de un autor teatral (1940-1950)* Santiago de Chile. Editorial Nascimento.
- Acevedo Hernández, Antonio. (1999) *Teatro selecto (1940-1950)*. Santiago de Chile. RIL Editores.
- Baraúna, Tania. (2011) *Pedagogía del oprimido para un teatro social creativo*. Disponible en <https://revistas.unal.edu.co/index.php/novum/article/view/45625> Consultado el 08/06/2018
- BENJAMIN, Walter. (1973) *Tesis sobre filosofía de la historia*. En Iluminaciones I. Madrid, España. Taurus.
- BOAL, Augusto. (1974) *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*, Buenos Aires, Argentina. Ediciones de La Flor.
- BRAVO Elizondo, Pedro. (1986) *Cultura y teatro obrero en Chile*, Madrid, España. Libros del Meridón.
- Cánepa Guzmán, Mario. (1964) *El teatro en Chile*. Editorial Arancibia Hermanos, Santiago de Chile.
- De la Vega, Daniel. (1930) *Luz de candilejas*, Santiago de Chile. Editorial Nascimento.
- DÍAZ-HERRERA, Fernando. (2006) *Teatro social en Chile, una historia inconclusa*. Concepción, Chile. Editorial Escaparate.
- FREIRE, Paulo. (1975) *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires, Argentina. Tierra Nueva S.R.L.
- La educación como práctica de la libertad, (1965) Ciudad de México, México. Siglo XXI Editores.
- FUENTES, Claudio (2021) El miedo al pueblo, <https://www.ciperchile.cl/2021/05/20/el-miedo-al-pueblo/> Consultado el 20/05/2021
- GÓMEZ DE LA ERRECHEA, Marisol. (2018) *La formación de profesores de artes y sus vínculos*. En Escenas de Frontera: Carlos Ossa, editor. Santiago de Chile. Editorial Art Currículum y Política.
- JASPERS, Karl. Origen y meta de la historia (2017) Madrid, España. Editorial El Acanalado.
- LÓPEZ DE MATURANA, Silvia. (2018) *El legado del maestro*. En Freire entre nos, Jorge Osorio editor, Valparaíso, Chile. Nueva Mirada Ediciones.
- PEREIRA POZA, Sergio. (2005) *Dramaturgia Anarquista en Chile*, Editorial USACH, Santiago de Chile.
- Piga, Domingo y Rodríguez, Orlando. (1964) *Teatro social chileno del siglo 20*. Santiago de Chile. Ediciones DETEUCH,
- PORTALES, Ana María et al. (1983) *Historia del movimiento obrero*. Santiago de Chile. Cetra/Ceal.
- Recabarren, Luis Emilio. (2005) *Desdicha Obrera (1921)*. Revista Mapocho-N° 58, Santiago de Chile.
- DIBAM,  
----- Recabarren, escritos de prensa, 1898-1924. (2015) Ximena Cruzat y Eduardo Devés, recopiladores. Santiago de Chile. Ariadna Ediciones, segunda edición.

- RODRÍGUEZ VÁZQUEZ, Norma Leticia. (2016) *La formación del ciudadano desde la hermenéutica de lo ausente*. Disponible en línea en <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/6165578.pdf> consultado el 20/11/2017
- SANTOS, Buenaventura de Sousa. (2013) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile. LOM Editores,
- ÚCAR MARTÍNEZ, Xavier, (1999) *Teoría y práctica de la animación teatral, modalidad de educación no formal*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=151703>, consultado el 15/03/2011
- VALDERRAMA, Enrique (1909) *Diario El pueblo obrero*, Iquique, en *Teatro Social en Chile*, Fernando Díaz-Herrera, Edic. Escaparate, pág. 37
- VERA-PINTO SOTO, Iván. (2014) *Análisis del contenido Político-Social del Teatro de Luis Emilio Recabarren*. <https://piensachile.com/2014/08/04/analisis-del-contenido-politico-social-del-teatro-de-luis-emilio-recabarren/> Consultado el 27/06/2016



**Fernando Díaz Herrera**, actor, Profesor de Estado y Magister en Educación. Ex académico de la carrera de Pedagogía en Artes de la Universidad de los Lagos, sede Puerto Montt; integrante del directorio de la Corporación Cultural de Puerto Montt y socio de Coeducarte. Docente en las cátedras de Historia del Teatro, Actuación, Políticas Educativas, Gestión Cultural, Investigación Educativa. Autor de los libros: *Expresión creativa y desarrollo humano*; *Teatro social en Chile*; y *Correlato de la Animación sociocultural*, publicados por Escaparate, Instituto para el Nuevo Chile, Documentas y U. Lagos, respectivamente. E.mail: [ferndiaz.herrera@gmail.com](mailto:ferndiaz.herrera@gmail.com)

# La vivencia en el Arte y la Educación.

Oscar Noe Covarrubias Ortiz. México

## RESUMEN

Dentro del Arte existen diversas interrogantes sobre qué lo origina y cuáles factores son los que afectan su curso. Aunque estas dos preguntas son muy amplias, por lo que no hay una respuesta contundente (y a sabiendas de que circunstancias como la economía, lo social, lo psicológico etc., influyen en él), una pequeña aproximación podría consistir en entender a la valoración de la vivencia como eje central de la producción artística. En este sentido, podríamos afirmar que el material primordial del Arte (entre todos aquellos de índole física y subjetiva) lo constituye la vivencia experimentada por cada artista. Esta vivencia permite problematizar y construir métodos de producción que otorgan una coherencia entre material, soporte y discurso dentro de la obra artística. Por otra parte, estos elementos proporcionados por la vivencia, también pueden ser aprovechados y puestos en práctica dentro de la educación, al conferir de significativo al aprendizaje. En el presente escrito se abordan algunas consideraciones sobre la vivencia dentro del Arte y la Educación a partir de reflexiones de artistas de diferentes disciplinas, los cuales intentan mostrar la postura de éstos ante su quehacer.

*Palabras claves: vivencia, Arte, producción artística, subjetividad.*

## RESUMO

Na Arte, existem diversas questões sobre o quê a origina e quais fatores são os que afetam seu curso. Embora estas duas perguntas sejam muito amplas e, por isso, não há uma resposta contundente (considerando que circunstâncias tais como a economia, sociedade, psicologia etc., influenciam nisso), uma pequena aproximação poderia consistir em entender a valorização da vivência como eixo central da produção artística. Nesse sentido, poderíamos afirmar que o material primordial da Arte (entre todos aqueles de índole física e subjetiva) se constitui da vivência experimentada por cada artista. Esta vivência permite problematizar e construir métodos de produção que outorgam uma coerência entre material, suporte e discurso na obra artística. Por outro lado, esses elementos fornecidos pela experiência também podem ser aproveitados e postos em prática na educação, tornando a aprendizagem significativa. Neste escrito, se abordam algumas considerações sobre a vivência na Arte e na Educação a partir de reflexões de artistas de diferentes disciplinas, as quais tentam mostrar a postura destes frente ao seu ofício.

*Palavras-chave: Vivência, Arte, Produção Artística, Subjetividade.*

## ABSTRACT

Within Art, there are various questions about what originates it and what factors affect its course. Although these two questions are very broad so there is no conclusive answer (knowing the circumstances such as the economy, the social, psychological, etc., they influence it), a small approximation could be to understand the evaluation of the experience as central axis of artistic production. In this sense, we could affirm that the primary material of Art (among all those of a physical and subjective nature) is the experience experienced by each artist. This experience allows us to problematize and build production methods that provide a coherence between material, support and discourse within the artistic work. On the other hand, these elements provided by the experience can also be used and put into practice within education, by making learning meaningful. In the present writing, if you approach some opinions about the experience within the Art and Education from the reflections of artists from different disciplines, try to show the position of the critics before your work.

*Key words: experience, Art, artistic production, subjectivity.*

## Un breve relato

En el año de 1945, Alberto Giacometti tomaría conciencia sobre la importancia de una peculiar vivencia que marcó su vida y su producción artística. Mientras acudía a una función en el cine Actualitiés, dejó de percibir y entender (sin alguna explicación razonable) las imágenes que eran proyectadas en la pantalla, en su lugar, sólo podía observar una serie de manchas. Ante este hecho, Giacometti alejó la mirada de la pantalla y la dirigió a los espectadores, los cuales se encontraban sumergidos en la obscuridad de la sala cinematográfica, atentos a los pormenores que ocurrían en el transcurso de la película, pero, al mirarlos, no pudo observar sus rasgos a detalle, pues le parecían siluetas inmóviles, sin personalidad y carentes de vida:

Lo recuerdo muy bien, fue en el Actualitiés, en Montparnasse, primero no supe muy bien lo que veía en la pantalla; en vez de ser figuras, se convertían en manchas blancas y negras, es decir, que perdían cualquier significado y, en vez de mirar la pantalla, miré a los vecinos que se convertían para mí en un espectáculo absolutamente desconocido [Los compañeros de butaca le parecían cosas, cabezas inanimadas]. (García, 2006, p. 141).

Esta experiencia (percibir a las personas como entes inanimados con rostros borrosos e indefinidos) se repetiría en otros momentos:

Recuerdo una vez pidiendo algo en un café, al camarero abriendo la boca y diciendo no sé qué; aquel movimiento de la boca me parecía una sucesión de movimientos inmóviles [...] El hombre se convertía en una especie de desconocido total, mecánico [...] como si sólo dijera cosas aprendidas y casi con una especie de inconciencia. Sí, mecánicas inconscientes, como la gente por la calle yendo y viniendo [...] Un poco como las hormigas [...] Se cruzan, pasan muy de cerca uno del otro, ¿no?, sin verse, sin mirarse. O merodean en torno a una mujer. Una mujer inmóvil y cuatro hombres que caminan más o menos con respecto a la mujer. Advertí que sólo puedo hacer una mujer inmóvil y un hombre que camina. (García, 2006, p. 141).

La incapacidad de Giacometti para percibir con suficiente claridad los rostros de las personas que lo rodeaban, y que le llevó a asimilarlas como individuos extraños y lejanos (de manera metafórica o real), sería algo que lo acompañaría el resto de su vida. Se trataba de una peculiaridad de su percepción sobre la cual construyó uno de los principales fundamentos de su obra dibujística, pictórica y escultórica; el problema de la representación del modelo y el espacio. En palabras del artista: “me parece, sin embargo, que estas cabezas [haciendo referencia a su obra] son cada vez menos retratos, cada vez más aproximaciones a otra cosa” (García, 2006, p. 140). Quizás este tipo de experiencias fueron las que lo

impulsaron a crear paletas grises en sus cuadros, los cuales intentan semejar el comportamiento de la visión en la obscuridad, así como esculturas y dibujos en los que el modelo representado parece ser el mismo, con la misma postura, la misma mirada, la misma actitud y el mismo grado de observación sobre sí. Cierta o no, esta experiencia de Giacometti me ha llevado a preguntarme sobre la relevancia de la vivencia en el Arte y, últimamente, en la Educación.

El primer acercamiento que tuve con el tema de la vivencia y su importancia dentro de la producción artística aconteció en el taller de escultura en plásticos de la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM, que está a cargo del maestro Francisco Quesada García (de quien también hago mención en mi tesina de licenciatura). En las clases que me impartió el maestro Quesada, pude comprender que reconocer nuestra vivencia implica identificar lo peculiar de nuestras experiencias personales, tratar de entender cómo ocurren éstas para poder considerarlas como el principal referente en nuestra producción. A través de lo sintomático (el cómo me siento y cómo me afecta lo que vivo), este reconocimiento resignifica nuestra vida, ya que la vivencia y el Arte intentan señalar y dar sentido a los eventos que no han sido identificados dentro de nuestra cultura y que aún no cuentan con una estructura simbólica que los represente. Pero, además, nos permiten reconocer que en nuestra sociedad hay otros individuos sintiéndose de una manera similar a la nuestra (con peculiaridades distintas, pero con puntos en común), y esa similitud es la que nos hace reconocernos como comunidad (Covarrubias, 2016).

Por ello, el trabajo artístico versa también sobre invitar al otro a que se interese y participe desde su sensibilidad en lo que intentamos presentar como pieza artística. Una vía que puede abrir esta posibilidad es la “veracidad” con que se construye la obra desde la vivencia, comprendiendo que quien la atestigua, lo hace de una manera vívida. Dentro del Arte, algunas piezas toman como eje central la técnica (la habilidad manual) o el material (desde su valor económico) con el que fueron elaboradas como su problemática principal, mientras que algunas otras retoman un tema grandilocuente que al espectador le puede parecer ajeno y distante. Trabajar a partir de la vivencia posibilita elaborar una red de conexión entre forma, técnica, material y contenido (problemática) de manera coherente y auténtica; nuestros dibujos deberían responder a la manera de dibujar que hemos experimentado y construido durante nuestra vida, y no a un estilo o vanguardia, y su contenido quizá tendría que partir de lo que conocemos y deseamos descubrir. En los párrafos siguientes, profundizaré en este tema retomando del trabajo de Stanislavski en el Arte Teatral y de Luis Iglesias en Educación.

## Primeras referencias

En su texto *Verdad y método*, Hans Gadamer hace un esfuerzo por rastrear el concepto de vivencia en el idioma alemán, el cual se representa como *erlebnis* (Gadamer, 1993). El autor determina que una de las primeras apariciones de este concepto ocurrió en la obra de Hegel, en la cual esta palabra hace referencia a “estar todavía en vida cuando tiene lugar algo” (Gadamer, 1993), y que, en la literatura biográfica del siglo XIX, poetas como Goethe –cuyo objetivo era el de entender la obra literaria desde la vida– hicieron alusión a este concepto. Gadamer especula que la vivencia tomó singular importancia dentro de la filosofía y la literatura alemana, como respuesta a la frialdad del racionalismo impulsado por el desarrollo industrial, contra el cual el pensamiento de Hegel procura resignificar la vida, y Schiller propone una liberación estética frente a la estructura de la sociedad positivista. Por esta razón las palabras vida y vivencia se convirtieron en un estandarte contra la sociedad moderna (Gadamer, 1993). Así, el idealismo alemán apela al sentimiento vivo y a la vida.

Lo vivido, entonces, ocurre en dos momentos diferentes: el primero está constituido por todo lo que acontece en nuestra vida y que es previo a nuestra interpretación y reflexión (el simple hecho de vivir); el segundo sucede cuando podemos dar sentido y tomar conciencia sobre aquello que hemos vivido. Desde las apreciaciones de Gadamer, la vivencia se destaca por encima de otras experiencias que se viven, pero que no tienen el mismo nivel de significación para el sujeto, “algo se convierte en una vivencia en cuanto que no sólo es vivido, sino que el hecho de que lo haya sido, ha tenido algún efecto particular que le ha conferido un significado duradero” (Gadamer, 1993, p. 99). No obstante, para Gadamer el verdadero paradigma de lo vivido consiste en la vivencia estética, en la cual el espectador que presencia una pieza de Arte es abstraído de su propia vida (su atención se centra por instantes únicamente en la obra), a la vez que lo hace referirse y reafirmar su vivir. La vivencia que se obtiene al presenciar el Arte no genera significados en un sólo sentido, sino que da sentido a toda la existencia en su conjunto (Amézquita, 2014).

Por otra parte, para Vygotsky el sentido que otorgamos a nuestra vivencia cobra importancia cuando intentamos ser conscientes sobre ésta. En su texto *Pensamiento y Lenguaje*, enfatiza la diferencia entre el significado y el sentido de las palabras; el significado está relacionado con el lenguaje y el pensamiento, el sentido en cambio se vincula a los procesos de interiorización-apropiación (Rodríguez, 2014).

De esta manera, el sentido se refiere a lo que la palabra provoca en el sujeto, y que éste es capaz de asociar con su cultura, por lo que es preciso que las palabras sean “expuestas” dentro de la interacción social, en la que el contexto es determinante: “el sentido de las palabras depende conjuntamente de la

interpretación del mundo de cada cual y de la estructura interna de la personalidad” (Vygotsky, 1993, p. 333). Es decir, el sujeto les otorga sentido a las palabras por medio de la entonación, el carácter, la intensidad y su acento al pronunciarlas (el sentido de las palabras se vive, no sólo es un determinado grupo de signos asociados a un significado, puesto que es modificado por quienes lo vivencian). De forma tal que las categorías de sentido y significado permiten interpretar, crear, recrear y transformar la realidad sociocultural del sujeto hablante.

Esto ayudó a Vygotsky a entender que la experiencia significativa se atribuye al sentido, por lo que la vivencia es el resultado de la manera en que el sujeto comprende las circunstancias que le rodean, pero esto no ocurre exclusivamente a nivel racional, sino también en lo afectivo. Entre las aportaciones más relevantes de sus estudios, Vygotsky generó un modelo teórico de unidades de análisis de la psique, destinado a permitir superar los paradigmas de la psicología rusa fundados antes y durante el régimen soviético. La psicología soviética (antes de los estudios de Vygotsky) establecía una visión dualista y dicotómica entre “lo mental y lo corporal, el intelecto y el afecto, el sujeto y el objeto, lo individual y lo social, lo interno y lo externo” (Erausquin y García, 2016, p. 3). Comprender a la vivencia como una unidad dialéctica, le permitió establecer que la subjetividad no puede ser fragmentada.

## **El Arte de la soledad pública**

Al igual que Vygotsky, Konstantín Stanislavski tuvo la necesidad de reivindicar su disciplina (a partir del valor que se le puede otorgar a la vivencia) de afirmaciones surgidas de posturas precedentes, que contraponían entre sí a categorías constituyentes de la psique, tales como la conciencia y el inconsciente. Vygotsky aprecia a la vivencia (junto con el Arte) como una unidad de análisis de la subjetividad humana, mientras que Stanislavski la advierte como un fundamento para la creación escénica (y posiblemente para cualquier tipo de producción artística).

Como punto de partida, Stanislavski se planteó una pregunta determinante: ¿por qué el hombre es capaz de sobrevivir en su ambiente natural y cotidiano? Su supervivencia se logra gracias a que su entorno lo obliga a actuar; algo similar ocurre con el intérprete teatral. El actor romántico de finales del siglo XIX necesitaba de impulsos que le hicieran reaccionar de manera real y orgánica, como respuesta al paradigma de la época: el naturalismo. En ese sentido, “los fundadores del Teatro de Arte de Moscú combatían el teatro carente de ideas, el repertorio cuyo fin único era entretener al espectador, el amaneramiento y convencionalismo, el trabajo estereotipado, el falso patetismo” (Stanislavski, 2013, p. 101). Por esta razón, conjuntamente con Vladimir Ivánovich y Dánchenko, Stanislavski intentó

transformar aspectos que consideró como deficientes dentro del Arte Teatral, por tanto, creó un método científico-teatral (de otro modo, su trabajo no hubiese tenido validez dentro de las ciencias sociales) que permitiera lograr una actuación persuasiva. A causa de este nuevo cambio de dirección y sentido, se ocupó en encontrar una forma en la que los actores pudieran interpretar con total organicidad y veracidad que les permitiera alcanzar una profunda y sincera emoción.

La estrategia que propuso Stanislavski para lograr una actuación “convinciente” aspira a generar cambios en el actor a un nivel físico, pero también a un nivel psicosocial, comprendiendo que la actuación se centra en la vida espiritual del actor, ya que reconoció que anteriormente:

Íbamos directamente a los aspectos exteriores, omitiendo la primera fase de la creación: el nacimiento de la emoción. En otras palabras, comenzábamos por la personificación sin haber vivido aún en ese estado espiritual, al que es preciso otorgar una forma. Pero los actores no conocían o conocían otro camino y por eso se dirigían directamente a la imagen exterior. (Kisti y Prokófiev, citado en Stanislavski, 1993, pp. 15-16).

A través de la persuasión que se genera por una actuación cimentada en la veracidad de las emociones, Stanislavski buscaba poder comunicar de forma orgánica y genuina los sentimientos de los actores, ya que, si no hay verdad, no hay comunicación y no hay vida; por lo tanto, tampoco habrá Teatro:

La imaginación de Stanislavski deslumbra en la ideación de sorprendentes, insólitas puestas en escena que por una parte asombraban al espectador, por su acabada identificación con la vida real, y por otra, socorrían al actor en su compenetración con el clima y la atmósfera que debían representar en el escenario. (Kisti y Prokófiev, citado en Stanislavski, 1993, p. 14).

## Vivencia

Como punto inicial del proceso comunicativo que se experimenta entre actores y espectadores dentro del Teatro, Stanislavski (1993) retomó la vivencia debido a que “el proceso creador [mediante ésta] es orgánico, se basa en las leyes de la naturaleza física y espiritual del hombre sobre la cabal verdad del sentimiento” (pp. 101-102). Por esta razón, todo aquello en lo que un actor pueda contribuir a la construcción de su propio personaje y a cada una de las escenas en una determinada puesta teatral depende siempre de su propia vida y de los hábitos que ha adquirido al vivirla (Stanislavski, 1993), ya sea en el caos o en la armonía. Para este propósito, un actor necesita ser un investigador que estudia con profundidad la obra dramaturga y que se esfuerza por descubrir el estado anímico de su personaje dentro de sí mismo (en su propia subjetividad). Esto convierte al intérprete teatral en un nuevo tipo de actor; en un artista-investigador de su propia vida, de su experiencia.

De esta manera, el primer campo de investigación en el Teatro (y en el Arte) consiste en las

características de la cotidianidad en la vida ordinaria, por consecuencia, la vida que se representa en el escenario nos parecerá cercana. En la vida ordinaria, las personas se dedican a las labores más comunes y no a tareas extraordinarias, aunque no significa que el hombre ordinario no pueda realizar los actos más heroicos. Muchos de los momentos decisivos en el Teatro y en la vida común se determinan por pequeños hechos corrientes, diminutos y naturales, puesto que “por lo general, no hay vida que no contenga en sí misma algún elemento de trabajo creador” (Stanislavski, 2013, p. 35). Resulta vital comprender esto, ya que la verdad y la fe están cimentadas en pequeñas acciones físicas y cotidianas que los actores (y los artistas en general) realizan en su vida diaria, porque estos actos son realizados no como un actor, sino como un ser humano. Comúnmente, el intérprete teatral piensa que aquello que le permitirá realizar su trabajo de manera sobresaliente (comunicarse con el público, ser persuasivo) está situado en agentes externos a él (incluyendo aquello que le pueda impedir realizar su trabajo). Sin embargo, el principal material con el que el actor trabaja se encuentra dentro de sí. Por ello, “el Teatro no tiene categorías, trata sobre la vida, éste es el único punto de partida, y no hay nada más que sea realmente importante. El Teatro es la vida” (Brook, 2002, p. 17).

No obstante, aunque Stanislavski reconoció durante toda su carrera (como director, actor y maestro) la importancia de la vivencia en el Arte Teatral pudo identificar que no necesitamos que el Teatro como disciplina (y todo el Arte) nos entregue un reflejo simple y desnudo de la vida misma. Por el contrario, el Teatro debería concedernos imágenes precisas que sean experimentadas por actores vivientes y no por simples títeres. El trabajo del actor (y de todo artista) no consiste en trasladar y repetir los acontecimientos de la vida en el escenario, si eso sucede, el trabajo actoral no adquiere su verdadera importancia:

El actor que dedica su talento simplemente a la reproducción de los hechos que ha observado en la vida no puede, por más talentoso que sea, atraer tan fuertemente la imaginación de los espectadores como para obligarlos [...] a recordar mucho tiempo después no sólo aquello que vieron, sino también cómo lo vieron y oyeron. (Stanislavski, 2013, p. 75).

El método de Stanislavski está direccionado desde la vivencia hacia la encarnación (la interpretación):

El arte de la vivencia es el arte teatral en el que el actor está enteramente absorbido por la obra. Entonces, involuntariamente vive la vida del personaje, sin darse cuenta de lo que siente, sin pensar en lo que hace, y todo fluye espontáneamente del subconsciente. (Stanislavski, 2013, p. 97).

Con los impulsos de la vivencia en el Teatro, se vuelve posible encontrar la lógica de la naturaleza del comportamiento humano para “acreditar” la conducta del actor dentro de la obra. A partir de las experiencias y propuestas de Stanislavski podemos determinar que la vivencia conecta al actor con su personaje, pero también ayuda a crear emociones verdaderas relacionadas con el auténtico vivir. Como

consecuencia, el Arte retoma su material primario de la vida para poder resignificarla, pero su labor no consiste en reflejarla, sino en transformarla y entregarnos vivencias que no hemos vivido aún en la cotidianidad. Para esta tarea el Arte se basa en el ejemplo: una obra de teatro, una pieza artística, o una composición musical representan ejemplos de un trozo de nuestra realidad.

## Empatía

Como lo señalé anteriormente, en el Arte Teatral deben existir vasos comunicantes entre el actor y el público. Esta relación se alcanza gracias a que nuestra vivencia nos conecta con otros; lo que vivo puede ser experimentado por otros sujetos, sólo que de una forma peculiar. De esta manera el Arte se vuelve trascendente para todos nosotros, como nos recuerda el escritor Pamuk:

Siempre he albergado en mí la confianza en que los otros tienen heridas como las mías y que esta circunstancia ha de conducir al convencimiento de que todos los seres humanos nos parecemos. Todos los logros genuinos de la literatura se construyen a partir de esta esperanzadora certeza, de este optimismo infantil, de que todos los seres humanos somos parecidos. Y esta humanidad en un mundo sin centro, es lo que el escritor que ha trabajado en el aislamiento durante años aspira a alcanzar. (Pamuk, 2006, párr.17).

Al comprender a la vivencia como una unidad dialéctica, podemos establecer que ésta no es innata, no es exclusivamente interna ni cognitiva, y tampoco se reduce a lo individual, sino que se desarrolla en conjunto con otros sujetos dentro del contexto. De este modo la cultura se edifica en espacios simbólicos compartidos (físicos o no) por medio de la experiencia de quienes participan en estos territorios. Por ello, la conciencia es conformada en la integración de procesos emocionales, afectivos e intelectuales, en los que la vivencia contiene y expresa características inherentes al sujeto y al contexto que lo posibilita para poder interpretar, valorar y otorgar sentido a su realidad, a la vez que manifiesta aspectos socioculturales y personales (Vygotsky, 1993). La cultura y el sujeto se construyen mutuamente: “el Arte es lo social en nosotros” (Vygotsky, 1970, p. 305). Ello adquiere relevancia en el Arte como constructor de comunidad.

Si no puedo liberarme de mis ideas preconcebidas de modo que cobre conciencia de que además de ser parte de todos mis asuntos cotidianos, soy parte también de todo el universo, nunca estaré del todo preparado para la percepción de mi papel, ni podré revelar en él esos sentimientos fundamentales que son comunes a toda la humanidad. (Stanislavski, 2013, p. 64).

Para Vygotsky, aquellas categorías que se definen subjetivas, como los sentimientos, se tornan sociales a través de la vivencia y del Arte. En un poema en el que se pretende hacer alusión a la tristeza, no se trata de que seamos capaces de “sentir” la tristeza del poeta, sino de que podamos descubrir algo nuevo, una nueva posibilidad (Vygotsky, 1970), una manera inédita de experimentar este sentimiento.

Este importante suceso cobra relevancia en el escenario y ocurre a causa de la empatía lograda a través de la veracidad y la honestidad, ambas constituidas desde la vivencia. Así, el Teatro representa el Arte en el que crear un ambiente de empatía se vuelve capital.

## Fe y verdad

La empatía de los actores con sus personajes y el público requiere edificarse desde la fe que podamos depositar en esa verdad, es decir, “si se hace algo con veracidad, será imposible percibirlo de otro modo” (Stanislavski, 1993, p. 102). Somos veraces gracias a la congruencia de nuestros actos a partir de lo que hemos vivido; en Educación no podemos enseñar con tanta emoción algo que desconocemos o no hemos experimentado; en el Arte, la técnica, las problemáticas, los intereses, la imaginación requieren ser puestas en “práctica”, precisan de un desarrollo vivencial. Stanislavski afirma que mientras sólo exista la verdad objetiva, la verdad práctica, un hombre (actor, artista, docente, etc.) no puede hacer otra cosa que creer en una sola verdad, y en esas condiciones no surge la creatividad. Pero, en el Teatro, el actor tiene la posibilidad de confiar en una veracidad imaginativa (construida desde su subjetividad), tal como el niño cree en sus juguetes y en toda la realidad que gira en torno a ellos. Para el actor, esto significa poder pasar de su vida ordinaria a una vida imaginaria que se construye en escena.

Ante esta aseveración por parte de Stanislavski, podríamos preguntarnos ¿por qué hablar de verdad en el Teatro, si todo lo que ocurre en él es falso, desde el maquillaje, la escenografía y la utilería? En el Teatro, la verdad que ocurre ante nuestros ojos es de otra índole:

No es esa clase de verdad a la que me refiero. Yo hablo de la verdad de las emociones, de la verdad de los impulsos creativos que presionan desde adentro para salir y configurar expresiones; hablo de la verdad encriptada en la memoria corporal y las percepciones físicas. (Stanislavski, 2013, p 17).

Aun cuando parezca que el escenario no es un ambiente real, sino que ha sido construido bajo una infinidad de precisiones controladas, el actor debe, ante todo, buscar la verdad. Lo que importa es esa autenticidad que está dentro del actor y la manera en que éste interactúa en el escenario con los objetos y los demás actores, y la forma en que éstos interactúan conjuntamente, cada uno a partir de sus pensamientos y emociones.

En medio de una clase que transcurría bajo la dirección de Tarsov (antiguo director del teatro de Moscú), en la que Stanislavski era estudiante, surgieron algunas dudas sobre qué es la verdad en el Teatro. Para Tarsov la verdad existía en la vida misma y en lo que cada hombre y mujer conoce con certeza; en el escenario la verdad es aquello que no existe, pero que tiene todas las posibilidades de existir. Para profundizar más en el tema, Arkadi Nikoláievich, maestro y posteriormente colega de Stanislavski, quien arribó sin previo aviso a la clase de Tarsov, se atrevió a intervenir dando una respuesta a propósito de

Otelo:

En el teatro lo importante no es que el puñal sea de cartón o de metal, sino que el sentimiento interior del actor que justifica el suicidio de Otelo sea veraz, sincero y auténtico. Es importante pensar cómo procedería el mismo hombre-artista si las condiciones y circunstancias de la vida de Otelo fueran auténticas y el puñal que hunde en su cuerpo fuera verdadero. (Stanislavski, 2007, pp. 170-171).

Como hemos podido apreciar con anterioridad, el Teatro trata sobre la verdad del sentimiento y la autenticidad de la vivencia del actor. No obstante, Arkadi creía que en ocasiones ocurre lo opuesto; con frecuencia vemos un esfuerzo enorme por intentar que el escenario y la utilería sean reales, pero los sentimientos y la vivencia del actor son olvidados. Para que esto no suceda, Arkadi recomendó a los estudiantes de Tarsov justificar sus acciones y actitudes en escena a partir de sus propias vivencias: “La verdad en escena es lo que creemos sinceramente tanto dentro de nosotros mismos como también en el alma de nuestros interlocutores. La verdad es inseparable de la fe, como la fe de la verdad” (Stanislavski, 2007, p. 171). Todo lo que sucede en el escenario debe construir en nosotros la fe de que existen las posibilidades adecuadas para que esos eventos ocurran en la vida cotidiana, pero también debemos tener la certeza de que los sentimientos que impulsan las acciones de los actores son honestos.

Para ejemplificar mejor lo anterior, Arkadi narró lo acontecido durante el ensayo de una antigua obra francesa en la que, al inicio, aparecía una niña corriendo preocupadamente porque a su muñeca le dolía el estómago, a lo que alguien proponía suministrarle algún medicamento. Sin embargo, en la utilería del teatro no había ninguna muñeca dispuesta para ese ensayo, por lo que le dieron a la niña un trozo de madera envuelto en una tela, el cual ella de inmediato abrazó y reconoció como su muñeca, a la que entregó su cariño materno. Algo que merece destacarse es que la pequeña rechazó (en contra de lo escrito por el autor de la obra) que su muñeca (el pedazo de madera) recibiera un purgante como método curativo, porque, basada en su experiencia, las lavativas le parecían más efectivas y menos desagradables que estos remedios. Al final del ensayo, la niña se negó a devolver su muñeca debido al lazo afectivo tan profundo que había desarrollado con ella, de manera que “el niño posee además otra cualidad que deberíamos tomar de él; sabe en qué debe creer y qué debe ignorar” (Stanislavski, 2007, p. 172).

La niña de esta anécdota se encontraba tan inmersa en su amor de madre que ignoró que su muñeca era en realidad un tablón. El actor en escena debe hacer un esfuerzo similar; enfocarse en aquello que le permita creer y crear, y olvidar todo lo que obstaculiza esta determinación, lo cual “ayudará a olvidar el negro hueco del proscenio y los convencionalismos de las actuaciones en público. Cuando [...] lleguen en el arte a la verdad y la fe que los niños alcanzan en sus juegos, podrán ser grandes actores” (Stanislavski, 2007, p. 173). Por ello, el Teatro no puede ser considerado como un mero espectáculo que

tiene como principal objetivo entretener, “pasar el tiempo”. En el Teatro, en el Cine, en el Arte como generalidad, lo que sucede no es real ni ocurre verdaderamente, sin embargo, lo percibimos como un hecho veraz. Esto ocurre desde un nivel psicológico y físico; los actores creen completamente en su actuación y en la de los demás actores con quienes interactúan, porque están dentro de una atmósfera imaginativa que los lleva a ser empáticos entre sí, y al público con ellos. Pero, además, porque a nivel sociocultural lo que imaginamos podemos compartirlo con los demás. El Teatro constituye, entonces, un acto de imaginar en conjunto, por lo cual es veraz.

## **Educación. El registro de la experiencia**

Como hemos podido observar, la necesidad de reconocer a la vivencia como una categoría dialéctica se debe a las diversas escisiones que nos han privado de la posibilidad de entenderla como una categoría reorganizadora de nuestra existencia. Así como la cultura occidental ha fragmentado la capacidad perceptiva al priorizar unos sentidos por encima de otros (la vista y el oído, pensados como más importantes que el tacto, el olfato y el gusto), también la manera en que vivimos e interpretamos nuestra realidad se ha jerarquizado. En el ámbito académico y científico, se le ha dado mayor relevancia a los procesos mentales “superiores” que están vinculados con el lenguaje. Por este motivo, se antepuso el conocimiento racional que ocurre en tres zonas específicas de nuestro cuerpo: vista, oído y cerebro. Asimismo, otros modos de conocer y desarrollar el conocimiento que están ligados a las emociones, la intuición, el tacto, etc., pasaron a formar parte del saber vulgar relacionado con lo instintivo-animal (López y Perlo, 2015), por lo que perdieron valor dentro de nuestro proceso de aprendizaje y en la manera en que accedemos al conocimiento.

Verónica López y Claudia Perlo consideran que la fragmentación de los sentidos perceptuales trajo “un empobrecido modo de conocer basado en la razón (cultura) que niega la emoción y los instintos (biología). Nuestra naturaleza instintiva fue relegada a la cultura y educación actual por la priorización del neocortex y lo racional” (López y Perlo, 2015, p. 5). Probablemente, la tajante división entre lo racional y lo afectivo dentro de nuestra cultura y educación sea la responsable de las consecuencias negativas que se presentan en el aprendizaje escolar y en la frágil salud emocional de nuestros estudiantes.

Por ello, en la actualidad es imprescindible integrar todos los aspectos del cuerpo y de la subjetividad (la mente humana) en los que se conforma la complejidad del conocimiento, para comprender que el conocer también representa un proceso biológico anclado a la vida (Maturana, 1984). Por esta razón, resulta necesario revisar nuestras maneras de obtener conocimiento por medio de la

valoración de la vivencia, para potencializar el trabajo escolar dentro y fuera del aula. Como bien menciona Maturana (1984), “una intervención socioeducativa que busque ser eficaz, en el proceso de transformación, debe tomar en cuenta una postura compleja del aprender y enseñar que integre vida y cognición” (Maturana, 1984, p. 7).

En la década de 1970, el ingeniero Masayoshi Nakano se encontraba recién jubilado. Su tiempo libre lo dedicaba a dar paseos matinales por Tokio, especialmente en la ciudad de Musashino. Recorría templos, lugares históricos, sitios de interés, para lo cual tomaba como referencia un viejo mapa de doscientos años de antigüedad. Al regresar a casa por las tardes, vertía sus experiencias y toda la información obtenida durante sus caminatas en una libreta a modo de bitácora. Para tal labor, dibujaba, escribía notas, pegaba fotografías y recortes. Esta tarea la realizaba como una manera de comprender mejor sus raíces, su lugar de origen y su relación con éste. Cuando tenía dudas sobre algún sitio en particular, acudía a la biblioteca o a las oficinas de información de dichos lugares. En ocasiones visitaba dos veces el mismo sitio para reafirmar sus descubrimientos.

Nakano realizó estos paseos por casi veinticinco años (hasta sus noventa y tres años de edad) llenando unos cuarenta libros con anotaciones y detalles de la ciudad. Aunque el contenido de estos cuadernos no difería en mucho de la información que se puede encontrar en cualquier folleto turístico, para Nakano representaron el extracto de una investigación personal basada en sus percepciones subjetivas. Finalmente, al no encontrar en sus cuadernos mayor valor que su elaboración y la vivencia de sus caminatas, decidió quemarlos todos con excepción de uno. Para Nakano no era importante ser valorado dentro del Arte (aunque ahora sea un referente para artistas contemporáneos en la realización de bitácoras), le interesaba la fuerza de su curiosidad y su poder para apreciar las cosas. Al otro extremo del mundo, dos décadas antes, un grupo de niños vivirían una experiencia similar.

El registro de la vivencia es primordial en dos momentos dentro del proceso educativo: para reconocer la vivencia de los alumnos como marco de referencia que permite comprender cómo aprenden y qué necesitan aprender; la vivencia del docente, que le permite reflexionar para potencializar su quehacer y poder transmitir sus estrategias a otros educadores.

Las historias del profesorado permiten acceder al saber de los docentes, comprender sus perspectivas, concepciones y puntos de vista sobre la enseñanza. Este análisis ofrece nuevas comprensiones para pensar los procesos de reforma, innovación y cambio de profesorado (Vezud, 2010, pp. 15-16)

En la escuela rural N°11 ubicada en la localidad de Tristán Suárez, en Argentina, el educador Luis F. Iglesias, desarrolló un método didáctico fundamentado en el registro de la experiencia por medio de la narración. Iglesias entendió dentro de su labor docente, como imprescindible unir el saber con el hacer

por medio de la experiencia personal y el sentido que ésta conlleva. Asimismo, comprendió que al igual que en el Arte, en Educación, la experiencia personal es importante para poder hacer cambios pertinentes dentro de cada disciplina, para reorganizar y aprovechar mejor aquello que funciona y poder prescindir de lo que no. Si bien es cierto que en el Arte se requiere de un trabajo sistemático, no existe un método único y definitivo. Esto mismo ocurre en Educación.

Hay que enfrentar las vicisitudes cotidianas que se presentan en la práctica de un modo distinto al convencional. Para ello es necesaria una didáctica creadora y transformador que articule el saber y el hacer, la teoría y la práctica, la ciencia y el arte para no renunciar a la obligación indelegable del maestro -la enseñanza-, aun cuando las condiciones materiales y los recursos no sean los óptimos (Vezub, 2010, p.26).

Para tal cometido, Iglesias desarrolló lo que se denominó “Cuadernillos de Pensamiento Propio”. En estos cuadernillos, los niños escribían, hacían anotaciones y dibujos (parecido a la manera en que Nakano creaba sus bitácoras) en donde sus pensamientos, aprendizajes, preguntas e inquietudes eran registradas a través de la imaginación, la expresividad y espontaneidad. Esto permitía que los alumnos pudieran desarrollar una manera genuina de expresarse y de aprender por medio de su subjetividad. Los alumnos se volvían participantes activos de su propia experiencia formativa (Vezub, 2010).

Me levanté muy apurada para cortar unas pocas violetas. Arranqué muy pocas, pero ¿y mis pies? ¿dónde están? ¿ya no los tengo?... Los tenía, pero como se me congelaron, no los sentía más. Escribe Natalia Stepaniuk de doce años. (Iglesias, 1979, p.143).

La manera de trabajar en los Cuadernillos de Pensamientos Propios era sencilla: cada alumno tenía un cuaderno personal en el que podía escribir de forma libre, cuando sentía el deseo de hacerlo (en cualquier momento y en cualquier lugar) sus pensamientos, experiencias y sentimientos. Después eran revisados y corregidos por el maestro, para posteriormente ser comentados junto con toda la clase.

La idea de estos cuadernillos surgió gracias a una experiencia suscitada durante sus años como maestro. Un alumno de primer grado llamado Francisco, quien aún no sabía leer ni escribir fluidamente, escribía y dibujaba a su manera en un cuaderno que llevaba a todas partes. Esto le permitía poder trabajar en el cuaderno en el momento que lo deseara. Asombrado por la autenticidad y expresividad de las imágenes que Francisco creaba, Iglesias pronto comenzó a compartirlo con los demás alumnos, quienes se entusiasmaron con los relatos del pequeño y comenzaron a replicar la actividad (Iglesias, 1979).

Una característica destacable del cuadernillo es que no se trataba de un cuaderno de ejercicios o un borrador que después era transcrito en limpio en otro soporte, sino que era un cuaderno de trabajo diario, por lo cual no era necesario que su presentación fuese impecable, y tampoco era recomendable que el maestro resaltara la “mala” condición de éste, ya que lo importante era la libre expresión de los

alumnos y la manera en que construían su contenido. “De muchos cuadernillos desaliñados impresentables a la dirección, extrajimos dibujos y párrafos excelentes (Iglesias, 1979, p.178).

Sin embargo, aunque en un principio no era primordial que los cuadernillos fueran perfectos en cuanto a su presentación, existía una búsqueda de la excelencia. Después de revisar los cuadernos, el maestro escogía los mejor logrados. Posteriormente eran mejorados para ser incluidos en la Revista Mural, que era colocada en las paredes del aula. Finalmente se realizaba el Libro Gigante Anual, con el mayor cuidado tanto en su forma como en su contenido, para que todos los niños pudieran acceder al contenido que se había estado realizando durante todo el año escolar. En esta última etapa, los alumnos se convertían en redactores, escritores, editores, cronistas, ilustradores e investigadores, conjuntamente les permitía concluir que su trabajo era leído y valorado por otros (Vezub, 2010).

Dentro de todo trabajo artístico y educativo, la veracidad debe estar presente. En “el sentimiento-pensamiento-palabra, la imagen espiritual del pensamiento, debe llevar siempre el sello de la verdad; debe ser la ley que permita a cada hombre comunicar los hechos como los ve” (Stanislavski, 2013, p. 58). El artista que se preocupa por construir una obra veraz y que trata de conseguirla por medio de su vivencia (al igual que la coherencia que guarda la producción de Giacometti, entre sus experiencias, problematización y resultados formales) y sus estrategias creativas (las que se estimulan desde lo personal e impulsan acciones), será capaz de entregarnos una visión del mundo más allá de la ya establecida.

## REFERENCIAS

- AMÉZQUITA, C. (2014) “El derecho a la educación: Su valoración desde las vivencias situada y diferenciadas de los y las estudiantes en el contexto escolar”. Colombia. Revista Educación y Ciudad, (27), 99-109.
- BROOK, P. (2002). La puerta abierta: reflexiones sobre la interpretación y el teatro. España: Alba.
- Covarrubias, O. (2016). El soporte en el Dibujo y su desgaste como consecuencia de la incidencia del trazo. México: UNAM.
- ERAUSQUIN C., Sulle, A., y García L. (2016). “La vivencia como unidad de análisis de la conciencia: sentidos y significados en trayectorias de profesionalización de psicólogos y profesores en comunidades de práctica”. Anuario de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/154.pdf>
- GADAMER, H. (1993). Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica. España: Ediciones Sígueme.
- GONZÁLEZ, A. A. (2006). Alberto Giacometti: Obras, escritos y entrevistas. España: Ediciones Polígrafa.

- IGLESIAS, L. F. (1979). *Didáctica de la libre expresión*. Buenos Aires: Ediciones Pedagógicas.
- LÓPEZ, M. V. y Perlo, C. L. (2015) “Contribuciones para una ontoepistemología de la vivencia en educación”. *EccoS, Revista Científica*, (38), 95-114.
- MATURANA, H. y Varela. F. (1984). *El árbol del conocimiento*. Argentina: Lumen.
- PAMUK, O. (2006). Discurso pronunciado en la entrega de premio Nobel [Mensaje en un blog]. Recuperado de <https://www.ersilias.com/discurso-de-orhan-pamuk-al-recoger-el-premio-nobel-de-literatura-de-2006/>
- ROCAMORA, N. (2015). *La súper-estrategia de Stanislavski: motivos de un método para la interpretación del actor contemporáneo*. España: Universidad de Granada.
- RODRÍGUEZ, W. (2014). “El lugar de la afectividad en la psicología de Vygotsky: Reflexividad histórica y reivindicación”. *Revista Propósitos y Representaciones*, 1(2), 105-129. Puerto Rico. Recuperado de <file:///C:/Users/anran/Downloads/Dialnet-ElLugarDeLaAfectividadEnLaPsicologiaDeVygotski-5475207.pdf>
- STANISLAVSKI, K. (1993). *El trabajo del actor sobre su papel*. Argentina: Quetzal.
- STANISLAVSKI, K. (2007). *El trabajo del actor sobre sí mismo en el proceso creador de la vivencia*. España: Alba.
- STANISLAVSKI, K. (2013). *Sistema y métodos del arte creador*. México: Editorial Tomo.
- VEZUB, L. F. (2010) “Desandar el origen de la experiencia: Luis Iglesias y su didáctica de la libre expresión”. *Revista Cuadernos de Educación*. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/view/795>. Año 8. Octubre de 2010. Universidad Nacional de Córdoba.
- VYGOTSKY, S. L. (1934-1993) *Pensamiento y Lenguaje*. España: Visor.
- VYGOTSKY, S. L. (1970). *Psicología de arte*. España: Barral.



**Oscar Noe Covarrubias Ortiz**

Es egresado de la maestría de Docencia en Arte y Diseño por la Facultad de Artes y Diseño de la UNAM. En 2020 publicó el artículo “La construcción del ISA y el traslado de la ENAP” en la revista *ArtyHum* de España. En 2018 realizó una estancia de investigación en el Instituto Superior de Artes de La Habana. Realizó sus estudios de licenciatura en Artes Visuales de igual manera en la FAD. Ha participado como ponente en los coloquios: “Dibujo, Arte y Educación” realizado en la Academia de San Carlos, con motivo del 236 aniversario de la misma (2017); “Primer coloquio interdisciplinario de Arte y Diseño”, celebrado en la Universidad de Londres, CDMX (2018); y en el “X coloquio de Estética y Arte” del Instituto de Filosofía y Estética de la Universidad de La Habana, Cuba (2018). Su obra artística, comprende únicamente Dibujo y ha realizado diversas exposiciones en México.

E.mail: [covarrubiasoscar88@gmail.com](mailto:covarrubiasoscar88@gmail.com)

# Metodologías lúdicas y el proceso de subjetivación.

Ana Fabiola Medina Ramírez. México

*A Ramón Cabrera Salort*

*“Asimismo, hace falta dar la vuelta a la marcha filosófica de remontada hacia el sujeto constituyente al que se le pide dar cuenta de lo que puede ser todo objeto de conocimiento en general; se trata, más bien, de volver a descender al estudio de las prácticas concretas mediante las cuales el sujeto se constituye en la inmanencia de un dominio de conocimiento”.*

*Michel Foucault, 1999.*

## RESUMEN

Esta es una reflexión sobre las propuestas didácticas denominadas metodologías lúdicas desde la educación en las artes. La ruta que propongo transitar es establecer una manera de entender las nociones de metodología y juego buscando, sobre todo, la forma en la que tejen su dinámica. Muestro la estructura sobre la cual pueden ser planteadas actividades desde y en las artes visuales. Recorrido estos espacios será oportuno revisar el proceso de subjetivación que sólo se posibilita si logramos dar ese paso de lo trascendental a la praxis, es decir, de la teoría a la práctica.

**Palabras clave:** Metodologías lúdicas, juego, subjetivación.

## RESUMO

Esta é uma reflexão sobre as propostas didáticas denominadas metodologias lúdicas da educação em artes. O caminho que me proponho percorrer é estabelecer uma forma de compreender as noções de metodologia e de jogo, procurando, sobretudo, a forma como tecem a sua dinâmica. Mostro a estrutura na qual as atividades podem ser desenvolvidas a partir e nas artes visuais. Depois de visitar esses espaços, será oportuno rever o processo de subjetivação, que só é possível se conseguirmos dar aquele passo do transcendental à práxis, ou seja, da teoria à prática.

**Palavras-chave:** metodologias lúdicas, jogo, subjetivação.

## ABSTRACT

This is a reflection on the didactic proposals called ludic methodologies from the education in the arts. The route that I propose to travel is to establish a way of understanding the notions of methodology and game, seeking, above all, the way in which they weave their dynamics. I show the structure on which activities can be raised from and in the visual arts. After touring these spaces, it will be appropriate to review the process of subjectivation that is only possible if we manage to take that step from the transcendental to praxis, that is, from theory to practice.

**Keywords:** Playful methodologies, game, subjectivation.

En el hueco de mi mano descansa una mano pequeña que simula sostener el pincel, que yo sostengo, porque la debilidad de sus músculos no se lo permiten. Con un ritmo suave la conduzco. Así, danzando, dejamos una huella de color en el muro. Un empujón apenas perceptible rompe ese ritmo. Es el deseo de esa mano pequeña que la despierta, porque hay algo que quiere pintar.

El término ludus se vincula a la educación de la niñez desde la antigua Roma. *Ludus litterarius*, designa a la educación elemental y primaria hasta 12 o 13 años de edad, el cuál era un sistema de tres niveles: *Ludus principalis*, *Ludus gramaticus* y *ludus rethoricae*. La palabra ludus interviene en su significado de juego y hace referencia al hecho de que los niños aprendían a leer y sumar jugando con letras de madera o marfil. El término ludus ligado a la educación, muestra también que la inclinación a jugar en la niñez ya era palpable desde la antigüedad y que la inteligencia y la cultura como su producto y entorno, aflora desde etapas tempranas de la vida humana en múltiples formas lúdicas. Dentro de los modelos educativos contemporáneos, las metodologías lúdicas se proponen como aquellas que hacen uso del juego como medio idóneo para enseñar y aprender, especialmente en las primeras edades y etapas educativas. En esta revisión no consideraré el Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) ni su correspondiente digital, la Gamificación, muy recurrido actualmente.

Por metodología se entiende, los modos de proceder en la acción. En educación esto se traduce a la forma estructurada de acercar los contenidos al alumnado. Un paso a paso que señala los momentos de cada fase: explicación de contenidos, preguntas, observación, actividades, reflexión, etc., según el modelo que siga el docente. En estas metodologías, el juego se inserta comúnmente en las actividades, por lo que se reconocen específicamente como actividades lúdicas, pero no así, en los otros momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Propongo entonces, pensar la manera en la que lo lúdico pueda extenderse a todo el seguimiento didáctico y empezar por entender el juego en su estructura y como proceso formativo.

Huizinga define el juego como una “acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de “ser de otro modo” en la vida corriente”. De esta definición extraeré los elementos de la estructura del juego: tiempo, espacio, reglas, acción libre, fin en sí misma, tensión y alegría, conciencia de ser otro. Elementos que deben estar presentes, como condición, en toda actividad lúdica.

El juego despliega un espacio físico, delimitado también temporalmente, lo que indica que tiene un inicio y un fin claro. Este espacio será el escenario de una serie de acciones determinadas por las

reglas del juego, las cuales se asumen voluntariamente puesto que se desea jugar. Yuri Lotman (1994) y Lev Vigotsky (1930) concuerdan en que las reglas del juego son extrapoladas del modelo de realidad en el que éste se basa. De acuerdo a estos autores, el modelo lúdico supone la representación de una realidad, de manera que el juego transforma aspectos del mundo y los acerca a la escena de la niña y el niño para su exploración, apropiación y resignificación. Esto significa que, al diseñar una actividad lúdica, debo realizar un análisis, selección y síntesis, de los aspectos del mundo (esto es de la vida cotidiana) que necesito abordar como contenido del aprendizaje.

El juego es una actividad que exige ajustarse consciente y voluntariamente a un tiempo, espacio y reglas que estructuran a quien juega. Por esta razón constituye un proceso formativo de la subjetividad, lo cual explicaré más adelante.

La voluntad de jugar es motivada por la expectativa que sugiere el propio juego y el reto de la acción designada que lo cierra. Se trata de una actividad cuya configuración resulta de un acuerdo entre los participantes y por consiguiente es clara para todos los jugadores. Quien juega, aprende al reconstruir en su conciencia el modelo de la situación. Aprende en la posibilidad de detener, corregir o “pasar”. Pero también hay un aprendizaje más inmediato, de carácter psicopedagógico, al permitir modelar la estructura de emociones necesarias para la actividad práctica. El sujeto que juega, para Lotman y Levin, es capaz de mostrar actitudes nuevas ante situaciones ya conocidas. Además, la ficción creada abre las posibilidades para vencer lo invencible o lograr lo imposible en la realidad: temores, muerte, superpoderes, etc. Al aventurarse a hacerlo, prueba un poco de esas emociones nuevas a la vez que atisba dentro de sí.

Para Lotman (1984), la estructura del modelo lúdico es una combinación de dos tipos de procesos: regulares y causales.

Los procesos regulares son los que enfatizan las reglas del juego y aseguran su repetición. Sin embargo, al depender los juegos de la subjetividad de quien los juega, las reglas no pueden predecir todas las jugadas.

Los procesos causales son aquellos que señalan la posibilidad de desviación de las reglas. De esta forma, cada jugada cobra un doble significado al confirmar la regla y acentuar su desviación. Dicha desviación puede ser múltiple, considerando que no sólo se tiene una opción de desplazamiento respecto a la regla, sino que habrá tantas como lo permita la creatividad de quien juega.

Vínculo a estos procesos derivados de las reglas y la creatividad, el doble plano del espacio del juego. Primero, tengo el plano delimitado físicamente, en el que coloco tanto a los sujetos como a los objetos con los que se jugará. La propia delimitación del espacio supone reglas, dado que sugiere las

posibilidades en la que podrá ser recorrido y reconocido. Pero por otro lado tenemos el plano ficcional, que despliega la creatividad del jugador gracias al movimiento y desplazamiento de sus reglas. El movimiento en el juego enriquece su significación, por ello, los modelos lúdicos son semánticamente ricos. El jugador no sólo debe modelarse a sí mismo como participante de un juego reglado, sino que debe poner a prueba su propia creatividad para darle movimiento y significación. Sin embargo, esto es posible sólo si me aseguro de dejar un espacio abierto para este movimiento.

Es precisamente, el proceso de significación, lo que me permite ahora abordar, desde la educación en las artes, los aspectos del juego que hemos revisado. Ya sea que las técnicas artísticas, sean el fin en sí mismas o el medio para desarrollar otras habilidades, como sucede cuando son llevadas a la educación básica, o formal, identifico con facilidad el espacio (que en el caso de las artes visuales es el soporte: bastidor, muro, etc.), las reglas (impuestas por los instrumentos, materiales y la representación que se busca) el tiempo que se tiene para su aprendizaje y realización y un movimiento que se refiere a la expresión. De lo anterior puedo entender que el estudio de las artes visuales desarrolla habilidades motrices, pero, sobre todo, cognitivas. Para el desarrollo de las facultades artísticas, más allá del manejo de excelencia en la técnica, se requiere extender ampliamente el plano de la ficción, entendida como el “relato del mundo” para la expresión libre.

Me interesa detenerme ahora en este espacio abierto que me he asegurado de subrayar tanto en el tema del juego como el de la educación en el arte. Porque es precisamente este espacio el que propicia la formación del sujeto y que debe establecerse como posibilidad en el inicio de la vida.

El proceso de subjetivación inicia tempranamente, desde el nacimiento del bebé o inclusive antes, cuando los padres le nombran y depositan en él sus expectativas, anhelos, etc. Desde el principio, la madre habla a su bebé, le llama por su nombre, le adjudica sentidos, valores, cualidades y afectos (Ulriksen, 2005). Esta madre que dota de significación el gesto del bebé supone a un sujeto ahí (Levin). Y es en este núcleo primordial, inicialmente simbiótico, que la madre empieza a dejar espacios vacíos entre ella y el bebé en espera de que sean llenados por su respuesta: trompetillas, balbuceos, parpadeos, sonrisas. Conductas de la madre que se repiten envolviendo al bebé en el ritmo de una escena entre dos, más o menos ritualizada, cargada de estados afectivos. Este espacio temporal, en el que la madre pregunta, guarda silencio y mira al bebé como diciéndole “te toca”, es un gesto de confianza, que indica: eres inteligente, respóndeme, adjudicándole pensamientos y deseos. Es este un encuentro lúdico, en el que la más mínima variación de la respuesta del bebé es advertida y significada por la madre que incorpora novedades: cosquillas, exclamaciones, pequeñas sorpresas, etc., que abren la gama de creatividad e introducen la dimensión de la sorpresa, lo nuevo y lo desconocido (Ulriksen, 2005). En esta

escena primordial, la madre se presenta como el otro hablante que favorece la estructuración del sujeto.

La posibilidad de la subjetivación pertenece al campo del otro. Es el otro hablante quien introduce en el lenguaje al infante, para luego enfrentarlo a la ausencia en espera de ser llenada con sus representaciones. En esos vacíos del discurso, es donde se forma el pensamiento.

Así he dejado en claro que el espacio abierto, vacío, es la condición esencial del juego, en el que se otorga la confianza al niño para que responda desde un lugar singular y único. Dándole la oportunidad de expresarse, en una operación simbólica, como otro, lo que constituye uno de los pilares del acontecer del sujeto.

Esta expresión creativa del sujeto que juega, que llena y da respuesta al espacio vacío del juego es también ocasión para resignificarse en él.

El proceso de subjetivación se realiza en el lenguaje. Foucault afirmará que el sujeto deviene objeto en un contexto discursivo.

Cito a Judith Butler

Ningún individuo se vuelve sujeto sin comenzar por ser subordinado o pasar por un proceso de *subjetivación*... El término *subjetivación* comporta en sí mismo la paradoja: designa a la vez el devenir sujeto y el proceso de sujeción: no se puede encarnar la figura de la autonomía sino sometiéndose a un poder, sumisión que implica una dependencia radical.

De acuerdo a Foucault, para la experiencia del hombre se requiere:

Un cuerpo, que es su cuerpo,

el deseo, que se da como apetito primordial, por medio del cual toman valor todas las cosas, y un valor relativo.

Y un lenguaje al límite del cual pueden darse todos los discursos de todos los tiempos.

Para jugar, se requiere un cuerpo, el propio,

el deseo que motiva la entrada voluntaria a la escena del juego

y un lenguaje que se comparte con el otro, ese otro (docente o tallerista), que ha preparado la escena del juego, esto es, su discurso.

Quiero concluir esta reflexión ubicándome en la educación en el arte. Pensar en la relevancia de sus aportes como lenguaje. En el arte, el aprendizaje de la técnica va acompañada del desarrollo de una capacidad que hace de los materiales medios para la expresión. La técnica y la naturaleza de los materiales constituye la regla, pero en su ejercicio, se dominan también múltiples formas de codificar las imágenes. Esta multiplicidad de formas de expresión, detonan la creatividad del sujeto y amplían la posibilidad de desviación y desplazamiento de las reglas. En el juego del arte, los vacíos se llenan con la expresión que sorprende genuinamente al otro.

Finalizo mis ideas en su punto de partida: las metodologías lúdicas, para encontrar el sentido de la teoría en la práctica. Si extiendo el plano del diseño de mi programa educativo, y miro muy de cerca, puedo buscar la oportunidad de abrir huecos en distintos momentos. Se trata de eliminar la saturación de la información, de indicaciones y establecer solo las justas que delimiten el espacio y aclaren sus reglas. De que, como docente, aprenda a abrir vacíos para que surja la pregunta y a callar para el alumno contemple en esa soledad una imagen, un esquema y pueda aventurar sus propias conjeturas. Es mirarle y dejar el tiempo necesario para que piense y elija sus respuestas. Y esperar, siempre esperar, que me sorprendan.

## REFERENCIAS

- HUITZINGA, Johan. (2005). *Homo ludens. El juego y la cultura*. Ciudad de México: FCE.
- LEVIN, Esteban. (2010). *La experiencia de ser niño*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- LOTMAN, Yuri. (1982). *Estructura del texto artístico*. Madrid: Istmo.
- ULRIKSEN DE VIÑAR, Maren. (2005). *Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva*. Revista Uruguaya de Psicoanálisis; n. 100: p. 339-355.
- VIGOTSKY, Lev. (1982). El juego y su función en el desarrollo psíquico del niño. En *Cuadernos de pedagogía*, 82, 1982.



### **Ana Fabiola Medina.**

Poeta visual, Licenciada en Psicología con Maestría en Artes y Doctorado en Filosofía por la UANL. Autora de los libros: *El juego de los trazos* (2010, Trillas); *Procesos formativos y expresión creativa en la infancia* (2015, Conarte); de los cuentos infantiles: *Poema en Miniatura* (2018, UAS); *Hormiga* (2018, Del Lirio); *Primera aventura* (2020, Tresnubes). Participa en exposiciones individuales y colectivas con técnicas de dibujo, pintura, instalación, arte objeto, intervención de libros y poesía visual.

E.mail: [anafabiola.poetavisual@gmail.com](mailto:anafabiola.poetavisual@gmail.com)

# Sin atajos posibles.

## Una propuesta de curso universitario en torno al abordaje a posteriori del proceso creativo.

**David Ramírez Larsen. México.**

“...si conociera el lugar de donde salen las buenas canciones, iría allí más seguido”.

Leonard Cohen.

### RESUMEN

El artículo consiste en una propuesta alternativa para el curso Metodologías del pensamiento creativo, del área de Estudios creativos del Tec de Monterrey. La misma tiene sus principales pilares en la creación de proyectos artísticos y en la retroalimentación. Así también, en un abordaje *a posteriori* del proceso creativo, en el que cada joven descubre su camino hacia la creatividad al realizar sus proyectos, y no con anticipación.

**Palabras clave:** *proceso creativo, metodología, intuición, intelecto.*

### RESUMO

O artigo consiste em uma proposta alternativa para o curso de Metodologias do Pensamento Criativo, da área de Estudos Criativos do Tec de Monterrey. Tem como pilares principais a criação de projetos artísticos e a retroalimentação. Também, numa abordagem *a posteriori* do processo criativo, em que cada jovem descobre o seu caminho para a criatividade ao enfrentar os seus projetos, e não com antecedência.

**Palavras chaves:** *processo criativo, metodologia, intuição, intelecto.*

### ABSTRACT

The present article consists of an alternative proposal for the Creative Thinking Methodologies course of the Creative Studies area of Tec de Monterrey. It has its main pillars in the creation of artistic projects and in the group critique. Also, in an *a posteriori* approach of the creative process, in which each student discovers his path to creativity through the realization of his projects, and not beforehand.

**Keywords:** *creative process, methodology, intuition, intellect.*

## Introducción

A través de este artículo tengo la intención de presentar una propuesta alternativa para la materia Metodologías del pensamiento creativo, del Tec de Monterrey.

Tal propuesta la sustento en el trabajo que los alumnos y yo, su profesor, hemos realizado en los tres semestres que han transcurrido desde su nacimiento en su última forma, así como en los otros tres en que la impartí con su forma anterior: Creatividad e innovación.

En tal lapso, el curso se ha ido transformando poco a poco, y según todos los pronósticos, lo seguirá haciendo en los semestres por venir. En ese sentido, ha sido un reflejo de las ideas que tengo sobre la creatividad, ideas, por cierto, comunes entre quienes conviven con ella a diario, desde un aficionado a la cocina hasta un pintor renombrado, para quienes la incertidumbre es un ingrediente necesario del proceso creativo.

Es mi deseo que el texto avive el debate sobre la manera en la que concebimos el proceso creativo en nuestra Entrada, y que anime a otros de mis colegas a hacer uso de la libertad de cátedra de la que gozamos, con el objetivo de serles de mayor provecho a nuestros estudiantes.

## El Modelo Tec 21

Metodologías del pensamiento creativo (Pensamiento creativo, de aquí en adelante) forma parte del Modelo Tec 21, el nuevo plan de estudios del Tec de Monterrey, que arrancó en agosto del 2019. Entre sus características más importantes destaco cuatro.

La primera de ellas es que, en comparación con planes anteriores, ahora más carreras comparten el primer año de estudios, o “tronco común”. Esto se debe a que actualmente el ingreso a la institución se realiza a través de sólo seis diferentes áreas, llamadas entradas: Ambiente construido, Ciencias sociales, Estudios creativos, Ingenierías, Negocios y Salud.

La segunda, es que ahora los alumnos asisten a dos diferentes tipos de cursos o unidades de formación: las materias, con una carga baja de horas a la semana, pero extendiéndose durante todo el semestre, y los bloques, con una carga alta, y extendiéndose en periodos más cortos. En las materias, además, los alumnos tienen, como en planes anteriores, un solo profesor, mientras que en los bloques tienen dos o tres, a veces de diferentes disciplinas.

Una tercera característica del plan es su calendario, el cual se divide en tres periodos, cada uno de cinco semanas. Entre los periodos 1 y 2, y entre los periodos 2 y 3, los alumnos interrumpen sus

bloques y materias, para pasar a las actividades extracurriculares de las *Semana Tec*. Al final del periodo 3, los alumnos se encuentran con la *Semana 18*, en donde reflexionan sobre lo realizado en el semestre, y lo que está por venir. A diferencia de los planes de estudios anteriores, ya no hay, al final del semestre, una o dos semanas para exámenes o proyectos finales; todos los exámenes y proyectos deben realizarse durante los tres periodos antes mencionados.

La cuarta, y última característica, es que, en el presente modelo, se privilegia los proyectos sobre los exámenes, y, en particular, los proyectos en fuerte conexión con el campo profesional. En relación con ello es que aparecieron las figuras del *Reto* y de la *Situación problema*, proyectos con los que los alumnos se encuentran al final de un curso, en el primer caso para los bloques, y en el segundo, para las materias.

## El área y la unidad de formación

Para tener una idea general del contexto en el que se instala Pensamiento creativo, puede ser útil abordarlo a través de las cuatro características anteriores.

La entrada de la materia es la de Estudios creativos, la cual está administrada por la Escuela de Arquitectura Arte y Diseño (EAAD) y por la Escuela de Humanidades y Educación (EHE). El abanico de carreras que se forma por la unión de estas dos escuelas es amplio, teniendo, en la EAAD: Arquitectura, Licenciado en Diseño, y Licenciado en Arte Digital; mientras que en la EHE: Licenciado en Comunicación, Licenciado en Periodismo, Licenciado en Letras Hispánicas, Licenciado en Tecnología y Producción Musical, y Licenciado en Innovación Educativa.

En el primer año de Estudios creativos los alumnos deben cursar seis materias, las cuales se extienden a lo largo de todo un semestre, con una carga de cuatro horas a la semana, y seis bloques, que se extienden por periodos de cinco semanas, con una carga de doce horas a la semana. Las materias son: (1) Cultura visual y sonora, (2) Semiótica y narratologías contemporáneas, (3) Imaginarios culturales de México, una (4) Optativa de matemáticas y ciencias, una (5) Optativa de humanidades y bellas artes, y la que ahora nos concierne, (6) Metodologías del pensamiento creativo. Los bloques son: (1) Inmersión y experimentación creativa, (2) Técnicas y discursos fotográficos, (3) Metodologías de investigación y factores humanos, (4) Representación formal del espacio, (5) Estructuras simbólicas en la imagen, la literatura y la música, y (6) Narrativa audiovisual.

Pensamiento creativo, al ser una materia, se imparte durante las quince semanas del semestre (sin contar las dos *Semanas Tec* y la *Semana 18*), en un par de frecuencias semanales, de dos horas cada una,

o, para ser exactos, de una hora y cuarenta minutos. Los profesores que la tienen a su cargo pertenecen al departamento de Diseño Industrial, el cual administra la materia.

Como objetivos declarados por la institución, se espera que el alumno, al finalizar el curso, sea capaz de “distinguir y generar condiciones para la creatividad y la innovación”, así como de “crear propuestas innovadoras de manera individual y colaborativa, manejando la ambigüedad y la incertidumbre del proceso creativo”.

## Apartado descriptivo

### Proyectos

La columna principal del curso está constituida por los proyectos creativos; casi cada semana los alumnos realizan uno. La mayoría de estos proyectos son de artes visuales, entre los que destacaron, en semestres recientes, esculturas en base a reciclaje (imagen 1) y collages con recortes de revistas (imagen 2).



Imágenes 1 y 2. Escultura (*Jaula de pájaro*), por la alumna Lizeth Robles, y collage, por su compañera Mariana Blanco.

Además de las artes visuales, los alumnos tienen la oportunidad de trabajar en una segunda disciplina, en la que realizan al menos tres proyectos. Las disciplinas a elegir son: diseño gráfico, literatura y música. Los que optan por diseño, realizan diferentes recreaciones de obras originales, como volantes digitales o panorámicos (imágenes 3 y 4), así como posters inspirados en trabajos previos; los que eligen literatura, escriben cuentos; y, finalmente, los que optan por música, componen piezas musicales o canciones.



Imágenes 3 y 4. Panorámico original y recreado de *Buffalo Wild Wings*, el segundo por la alumna Sophia García.

En el proyecto final, el único que se realiza en equipos, los jóvenes pueden continuar desarrollándose en cualquiera de las disciplinas con las que convivieron en el semestre, realizando una de las siguientes tres obras: el rediseño del póster y las imágenes promocionales de Pa'l Norte, un festival de música de la ciudad; una maqueta inspirada en una película o serie; o un cuento ilustrado.





Imágenes 5 a 10. Poster original y recreado del festival *Pa'l Norte*, el segundo por los alumnos Irais Aguilera, Jimena L. González y Jesús Alan García. Maqueta inspirada en la serie *Doctor Who* (2005), por la alumna Mariana Morales (FJ 2020). Páginas interiores de *Rosemary*, cuento ilustrado y musicalizado por los alumnos Lizeth Robles, Sebastián H. Nájera y Jorge Eduardo Flores.

Además de los proyectos creativos, hay tres textos analíticos que los jóvenes deben realizar en el semestre<sup>1</sup>. El más importante es el ensayo final, sobre el proceso creativo, en el que profundizaré más adelante. Los otros dos son reflexiones sobre lecturas, uno sobre *El arte y los artistas*, de Ernst Gombrich, y el otro sobre un compendio de reflexiones de Henri Matisse, titulado *Mirar la vida con ojos de niño*.

Aquí presento un par de extractos de los mismos, escritos por las alumnas Noemi García y Martina Silva. (Textos íntegros: [bit.ly/39Ek71Q](https://bit.ly/39Ek71Q)).

“Estoy completamente de acuerdo con el autor en cuanto a que el arte debe de ser visto con tu cerebro en blanco, porque de esta manera tus gustos no se ven alterados por tus sentimientos o

por lo que estás acostumbrado a ver. Debemos aprender a verlos sin prejuicios, para poder tener la experiencia completa de apreciación. No estoy diciendo que sea una tarea fácil; al contrario, es extremadamente difícil no generar prejuicios acerca de las cosas y aún más si los mismos están basados en nuestros propios sentimientos. Tener una mente abierta no significa que todo te debe de gustar, significa que estás abierto a mayores posibilidades y a no quedarte en tu zona de confort. Además, considero que hace que nuestros gustos sean más sinceros y reales”. Sobre *El arte y los artistas*. Noemi García.

“Henri Matisse fue un artista que no empezó como artista, se decidió por otra profesión, hasta que el destino lo obligó a tomar el camino del arte, y yo creo que eso nos pasa muchísimo a nosotros...

... Toda la vida me encantó todo lo relacionado al arte. En mis cumpleaños, me regalaban pinturas, papeles de colores y lápices. Siempre fue mi pasión, pero tenía muy metida la idea de que no me iba a ir bien, porque sólo unos cuantos son lo suficientemente buenos como para que puedan vivir del arte.

Iba a estudiar bioquímica, incluso ya había postulado a algunas universidades, sólo porque sentía que era mi deber - elegir una carrera “de verdad” - y biología sonaba como el mejor de los peores. Hasta que, prácticamente debido al destino, terminé estudiando arquitectura, y aunque todavía hay días en los que me asusta mi decisión, nunca había sido tan feliz con una... Se siente correcto”. Sobre *Mirar la vida con ojos de niño*. Martina Silva.

Los jóvenes actualizan, a lo largo del semestre, sus portafolios, presentaciones digitales en las que registran no sólo sus proyectos terminados, sino también versiones previas de los mismos, bocetos y obras de inspiración.

Debido a los cruces de caminos que se presentan en el curso – la elección de una segunda disciplina y del proyecto final – al final de las quince semanas de clases los jóvenes terminan con portafolios algo distintos. Aquí presento tres opciones:

	Proyectos/Alumnos	Martina Silva (ARQ)	Jimena L. González (LLE)	Mauricio Alonso (LPM)
PC	Artes visuales	7	7	7
PC	Diseño gráfico	3	0	0
PC	Literatura	0	3	0
PC	Música	0	0	3
PC	Multidisciplinarios	1	1	1
TA	Reflexiones o ensayos	3	3	3
	Total	14	14	14

Tabla 1. Categorías de proyectos. PC = Proyecto creativo. TA: Texto analítico.

Esta es la lista de proyectos del semestre con su ponderación<sup>2</sup>. Los cinco puntos restantes son del portafolio.

	<b>Primer periodo</b>	<b>Disciplina</b>	<b>Ponderación</b>
1	Escultura con reciclaje	Artes visuales	4 puntos
2	Panorámicos, cuento o pieza musical	Diseño, literatura o música	4 puntos
3	Texto <i>El arte y los artistas</i>	Texto analítico	4 puntos
4	Maqueta circo (Proyecto parcial)	Artes visuales	13 puntos
5	Circo: poster, cuento o pieza musical (Proyecto parcial)	Diseño, literatura o música	12.5 puntos
	<b>Segundo periodo</b>		
6	Collage libre	Artes visuales	4 puntos
7	Máscaras*	Artes visuales	4 puntos
8	Texto <i>Mirar la vida con ojos de niño</i>	Texto analítico	4 puntos
9	Maqueta parque acuático (Proyecto parcial)	Artes visuales	13 puntos
10	Parque acuático: poster, cuento o pieza musical (Proyecto parcial)	Diseño, literatura o música	12.5 puntos
	<b>Tercer periodo</b>		
11	Composición objetos	Artes visuales	4 puntos
12	Collage retratos	Artes visuales	4 puntos
13	Ensayo proceso creativo	Texto analítico	4 puntos
14	Proyecto final*	Multidisciplinar	8 puntos
			95 puntos

Tabla 2. Ponderación de proyectos. \* Proyectos en equipo.

Como puede verse en la tabla, cada uno de los periodos inicia con un par de proyectos creativos de menor valor, luego continua con un texto analítico, para terminar con uno o dos proyectos de mayor valor, ya sean los proyectos parciales o el final.

Las instrucciones para los proyectos creativos son muy abiertas, pero las más abiertas de todas son las de las artes visuales, la literatura y la música. Las de la escultura del primer periodo, por ejemplo, son simplemente: “Realiza una escultura con elementos reciclados”. Los jóvenes deben decidir si utilizar cartón de una caja de cereal, envoltura de unas galletas, aluminio de una lata de refresco, o cualquier otro material. También es su elección el trabajar con muchos elementos o pocos, hacer su escultura figurativa o abstracta, o fotografiar su trabajo con un fondo monocromático o en su jardín. En parte por eso, y por la variedad de intereses y habilidades que tienen los jóvenes, que los resultados son tan variados.

Los proyectos de diseño gráfico ofrecen, también, un espectro amplio, aunque no tanto como los anteriores. Los jóvenes que la eligen, como segunda disciplina deben ceñirse al estilo que desea proyectar ya sea la marca o institución de la obra original, o al de las maquetas de las primeras partes de ambos proyectos parciales. En el caso del panorámico de *Buffalo Wild Wings*, de las páginas anteriores, debieron mantener un carácter moderno, informal y deportivo.

Los textos analíticos, finalmente, tienen cierta apertura, también. En las reflexiones sobre las lecturas, los estudiantes pueden elegir los elementos que más les interesen de las mismas, para reflexionar

sobre ellos y relacionarlos con la clase y con su vida. En el caso del ensayo final, no sólo presentan *su* proceso creativo, que varía entre joven y joven, sino la parte que elijan de él.

## Estructura

La clase es de dos sesiones a la semana: en nuestro caso, lunes y jueves, de 5:10 a 6:50 p.m.

Los lunes los utilizamos ya sea para la presentación de los proyectos creativos o la discusión de los textos analíticos. En el caso de los primeros, los jóvenes los muestran frente a sus compañeros, quienes comentan, junto a mí, los puntos fuertes de las obras y sus áreas de oportunidad, siempre de forma constructiva.

Ya que los grupos cuentan con un número considerable de alumnos, y que procuramos comentar los proyectos con profundidad, en las presentaciones separo al grupo en dos<sup>3</sup>. La mitad de los jóvenes – alrededor de 15 - presenta en la primera hora de clase, y la otra mitad en la segunda. Cuando no es su turno de presentar, los alumnos no tienen necesidad de estar en el salón; una hora que saben aprovechar.

La clase de los jueves se divide en dos mitades. En la segunda, los alumnos tienen oportunidad de trabajar en sus proyectos y, en ocasiones, de comentar brevemente los avances de algunos de sus compañeros. En la primera, hay una gran variedad: un jueves de cada periodo analizamos pinturas; el siguiente, presenciamos extractos de documentales de artistas; uno más, cortometrajes; y todavía otro, recibimos visitas de profesionales del área creativa, quienes nos muestran su trabajo.

Tales visitas también asisten a un par de sesiones los lunes, para comentar los proyectos parciales de los alumnos.

Al final de cada periodo, presenciamos una película. Las primeras dos, de mi elección y la última del grupo. Dichas películas son después discutidas en grupo desde lo visual, literario y musical.

En el tercer periodo, además, realizamos una visita a un museo o galería de arte local.

Para tener una visión más detallada de todas estas actividades y su organización, presento el calendario del curso:

<b>Primer periodo</b>		
Semana	Lunes	Jueves
S1 (1)	Presentación alumnos y profesor. Introducción clase. Instrucciones Esculturas reciclaje.	Calendario y ponderación. Documental 1. Trabajo en Esculturas reciclaje.
S2 (2)	Presentación Esculturas reciclaje. Instrucciones Panorámicos, cuento o pieza musical.	Análisis pinturas 1. Trabajo en Panorámicos, cuento o pieza.
S3 (3)	Presentación Panorámicos, cuento o pieza.	Corto 1. Trabajo en Texto El arte y los artistas.

	Instrucciones Texto <i>El arte y los artistas.</i>	
S4 (4)	Discusión Texto El arte y los artistas. Película 1, 1ª parte. Instrucciones Maqueta circo.	Película 1, 2ª parte. Trabajo en Maqueta circo.
S5 (5)	Discusión Película 1. Presentación Maqueta circo 1ª parte. Instrucciones Circo: póster, cuento o pieza musical.	Presentación Maqueta circo 2ª parte. Presentación invitado1.
<b>Segundo periodo</b>		
Semana	Lunes	Jueves
S1 (7)	Presentación Circo: póster, cuento o pieza musical. Instrucciones Collage libre.	Reflexión primer periodo. Documental 2. Trabajo en Collage libre.
S2 (8)	Presentación Collage libre. Instrucciones Máscara.	Análisis pinturas 2. Trabajo en Máscara.
S3 (9)	Presentación Máscara. Instrucciones Texto <i>Mirar la vida con ojos de niño.</i>	Corto 2. Presentación portafolios.
S4 (10)	Discusión <i>Mirar la vida con ojos de niño.</i> Película 2, 1ª parte. Instrucciones Maqueta parque acuático.	Película 2, 2ª parte. Trabajo en Maqueta parque acuático.
S5 (11)	Discusión Película 2. Presentación Maqueta parque acuático 1ª parte. Instrucciones Parque acuático: póster, cuento o pieza musical.	Presentación Maqueta parque acuático 2ª parte. Presentación invitado2.
<b>Tercer periodo</b>		
Semana	Lunes	Jueves
S1 (13)	Presentación Parque acuático: póster, cuento o pieza musical. Instrucciones Composición objetos.	Reflexión segundo periodo. Documental 3. Trabajo en Composición objetos.
S2 (14)	Presentación Composición objetos. Instrucciones Collage retratos.	Corto 3. Trabajo en Collage retratos.
S3 (15)	Presentación Collage retratos. Instrucciones Ensayo proceso creativo.	Visita a museo o galería.
S4 (16)	Discusión Ensayo proceso creativo. Película 3, 1ª parte. Instrucciones Proyecto final.	Análisis pinturas 3. Película 3, 2ª parte.
S5 (17)	Discusión Película 3. Presentación Proyecto final 1ª parte.	Presentación Proyecto final 2ª parte. Reflexión final y convivio.

Tabla 3. Calendario del curso.

Es importante mencionar que los alumnos nunca tienen acceso al calendario; sólo conocen las características del proyecto del momento y su valor. De forma general, saben desde el inicio del semestre que los lunes presentan sus proyectos, y pronto advierten también que los jueves hay alguna actividad relacionada con la apreciación o la reflexión sobre las artes, pero poco más que eso.

Finalmente, presento el orden de documentales de artistas, pinturas, cortometrajes y películas que yo podría mostrar en un semestre dado. Cada fila corresponde a una sesión, o, en el caso de las películas, a un par de sesiones.

<b>Documentales<sup>4</sup></b>		
	Obra	Artista retratado
1	<i>El momento decisivo</i>	Henri Cartier-Bresson
2	<i>De basura a arte</i>	Thomas Dambo
3	<i>Bocetos de Frank Gehry</i>	Frank Gehry

Pinturas <sup>5</sup>		
	Obra	Pintor
1	<i>La libertad guiando al pueblo y Guernica</i>	Eugene Delacroix y Pablo Picasso
2	<i>Vista a través de la bahía y la ventana abierta</i>	Juan Gris
3	<i>El vagabundo y las Pinturas de medianoche</i>	Remedios Varo y Dr. Seuss
Cortometrajes		
	Obra	Director
1	<i>El poeta danés</i>	Torill Kove
2	El corto de Helsinki de <i>Una noche en la Tierra</i>	Jim Jarmusch
3	<i>La balada de Buster Scruggs</i> , de la película del mismo nombre	Joel y Ethan Coen
Películas <sup>6</sup>		
	Obra	Director
1	<i>Amelie</i>	Jean-Pierre Jeunet
2	<i>Niños del hombre</i>	Alfonso Cuarón
3	<i>Shrek 2</i>	Andrew Adamson, Kelly Asbury y Conrad Vernon

Tabla 4. Ejemplos de obras.

## Apartado analítico

### Objetivos

El principal objetivo del curso es desarrollar la creatividad de los alumnos en lo visual. Difícilmente alguno de ellos se ganará la vida haciendo collages o composiciones con objetos (imagen 11), pero todos pueden beneficiarse de saber combinar una forma con otra y un color con otro. Arquitectos, diseñadores y artistas digitales, qué duda cabe, pero lo mismo aplica para quienes ingresarán a otras carreras.



Imagen 11. Composición con objetos por la alumna Irais Aguilera.

En nuestra época, con la proliferación de imágenes a través de los medios impresos, y sobre todo digitales, es rara la ocupación creativa que no esté en contacto, en mayor o menor grado, con la imagen,

y los licenciados en producción musical, en letras españolas, y en comunicación, por poner algunos ejemplos de carreras que integran la entrada, no son la excepción.

Por supuesto, un licenciado en letras españolas no realizará la ilustración del artículo que le han asignado, ni un licenciado en producción musical se encargará de la fotografía en el anuncio televisivo en el que está trabajando, pero ambos deben saber tender puentes entre sus medios (literarios, musicales) y el de los profesionales de la imagen con los que colaboran, y una manera de hacerlo es conociendo lo básico de su “lenguaje”.

En segundo lugar, dada la misma variedad de carreras de los alumnos en el curso, me parece adecuado que quienes se dirigen hacia profesiones en las que predominan otros medios sobre la imagen puedan desarrollar su creatividad en ellos, también. Después de todo, la materia se llama “Metodologías del pensamiento creativo”. No hay nada en el nombre de la misma que llame a una exclusividad de la imagen, aunque el que la coordine el Departamento de diseño lleva a la materia, naturalmente, hacia ella.

Si el principal objetivo de la materia es de orden creativo, el segundo es apreciativo. Los jóvenes “afinan su ojo” principalmente a través de comentar los proyectos de sus compañeros, labor a la que dedican alrededor de 15 horas de clase en el semestre. Ese ojo también se entrena al realizar los proyectos, pues, después de todo, el primer crítico de una obra es su creador.

En las variadas actividades de los jueves, los jóvenes también tienen oportunidades de desarrollar su apreciación en las artes. Todos ellos habrán asistido a alguna exposición de pintura y ven películas y, en ocasiones, documentales, pero en el curso se busca que puedan profundizar en lo que hace grandes a estas obras. Ello se logra a través de la reflexión requerida por la misma dinámica o por las intervenciones de sus compañeros o del profesor. En palabras del teórico de la educación, Elliot Eisner:

El sistema sensorial es una forma de entrar en contacto con el mundo, un sistema que recolecta información, y que, en la medida en que está más refinado, más nos permite conocer.

Me encanta escuchar a Michael Tilson Thomas, quien es el conductor de la sinfónica de San Francisco. Yo sé que mi audición de la novena sinfonía de Beethoven, comparado con la suya, hace que la mía parezca que la estoy escuchando a través de una llamada telefónica... No es mi culpa; sólo no tengo mis sentidos tan refinados en esa área como él. (Vanderbilt University, 2009).

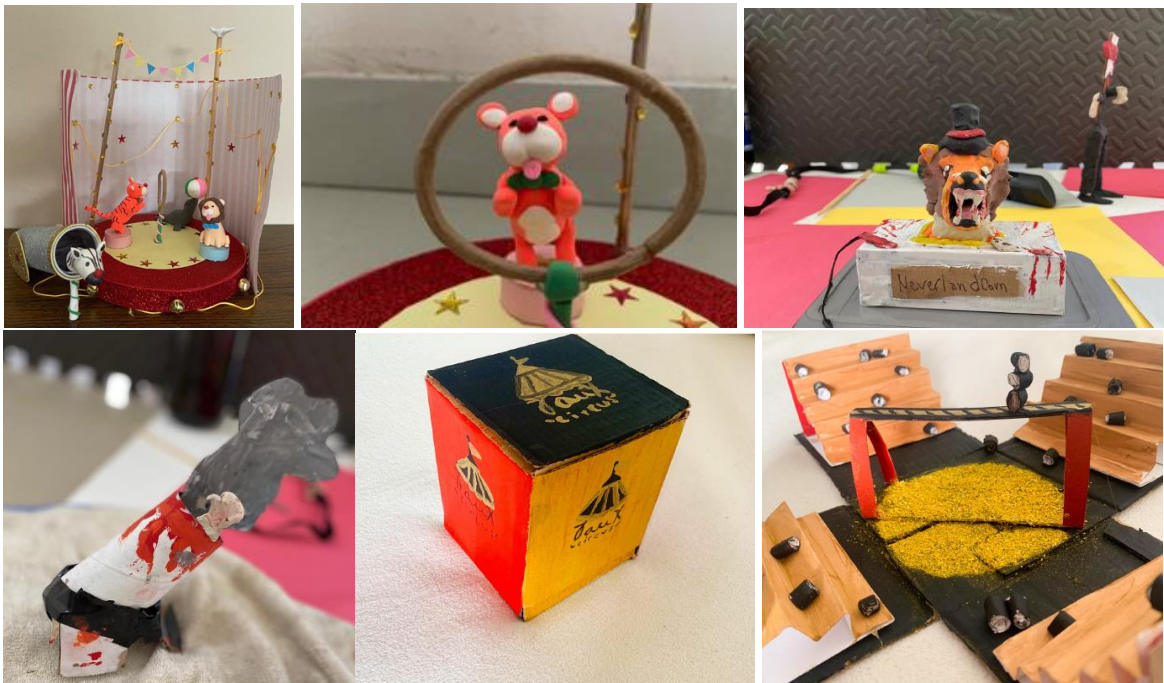
Otro beneficio de tales actividades es que les abre el panorama ante el repertorio cultural universal. Se busca, por ejemplo, que las películas seleccionadas estén un paso más allá – no más – de las que ellos mismos elegirían, encontrando el balance entre lo familiar y lo desconocido.

En las presentaciones de proyectos y en las discusiones en clase, los jóvenes también desarrollan la importante capacidad de expresarse verbalmente, y ante un nutrido grupo de personas. También aprenden a aceptar críticas constructivas, a digerirlas, y considerar qué resuena en ellos y qué no.

## Restricción y libertad

Es importante que los proyectos creativos tengan restricciones, pues ellas serán el pan de cada día de los jóvenes en el mundo profesional. Un arquitecto, por ejemplo, no elige el número de cuartos que tendrá la casa que diseña, o si la misma contará con una alberca o no, sino el cliente. Este último tiende a aportar ideas, incluso, sobre el estilo de la vivienda, y es tarea del arquitecto el saber moverse dentro del rango de acción que le queda. Lo mismo podría decirse de las demás profesiones de la entrada.

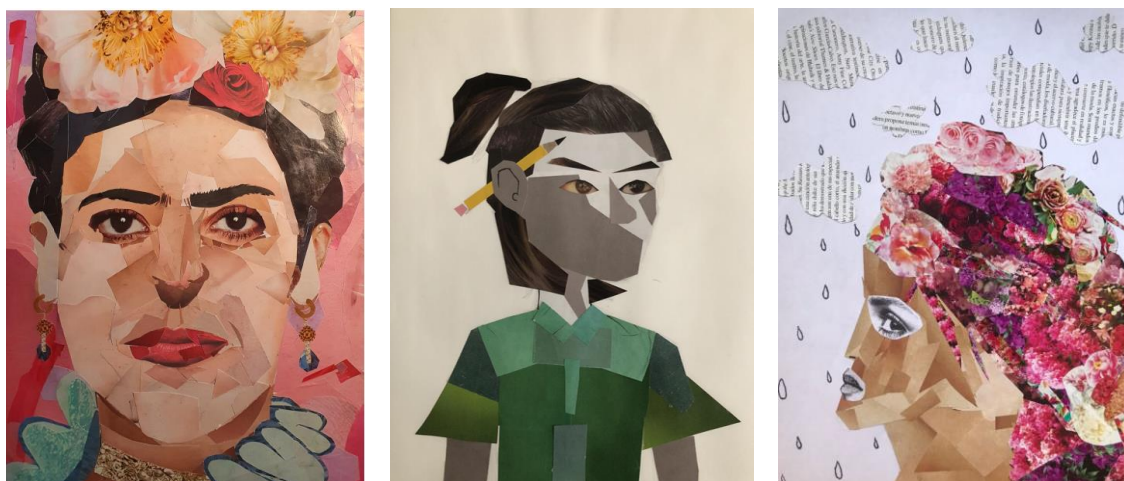
Al mismo tiempo, la libertad tiene un papel primordial en el curso, y es que, aún con las restricciones apenas mencionadas, basta echar un vistazo a las entregas de los jóvenes para apreciar su diversidad. Un buen ejemplo se dio con las maquetas de circos (imágenes 12 a 20), del primer periodo. La de Andrea Olvera es tierna; la de Carmen Saldaña, aterradora; las de Jimena L. González y Martina Silva, mágicas y nostálgicas; y la de Melany Leal, ultramoderna. Los materiales también variaron: en algunos proyectos destacó la plastilina, en otros, el cartón o papel, en unos más, el alambre.





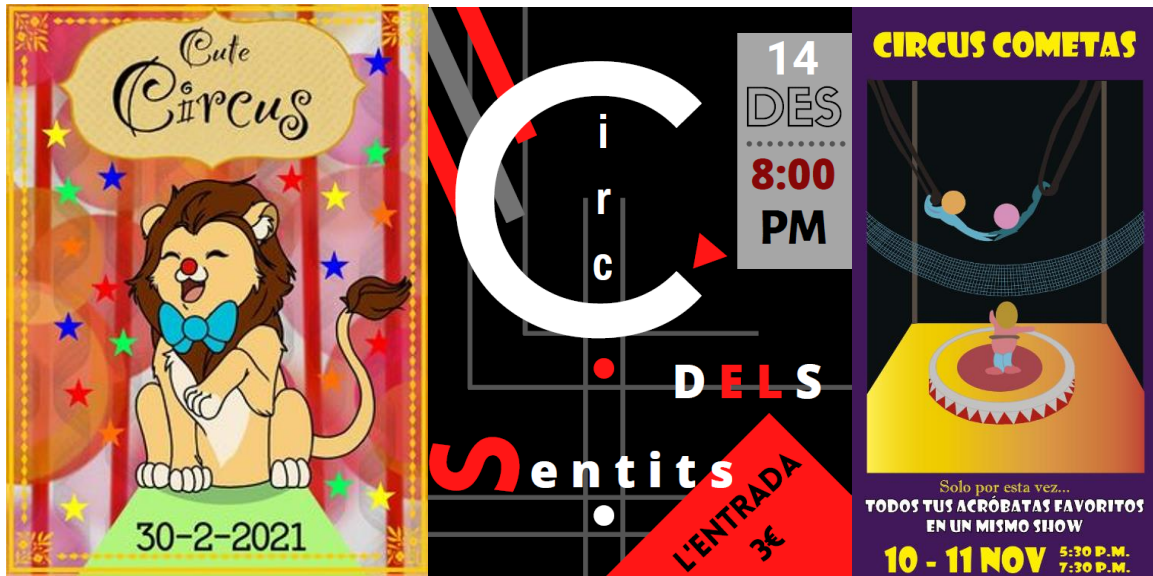
Imágenes 12 a 20. Maquetas de circo realizadas por las alumnas Andrea Olvera, Martina Silva, Carmen Saldaña, Jimena L. González y Melany Leal.

Tal variedad también se puede encontrar en los retratos, realizados con la técnica del collage, de Sebastián H. Nájera, Erick Martínez y María Fernanda Lamas (imágenes 21 a 23), los cuales van de lo figurativo a lo abstracto.



Imágenes 21 a 23. Retrato en base a la técnica de collage, de los alumnos Sebastián H. Nájera, Erick Martínez y Fernanda Lamas.

En la segunda disciplina que eligieron los jóvenes, no fue diferente. Un ejemplo de esa diversidad se dio en la parte dos del primer proyecto parcial, para la cual se inspiraron en sus maquetas de circos. Entre los que eligieron diseño gráfico, quienes realizaron posters, destacaron los de Andrea Olvera, Zara Olivares y Brittany Elizondo (imágenes 24 a 26); entre los de música, con las piezas musicales, los de Andrea Hassanille, Jorge Eduardo Flores y Mauricio Alonso ([bit.ly/2MmJKLU](http://bit.ly/2MmJKLU)); y entre los de literatura, con cuentos, los de Daniel Vargas, Lizeth Robles y Carmen Saldaña.



Imágenes 24 a 26. Posters de circos, por las alumnas Andrea Olvera, Zara Olivares y Brittany Elizondo.

A continuación, presento extractos de los cuentos. (Textos íntegros: [bit.ly/36zFuze](http://bit.ly/36zFuze)).

“El circo cada día está más vacío, ya casi no se ven personas con interés. Lo que antes era un lugar alegre con sonrisas, incluso tras bastidores, ya no lo es más, todos se mueven muy a fuerzas, como si les estuvieran obligando a hacer lo que se supone que les gusta. El veterano payaso está al corriente de todo esto, ha intentado resolverlo con sus propios métodos, pero no funciona. El único lugar que le podía animar, aunque sea por breves instantes, está muriendo poco a poco, y ya no se podía hacer nada al respecto, es algo inevitable, los tiempos cambian, los circos y todo lo que lleva consigo serán un vestigio del pasado”. Daniel Vargas.

“Mis sábados por la noche solían escucharse así. Ser un algodón de azúcar en un circo no es una cosa sencilla. Nos preparan con muchas horas de antelación, nos guardan en bolsas y estamos colgados en el puesto durante mucho rato. A suficiente altura como para apreciar el espectáculo mejor que nadie. Las palomitas no tienen la misma suerte, casi nunca logran ver nada porque siempre están en la máquina afuera de la carpa. Excepto cuando no se terminan rápido. Sólo en esos casos, a media función, el repartidor de palomitas trata de vender adentro. Y así pueden ver el espectáculo del circo aquellas que no hayan sido compradas”. Lizeth Robles.

“- ¡Mal!, ¡Mal!, ¡Mal! ¡Maldito animal inservible! - exclamó el domador, mientras sonaba y sonaba su látigo contra la piel de McCorn. - Eres tan tonto, de veras... sin mí, no estarías en el show. Deberías de ser más agradecido - decía con una risa burlona.

McCorn estaba más que furioso. Una cosa era el no alimentarlo, pero otra era llamarle inútil. Así que con sus últimas fuerzas decidió saltar lo más alto que pudo, quizás hasta el cielo, ¡o la luna!, y se preparó para caer directamente con sus dientes afilados a la yugular de su antiguo domador, mientras sonreía un poco a sus desesperadas plegarias.” Carmen Saldaña.

La diversidad en los proyectos de los jóvenes es alentada y celebrada, pues es una prueba de que están desarrollando su estilo. Nada sería peor, en este respecto, que todos los proyectos siguieran el gusto del profesor.

Otra forma en la que la libertad está presente en el curso se encuentra en la elección tanto de una segunda disciplina como del proyecto final. Mientras más decisiones tengan los jóvenes, más oportunidades tendrán de conocerse a sí mismos. Y el momento que viven – primer año de carrera, con un tronco común tan amplio – no podría ser más oportuno.

En este punto, es muy importante una aclaración. El balance entre la libertad y las restricciones que se busca en cada proyecto de los jóvenes es deseable también entre los mismos proyectos. Lo último que se buscaría es que pasaran “... de escribir un poema, a pintar un cuadro, a componer una sonata” (Gardner, 2008). Por intentar conocer todos los medios, los alumnos no terminarían conociendo ninguno. Es por eso que aproximadamente dos terceras partes de los proyectos creativos realizados por los alumnos pertenecen a una disciplina y la otra tercera parte a otra.

Trabajar de esta manera es reconocer que un componente básico de la creatividad es el dominio de un medio o material.

A todos nosotros nos resultaría imposible expresar nuestras ideas en una lengua que no habláramos, por poner un caso, el swahili. El problema no consiste en no tener ideas que expresar, sino en no ser capaz de manejar un material —el swahili— de modo que esta expresión sea posible. En estas circunstancias, las ideas permanecen en el interior. Para que pudiera producirse la expresión, necesitaríamos conocer suficientemente la lengua swahili. Una vez conocida, estaríamos en situación de dar forma a nuestras ideas en esta lengua. En la creación de formas artísticas, se requieren de igual modo habilidades que nos permitan expresar ideas, imágenes y sentimientos. (Eisner, 2005).

Aceptar esta premisa nos prevendría de esperar creatividad en cierto medio, por parte de nuestros estudiantes, y brindarles oportunidades de desarrollarla en otros.

## Metodología

La presentación de esta propuesta no estaría completa sin dedicar un espacio a la metodología, y es que, después de todo, el nombre del curso es “Metodologías del pensamiento creativo”.

Como ya había mencionado antes, el método que los jóvenes utilizan, en mis grupos, para realizar sus proyectos es libre. A cada uno se le señala la meta (cierta calidad en el trabajo, una fecha de entrega) y su labor es llegar a ella desde el camino que prefieran.

En este respecto, el curso intenta rescatar una tradición educativa en la que la metodología para la creatividad se aprendía en el mismo proceso de crear, y no de forma previa. Uno prueba cierta ruta, ve cómo funciona, realiza ajustes, y sigue adelante.

He decidido seguir este enfoque hacia la metodología por diferentes razones. En primer lugar, porque es el que yo aprendí, como estudiante de arquitectura, en el propio Tec de Monterrey. En segundo, porque es el que he seguido usando en mi experiencia profesional, tanto en mi carrera como en la educación, y es el que he visto usar a las personas con las que he tenido la oportunidad de colaborar. En tercero, finalmente, porque ha probado ser satisfactorio, en los resultados de los jóvenes a mi cargo.

Tal enfoque reconoce la complejidad del proceso creativo, y lo inocente que resultan los supuestos atajos.

Con esto no quiero decir que el curso está en contra de intentar comprender este proceso, o que se opta por la intuición sobre el intelecto; más bien, acepta el balance que entre ellos experimenta todo aquel que crea.

Una muestra de esta búsqueda se encuentra en las reflexiones sobre las lecturas, del primer y segundo periodo, en las que los jóvenes relacionan lo relatado por artistas y teóricos del arte con su trabajo en clase. Otra, en el ensayo final sobre el proceso creativo, que funge como corolario de este esfuerzo.

Los siguientes extractos de los ensayos dan una muestra de que la diversidad no sólo estuvo presente en los proyectos que realizaron los jóvenes, sino en los procesos que siguieron. Ello es de esperarse pues, después de todo, tales procesos son un reflejo de sus personalidades. (Textos íntegros: [bit.ly/2YCIBDh](https://bit.ly/2YCIBDh)).

“...por más que pueda tener una idea inicial en la mente, conforme voy avanzando, voy modificando diversos elementos y puede ser que cambie la idea original o que quede tal cual lo que había pensado, pero en la mayoría de los casos es diferente a la visualización. Con esto me refiero a que empiezo a hacerlo, y después voy decidiendo qué elimino o qué agrego”. Brittany Elizondo.

“...cuando hago uso de mis recuerdos, vivencias, gustos y experiencias como inspiración para darle temática a mis tareas, estas son mejores y me causan una mayor satisfacción. (...) este proceso creativo de indagar dentro de mí misma, las cosas que me gustan, mis fotografías e incluso mi diario, es lo que va más con mi personalidad y lo que deseo comunicar. (...) Y gracias a que están hechas con mucho corazón, las personas han logrado sentirse identificadas, cada una interpretando lo que quiere ver. La mejor fuente de inspiración es uno mismo, porque nunca dejamos de crecer y cambiar”. Lizeth Robles.

“El proceso creativo, desde mi perspectiva, es algo que puede llegar a ser muy estresante por lo que procuro tener todo planeado para estar seguro de los pasos que voy a seguir y proyectar en mi mente el resultado que voy a tener. Estar avanzando poco a poco es algo que... me ha traído muy buenos resultados... Prefiero este método porque soy una persona que tiende mucho a querer perfeccionar las cosas o también soy alguien que a veces, a mitad del proceso, se le ocurre una idea que puede complementar el proyecto, entonces si sigo el proceso de hacer mis proyectos días antes, tengo la oportunidad de poder cambiar lo que sea que quiera cambiar sin la molestia de estarme estresando o tachando ideas porque ya no tengo tiempo para hacerlas, cosas que personalmente me pasan cuando hago los trabajos un día antes de que se entreguen”. Mauricio Alonso.

“La manera que quisiera que mi proceso creativo fuera sería empezando con una inspiración, lo cual permite que el siguiente paso sea hacer un mapa conceptual o una lluvia de ideas de lo que quieres hacer con tu diseño. En este proceso lo haces al principio para que tengas tiempo de ver lo que funciona y lo que no te funciona. (...) Pero el proceso adecuado para mí, el proceso que me ha funcionado por mucho tiempo es el pánico.

Soy una persona muy indecisa así que me cuesta mucho trabajo estar pensando en mis opciones para hacer el trabajo así que nunca termino con una idea sólida porque siempre se me antoja cambiar algo. (...) Entonces, ese pánico que aparece cada día que estoy más cerca al día de entrega, lo uso para sacar toda la creatividad posible y no tener que estresarme por lo que hubiera hecho”. Mirella Santillán.

“Nunca he sido una persona muy disciplinada, soy más ansiosa que responsable. Entonces, siempre me encuentro en un limbo entre terminar todo mucho antes de lo que se espera y dejar absolutamente todo el trabajo hasta el último momento. Pienso que ninguna de esas opciones es especialmente efectiva o sana, pero esa es la manera en la que funciona mi cerebro... He creado un par de reglas para regular mi trabajo: (1): puedo hacer las cosas en el momento que yo quiera y se sienta bien, y (2): una vez que empiezo a trabajar, no puedo detenerme hasta que el trabajo esté terminado”. Jimena L. González.

## Conclusión

Llegados a este punto, me parece conveniente hacer una aclaración que, de haber aparecido antes, hubiera generado cierta confusión. Entre la propuesta que aquí presento y el curso que compartí con un grupo de jóvenes, en la segunda mitad del 2020, hay una gran similitud, pero no total. La división entre la disciplina principal y las secundarias no estaba tan clara; algunos proyectos (no muchos) quedaron afuera, y un par se incluyeron; una opción del proyecto final pasó a ser uno parcial; etc. Esto es porque el principal objetivo de este escrito, como mencioné en un inicio, es el presentar una propuesta alternativa de un curso, no el relatar lo que sucedió con determinado grupo en determinado semestre, con todo y que en las páginas anteriores ambos conceptos parecieran ir de la mano. En ese mismo tenor, la visita a la galería o museo, al que hago referencia en el calendario, no pudo llevarse a cabo por la pandemia ocasionada por el COVID-19; otros grupos, en un futuro cercano, tendrán más suerte.

No es una casualidad el que hasta este momento haga referencia a las consecuencias del encierro, entre las cuales destacó, en lo educativo, el que la clase se haya llevado en línea. Esto es porque, desde que se dio este cambio, me propuse que el curso se modificaría lo menos posible, y cuando consideré el cambiar los proyectos manuales por digitales, los jóvenes me hicieron saber (amablemente) su desacuerdo. La única diferencia que terminó habiendo, además de no poder convivir en el mismo espacio físico, fue el revisar las maquetas de circo, por ejemplo, a través de fotografías proyectadas en nuestras pantallas, y no sobre una hilera de mesas al frente del salón. En este sentido, la propuesta de curso aplica tanto para clases presenciales como remotas.

Pasando a conceptos menos ocultos, al inicio del texto escribí que en la medida que un profesor le pueda imprimir su sello a un curso, le será de mayor provecho a sus alumnos. Esto es porque así podrá hacer mayor uso de su estilo didáctico, sus habilidades, e incluso sus predilecciones. No hay un profesor igual a otro y, por lo mismo, no debería haber un curso igual a otro.

Sé que llevar tal concepto a la práctica no es tarea fácil, y todavía menos cuando se está arrancando con un nuevo plan de estudios. Una posibilidad intermedia sería que para cada materia o bloque hubiera tres propuestas de curso distintas, y que cada profesor elija la que sienta más cercana, con la oportunidad de hacerle cambios en adelante.

También más arriba hice referencia a que la forma de esta materia no había estado clara desde el primer día y que, seguramente, seguiría cambiando. El reconocido arquitecto portugués Álvaro Siza dijo una vez que “los proyectos no se terminan, se abandonan” (Compain, 2001), y aunque estoy de acuerdo

con tal máxima, en la mayoría de los quehaceres creativos, como profesores tenemos la suerte de seguir transformando nuestros cursos, mientras tengamos la suerte de impartirlos.

Para este artículo, sin embargo, sí ha sido necesario “abandonar” el curso, pues la propuesta dependía de un retrato, más o menos fidedigno, del mismo en el tiempo. Puedo decir, con gusto, que después de tres años parece haber conseguido cierta madurez.

De la siguiente transformación que experimentará, sin embargo, ya empiezo a vislumbrar algunos de sus contornos. Pienso en un curso igualmente fundamentado en proyectos creativos y en la retroalimentación, pero en el que cada joven pueda decidir una disciplina principal y una secundaria entre las artes visuales, el diseño gráfico, la literatura y la música. Después de todo, si nuestros alumnos son más variados que antes, también deberían ser más variados nuestros cursos.

### **Portafolio de proyectos**

El presente artículo tiene un archivo que lo acompaña: el portafolio de proyectos ([bit.ly/36KLdCG](https://bit.ly/36KLdCG)). En él, incluí las instrucciones de todos los proyectos realizados en el curso, así como una muestra más amplia de los trabajos realizados por los alumnos, en imágenes más grandes que las de las páginas anteriores.

Tal muestra es, en realidad, amplia. Si en el artículo presenté cerca de 30 trabajos, en el portafolio hay el doble: casi un centenar de obras, fruto del esfuerzo de 50 dedicados jóvenes.

La mayoría de estos trabajos fueron realizados por los alumnos del grupo 6, del Campus Monterrey, en el semestre de agosto a diciembre del 2020. Sólo un poco más del 10% fueron, ya sea de otro gran grupo del semestre anterior, o de uno más, igual de memorable, del antepasado. Si me he concentrado en el primero es por la practicidad que esto me representa, y porque los integrantes del mismo cursaron la materia en su forma más reciente.

Considero todos los trabajos presentados, ya sea en el cuerpo principal del artículo o en el portafolio, como muy buenos o excelentes, y me genera gran satisfacción el que todos los alumnos del grupo 6 hayan podido contribuir con al menos uno.

Los criterios en los que me basé para elegirlos fueron, además de su valor estético, el que mostraran la diversidad de los caminos que los jóvenes tomaron en la clase, y el que ilustraran mejor ciertos conceptos tratados en el texto.

## REFERENCIAS

COMPAIN, Frédéric (2001). *Architectures*. París: ARTE France. [Video DVD].

EISNER, Elliot (2005). *Educación la visión artística*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

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

RTVE.ES (2011). Premios Príncipe de Asturias. Discurso de Leonard Cohen. [Video] Disponible en: <https://www.rtve.es/alacarta/videos/premios-principes-de-asturias/discurso-leonard-cohen/1230112/>

VANDERBILT UNIVERSITY. (2009). *Prof. Elliot W. Eisner: "What Do the Arts Teach?"*. [Video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=h12MGuhQH9E>

### Notas

1. Estoy consciente que un texto analítico también es un proyecto que requiere de creatividad, pero he utilizado el término “proyecto creativo” sólo en lo concerniente a obras que tienen su énfasis en lo estético (artes visuales, diseño gráfico, ficción literaria y música) con la idea de clarificar la categorización de los trabajos.
2. Para conocer las instrucciones de los proyectos, se puede consultar el apartado “Portafolio de proyectos”, al final del artículo.
3. En las únicas presentaciones de proyectos creativos que el grupo entero está presente son en las de los proyectos en equipo y en las primeras partes de ambos proyectos parciales. En la discusión de los textos analíticos, tampoco hay necesidad de separar al grupo.
4. Todos los documentales y cortos están disponibles en YouTube, con excepción de *La balada de Buster Scruggs*, que está en Netflix.
5. Cada sesión que analizamos pinturas revisamos dos de ellas, con excepción de la tercera, en que además de la obra de Varo, discutimos varios ejemplos de las *Pinturas de medianoche*, de Dr. Seuss.
6. Las tres películas están en Netflix o disponibles, para la renta, en YouTube. La tercera fue propuesta por los alumnos.



### **David Ramírez Larsen.**

Profesor del Tec de Monterrey, Campus Monterrey, en donde imparte cursos de composición visual y creatividad para alumnos de primer año. Es arquitecto por la misma universidad, y tiene una Maestría en Artes, con Orientación en artes visuales, por la Universidad Autónoma de Nuevo León. Su tesis versó sobre un par de cursos de arte y diseño que impartió en la Prepa Tec.

E.mail: [dramirezlarsen@gmail.com](mailto:dramirezlarsen@gmail.com)

# Tres caminatas.

María Victoria Portelles, Cuba

## RESUMEN

Texto realizado para el Diplomado de Producción simbólica, Instituto Superior de Arte (ISA), 2011. Se trata de registros reflexivos generados a partir de tres caminatas por la ciudad de La Habana el 1ro, 6 y 8 de abril de 2011 respectivamente. En ellos se aborda la incidencia del caminar en el propio proceso de creación artístico de la autora. El texto y las imágenes (fotografías y croquis) producidos durante las caminatas han sido también reagrupados en forma de libro de artista.

*Palabras clave:* Caminar, lugar, espacio, subjetivo, experiencia, memoria, creación, dibujo, fotografía.

## RESUMO

Texto feito para o Diploma em Produção Simbólica, Instituto Superior de Arte (ISA), 2011. São registros reflexivos gerados a partir de três passeios pela cidade de Havana nos dias 1, 6 e 8 de abril de 2011, respectivamente. Eles abordam a incidência do caminhar no próprio processo de criação artística do autor. Os textos e imagens (fotografias e esboços) produzidos durante as caminhadas também foram reagrupados em forma de livro de artista.

*Palavras-chave:* Andar, lugar, espaço, subjetivo, experiência, memória, criação, desenho, fotografia.

## ABSTRACT

Text made for the Diploma in Symbolic Production, Instituto Superior de Arte (ISA), 2011. These are reflective records generated from three walks through the city of Havana on April 1, 6 and 8, 2011 respectively. They deal with the incidence of walking in the author's own artistic creation process. The text and images (photographs and sketches) produced during the walks have also been regrouped in the form of an artist's book.

*Keywords:* Walking, place, space, subjective, experience, memory, creation, drawing, photography.

*On marche aussi pour écrire, raconter,  
saisir des images, se bercer soi-même de douces  
illusions, accumuler des souvenirs et des projets.<sup>1</sup>*

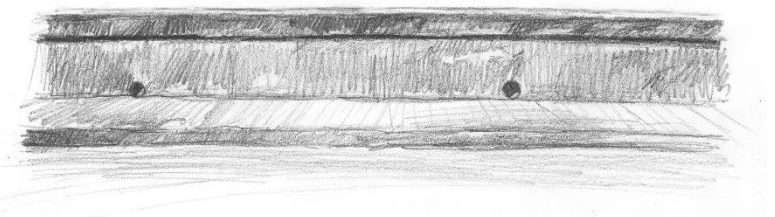
David Le Breton, *Éloge de la marche*.

## Primera caminata

1<sup>ro</sup> de abril de 2011

Salir a caminar sin un objetivo predeterminado, sólo por el placer de caminar. No me dirijo a ningún lugar, no existe un punto al cual llegar, a lo sumo puedo asegurar que al final terminaré nuevamente en casa. A pesar de no tener un trayecto establecido, hoy tomo la decisión de realizar mi recorrido hacia la zona de Miramar, siguiendo Malecón desde la calle G. Todavía tengo algunos temores, sobre todo a hacer fotografías en la calle.

Decido por tanto alejarme de los barrios “conflictivos”, trato de pasar inadvertida, mi sueño sería ser invisible. Mis miedos me llevan a evitar el contacto con la gente, me vuelven misántropa. La soledad



no es ahora una pesada carga, sino una bendición. Todavía no olvido cómo durante cierta caminata fui víctima de un robo producto del cual perdí mi cámara fotográfica con todos sus accesorios. Desde entonces, cuando estoy “afuera” me siento vulnerable.

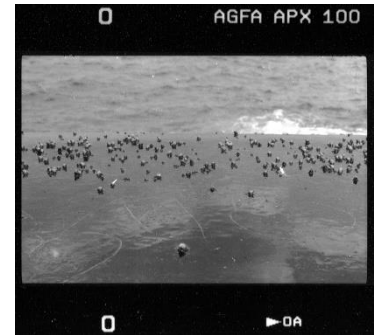
Sentada en la escalera de entrada a un edificio y parapetada entre dos muros, experimento protección (¿real?). Enfrente, cruzando la avenida, veo el muro del Malecón; pero el mar queda oculto desde mi perspectiva. Sin horizonte visible mi refugio se torna encierro. Apenas veo personas: un grupo parece estar bañándose en el mar, justo enfrente de mí. A uno y otro lado, autos que pasan: dos vías posibles.

\*\*\*

¿Qué transforma el acto de caminar en una actividad para la reflexión? Camino todos los días, si bien la mayor parte del tiempo se trata de recorridos utilitarios: para ir al trabajo, al mercado, para regresar a la casa... Durante estas caminatas la reflexión puede aparecer comúnmente mezclada con otras tantas cuestiones de la vida cotidiana. Caminar puede ser un ejercicio cotidiano, vulgarizado e irremediable, si se quiere; y también un ejercicio consciente, fruto de la voluntad y trascendental. Es ahí, cuando se realiza intencionalmente, que el caminar exhibe con mayor esplendor sus cualidades reflexivas

y de introspección; pero ello no significa en modo alguno que las caminatas utilitarias no puedan, eventualmente, ser generadoras de algo más allá del límite de lo funcional. Caminar nunca es simplemente caminar.

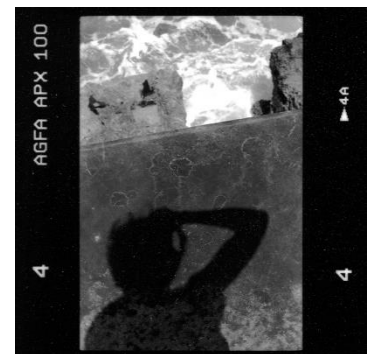
Y aunque el caminar mueve el pensamiento, en el transcurso de una caminata se descubre que aquél que camina por el simple gusto de caminar, puede ver sus cavilaciones perturbadas por interrupciones disímiles. En la ciudad, sobre todo, el caminante está expuesto a un sinnúmero de estímulos sensoriales que lo distraen momentánea o duraderamente de su reflexión. Esto puede ocurrir mayormente cuando no se está habituado al ritmo de la ciudad contemporánea. En cualquier caso, el riesgo de ser presa de este tipo de distracciones en una ciudad como La Habana es minimizado por el hecho de ser ésta una ciudad que todavía conserva la cadencia de antaño. Aquí los peligros son otros. El que camina porque sí puede ser confundido con el turista despreocupado. Para “nuestro” sentido común nadie camina sin un objetivo. El “esparcimiento” de este tipo está subvalorado y las personas estiman que existen ocupaciones mucho más importantes; de ahí que aquél que lo practique sea tomado por extranjero o por excéntrico.



Mi principal conflicto al caminar en esta ciudad viene dado por la confusión frecuente entre el caminar como actividad reflexiva y consciente (no carente de cierto sensualismo) y el caminar seudo distraído del turista. En realidad, los turistas tienen esa espontaneidad desenvuelta sólo en apariencia; su andar se encuentra estandarizado por los lugares cliché que proponen las agencias de viaje. Y, por otra parte, casi nunca es posible caminar despreocupadamente en esta ciudad; siempre hay que estar a la defensiva.

\*\*\*

Normalmente cuando hago fotografías durante mis caminatas yo no aparezco en las imágenes: tomar fotografías en las que mi presencia se haga más palpable, a través de sombras y reflejos, por ejemplo. Esta es una forma de mostrar la experiencia en el lugar, hacerla visible como mínimo; lograr comunicarla ya es algo más incierto. A pesar de que una fotografía supone que alguien estuvo ahí tomando la foto, lo más frecuente es que el que la observa olvide este detalle, como si no existiera nadie entre la imagen y el espectador.



\*\*\*

Encuentro gentes que, como yo, caminan y toman fotografías: turistas. ¿Qué nos diferencia?

\*\*\*

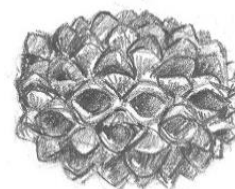
Constatación: dificultad en dominar mis pensamientos, que pueden seguir senderos inesperados. Dificultad para encontrar concentración en ideas centradas en la actividad de caminar como forma de reflexión, del pensamiento. Estrés, problemas cotidianos... ¡Las interrupciones pueden venir de uno mismo!

\*\*\*

Encuentro una sombra de cocotero y me siento a tomar un descanso luego de haber caminado a pleno sol del mediodía. El que camina se encuentra a merced del clima como ningún otro tipo de viajero, y en general como ninguna otra persona que realice un recorrido. El sol, la lluvia, el viento particularizan la caminata en la memoria.

\*\*\*

Cansancio. Sueño. La sombra (ahora se trata de una enorme casuarina) invita al descanso. Imposibilidad de hacer una siesta en un lugar público. Vulnerabilidad, sobre todo cuando se está solo, cuando se está solo y se es mujer. Me acuesto sobre la hierba, pero no duermo. Es muy incómodo: pequeñas piñas de pino se clavan en mi espalda.



\*\*\*

Otro alto para descansar y comer. Me siento en una cafetería. Aquí hay aire acondicionado y es agradable abandonar por un momento el calor del exterior. A través de los enormes cristales casi puedo sentir el vapor de la calle. Ya es como si fuera verano. Al fondo el mar es una constante. Una música estridente me recuerda uno de los motivos por los cuales siempre he preferido, a pesar de las incomodidades del calor, como ahora, estar afuera.



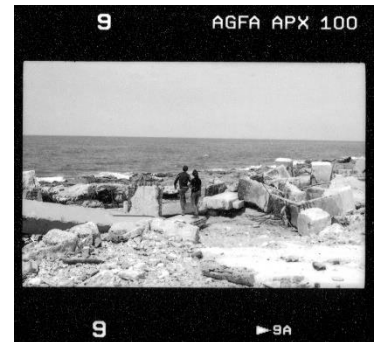
\*\*\*

Enfrente hay un edificio que parece destruido por bombardeos, como si estuviéramos en una ciudad en guerra. Lo mismo podría encontrarse en Irak o Afganistán.



\*\*\*

Me proponen taxis. Siempre me he visto con el problema de ser confundida con extranjera, situación ésta que me resulta en extremo desagradable.



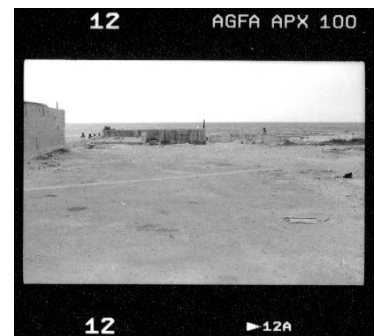
\*\*\*

Junto al edificio “bombardeado” se extiende una costa también en ruinas, o más bien llena de escombros de antiguas edificaciones entre los cuales las parejas buscan refugio de las miradas indiscretas. El conjunto es bastante desolador.



\*\*\*

Continúo caminando por la calle 1ra. En Alamar, donde he vivido desde siempre, también existe una calle 1ra. paralela al mar. Ya he hecho esta misma caminata anteriormente. En aquella ocasión quise *cartografiar* estos dos espacios que llevan el mismo nombre y que comparten algunas semejanzas a pesar de encontrarse en lugares opuestos. En mi mente ambas calles se entremezclan y convierten en una sola calle que se extiende a lo largo de la costa...



\*\*\*

La playita de 16 ha sido invadida por un equipo de filmación con toda su parafernalia técnica en plena faena.



\*\*\*

Los recuerdos asociados a cada lugar afloran a cada paso, como ahora: el restaurante Don cangrejo me evoca un dolor de barriga memorable.



\*\*\*

A lo largo de la calle 1ra. abundan las construcciones maltratadas por el salitre. En general se trata de espacios deteriorados. En muchas de las calles que desembocan en el mar se puede ver un malecón o una especie de muro de contención, y alrededor, cercas de alambre oxidadas y dobladas por el mal tiempo.

\*\*\*

El sol se oculta tras una nube. Alivio. La piel me arde después de algunas horas de exposición a sus rayos.

\*\*\*

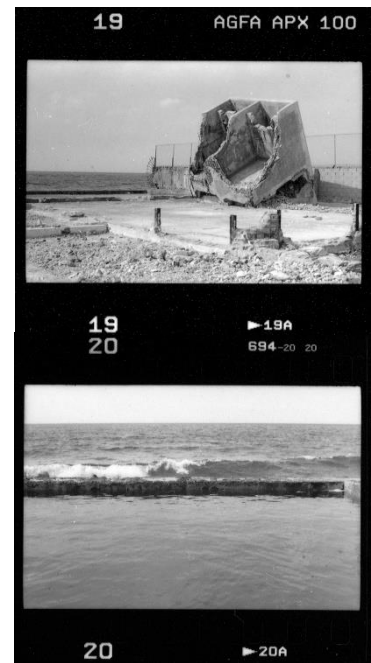
Encuentro un billete de 1 peso (1ra. y 26)

\*\*\*

Me tropiezo con un desconocido (joven español). Me pregunta si soy de “acá”. Para el sentido común, todo aquél que tome fotos sin ningún fin preciso no puede ser de aquí. En este país la gente no se anda con boberías de ésas. Me muestran más bien huraña. No me gusta que me pregunten. De nuevo el deseo de invisibilidad. Cada vez rechazo más el trato con la gente, en estas situaciones, cuando estoy caminando. ¿Está mal sentir esto? ¿Debería ser el caminar, al contrario, una actividad para el encuentro? Por otro lado, el día de hoy fue bastante tranquilo y apenas me molestaron.

\*\*\*

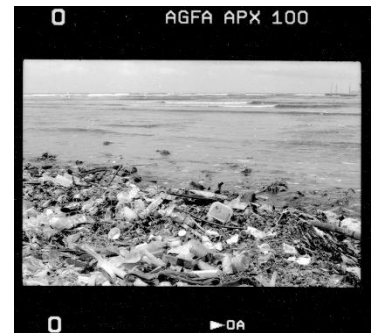
Después de caminar varias horas: sudor, sensación pegajosa en todo el cuerpo, piel enrojecida, ardor, cansancio, bienestar. ¿De dónde surge esta sensación de bienestar al caminar y después de haber caminado? ¿Está relacionado con el sentimiento de libertad, con la sensación de libre albedrío a que predispone el caminar? ¿Aunque en la práctica esto no funcione exactamente así? Cuando camino tengo la impresión de que me apropio un pedazo de territorio. Para ello me basta con mi sola voluntad y la energía de mis músculos. Puedo ir en un sentido o en otro según mis deseos; soy dueña de mis pies. El acceso a los lugares se amplía, se hace más directo, ya que, si ando a pie la no existencia de carreteras, por ejemplo, no representa ningún obstáculo. En fin, puedo moverme libremente, pues no dependo de nada ni de nadie. Por lo menos esos son los sentimientos que asocio al caminar. En la práctica todo se revela algo más complejo.



## Segunda caminata

6 de abril de 2011

Decido comenzar esta segunda caminata por donde terminé la anterior, por el mar. Con esto busco, además, modificar un poco mi trayecto cotidiano. Desde donde estoy casi no puedo hacer cambios como no sea yendo hacia el mar; así que bajo por una calle que conduce hasta la costa, a un sitio al que jamás he llegado. La perspectiva de acercarme al mar me produce casi siempre una gran satisfacción; pero gran decepción: la costa está completamente cubierta de basura y suciedad. Hallo una especie de



canal en estado de putrefacción que llega hasta el agua, o debería haber llegado, porque la pequeña desembocadura se encuentra obstruida por los desechos. Intento imaginar otra costa, de agua límpida, sin olor a podredumbre mezclada con salitre, un lugar más feliz... Mis esfuerzos son vanos; de pronto siento que alguien me llama con ese desagradable “pitssss, pitssss”. A unos tres metros frente a mí, del otro lado del canal, aparece un desconocido que se masturba lascivamente. Enseguida me alejo y retorno a la calle, no sin voltearme para verificar que nadie me sigue.

¿Es mi culpa lo sucedido por estar “donde no debo”? ¿Acaso no tengo yo tanto derecho como él sobre ese lugar? Siento que cada vez me queda menos espacio, que vivo en una ciudad, en un mundo, que no me pertenece.

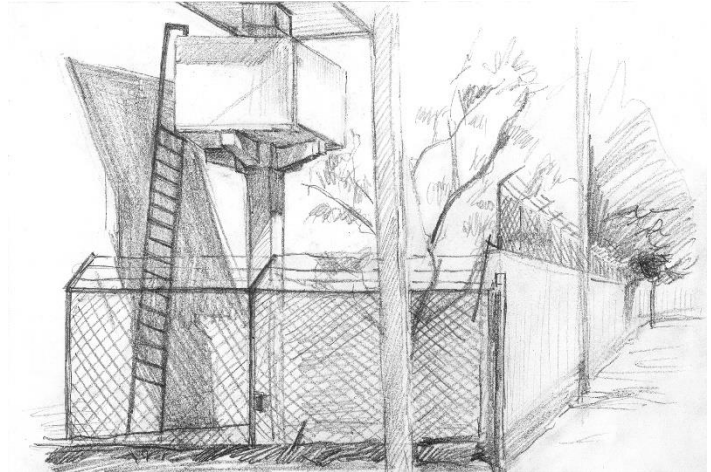
\*\*\*

Voy bordeando el barrio del Romerillo. Dos niños con guantes en las manos juegan a tirarse una pelota de un lado a otro de la calle. En el portal de una casa humilde un viejo dormita al abrigo del calor de la tarde. Estas escenas atraen mi atención mientras camino, singularizan de algún modo mi recorrido, aunque no al punto de verme motivada a dar cuenta de ello. No las fotografío, no dejo registro de ningún tipo. Sólo ahora tomo conciencia de que mis fotografías no se pueden calificar de “instantáneas”. Me interesan los lugares más que la gente; aun cuando desde hace tiempo estoy convencida de que los lugares son la gente que los habita. Con todo, las personas casi nunca están presentes en mis obras, o aparecen como personajes secundarios de la imagen.

\*\*\*

“No pase”. Es frecuente encontrar este tipo de letreros en la ciudad (y fuera de ella). ¿Qué pasaría si tomara una fotografía? No corro el riesgo. En su lugar hago un dibujo, lo cual no es para nada la misma cosa. Fotografiar no implica necesariamente la permanencia por más de algunos segundos en el mismo lugar. Dibujar, en cambio, requiere de tiempo, al menos algunos minutos, en dependencia del grado de elaboración del dibujo y del modelo escogido. Esto conlleva un contacto más estrecho con el lugar dibujado, y en consecuencia con su gente.

Permanezco de pie, pero es muy incómodo; finalmente decido sentarme en el contén: para dibujar se necesita un mínimo de confort, y también algo de concentración. Sin embargo, no me concentro lo suficiente; en cualquier momento aparecerá alguien para indagar sobre lo que estoy haciendo. En vez de eso llegan unos niños. Me siento observada. Otra persona que pasa me pregunta si soy



arquitecta: tengo que irme. Dibujo mediocre. Me pregunto si dibujar es realmente más “discreto” que fotografiar. La gente de esta ciudad es en extremo curiosa y no hay casi nada que se haga en un espacio público que no atraiga su atención. El anonimato es imposible.

\*\*\*

Me detengo junto a una edificación cuyos arcos me recuerdan muy lejanamente alguna arquitectura oriental. Saco mi cámara y lamento no contar con un lente de ángulo ancho (lo perdí hace tres años como consecuencia de un robo durante otra caminata). El encuadre no me satisface; decido tomar tres fotografías consecutivas.



\*\*\*

64-A e/ 25 y 27, #2527. Hacía tal vez más de cinco años que no caminaba por la calle 64-A. Buenavista: los niños jugando en la calle; el dominó en las esquinas; ¡el tamarindo, el tamarindooooooooo!, los pregones. Éste no es un barrio que ofrezca demasiada seguridad, por eso prefiero dibujar a hacer fotografías. Dibujo la casa del DIP. Redescubro con satisfacción el letrero del Dpto. sobre la puerta de entrada. La casa sigue en pie milagrosamente, aunque el deterioro avanza implacable: la balaustrada que separaba el jardín de la calle ha desaparecido. Tengo que manejar el estrés cuando aparecen de nuevo los curiosos. Por suerte se trata sólo de niños. Dibujar es más seguro que fotografiar (a nadie le interesa robarte un lápiz y una libreta), pero definitivamente no me hace pasar inadvertida.

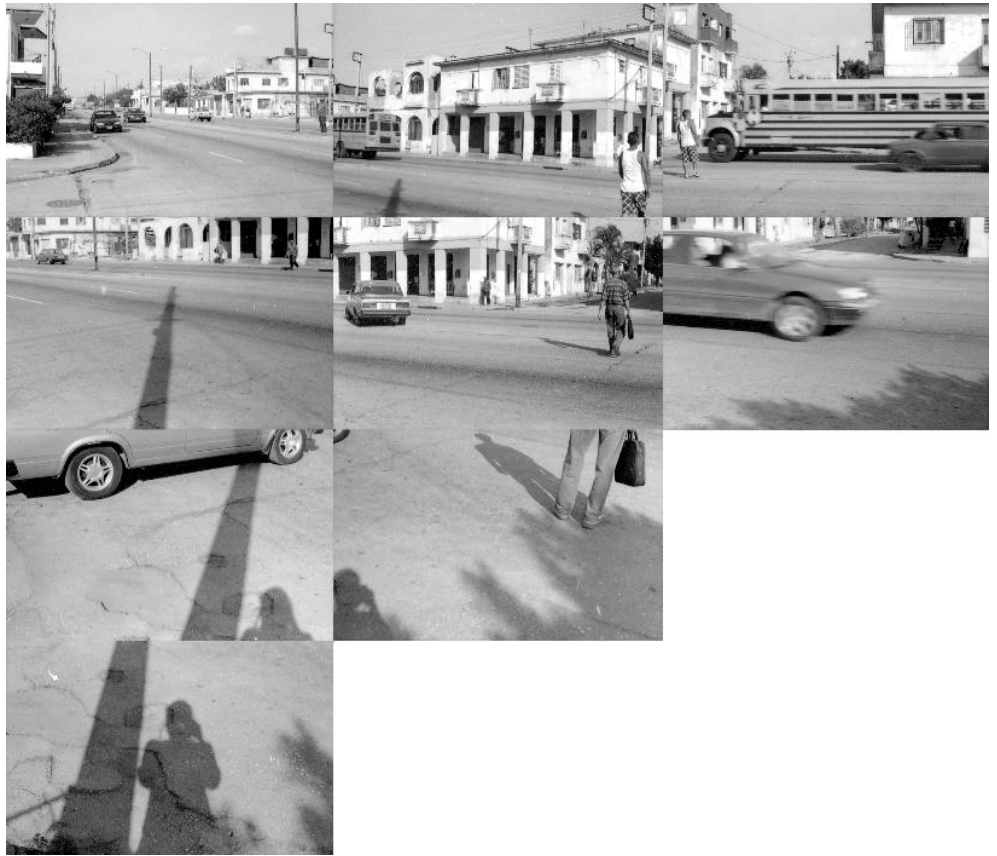


\*\*\*

Poco a poco el sol se va ocultando y cada vez hay menos luz. Soy una persona diurna. Prefiero el día porque la luz natural me desvela sin deformaciones el mundo en que me muevo. De noche los colores brillantes se borran y los lugares ensombrecidos desatan mis miedos ocultos. En la ciudad, los lugares se cubren de una luz artificial que opera una metamorfosis sobre todos los elementos. De noche me veo obligada a moverme dentro de este decorado de teatro. Esto, claro está, es enteramente subjetivo.

\*\*\*

Experimento ese efecto, tan caro a la deriva situacionista, de pasar de una atmósfera a otra en el curso de una caminata citadina. He venido desde el barrio del Romerillo, atravesando Buenavista, luego siguiendo la avenida 41 hasta llegar ahora al reparto Kholy, Cambio sonoro y humano evidente. Aquí se distingue el canto de los pájaros que se van a dormir; allá primaban los gritos, la bulla indefinida



de los barrios populares. La mutación no es abrupta, sino paulatina; sin embargo, en un momento dado percibo la diferencia de golpe. Buenavista y Kholy poseen diferencias espaciales (urbanísticas) y humanas que modelan la identidad de cada barrio. Pero ¿es el espacio urbanizado el que hace que la gente sea de una forma o es, por el contrario, la gente quien modifica el espacio de acuerdo con su manera de ser? ¿O es mucho más complicado que esto, producto de una evolución histórica específica?

### Tercera caminata

8 de abril de 2011

Camino y en torno a mí otros caminan. ¿Por qué caminan ellos? Paso junto a un hombre gordo que camina descalzo. Lleva en su mano una caja con una estatuilla de San Lázaro y lo que parece otro santo, no lo sé. Va vestido con ropas hechas de saco y lleva atadas cintas rojas deshilachadas en la frente y los tobillos. Él también camina; los otros también caminan. Regresan a sus casas, van a hacer las compras del día; se dirigen a algún lugar. Ya sea por una motivación religiosa o cotidiana, el

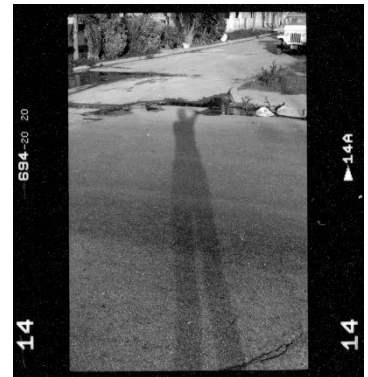


caminar es esencial en sus vidas. ¿Cómo caminan? Hay quien camina lentamente, otros más rápido, otros casi corren, zigzaguean. En ciertos casos el caminar se acompaña de alguna acción simultánea: una mujer camina empujando un cochecito, otra con ayuda de un bastón, una tercera mientras escucha música en su mp3. Del niño hasta la persona mayor, todos caminamos. El caminar es esencialmente humano, nos distingue.

Yo camino más despacio cuando algo en el entorno retiene mi atención. Entonces me detengo y me siento, me tomo mi tiempo, escribo o dibujo, o hago una foto, y luego retorno a la marcha. O bien camino vigorosamente cuando debo salir rápido del sitio en que me encuentro. Si estoy absorta en algún pensamiento puedo caminar de una manera tanto como de otra. Pero caminar con energía no es lo mismo que caminar con prisa, que es como normalmente se camina en la vida cotidiana.

Se puede establecer una correspondencia entre el caminar y el pensar. La reflexión se va urdiendo paso a paso, un elemento a la vez. Se pasa de una idea a otra como mismo los pies se van poniendo uno delante del otro al caminar. Durante todo el proceso es necesario mantener el equilibrio, lo cual se hace menos evidente cuando el caminar ya se ha integrado como práctica habitual desde la infancia. Igualmente, al pensar buscamos una coherencia, una lógica X, un equilibrio que nos permitirá avanzar en nuestra reflexión. Y mientras los pies se mueven y el cuerpo se desplaza, el pensamiento también lo hace.

Mientras camino pienso, y mientras pienso puedo crear (por supuesto, hay muchos modos de pensar, de la misma manera que hay muchos modos de caminar). Caminar es, en este sentido, un modo de reflexión y de creación. Su práctica entraña dos movimientos, uno en lo horizontal, en el plano físico, y otro hacia el interior del sujeto. Pero su intensidad heurística, más allá de la estimulación sensorial debida a algún aspecto visual, olfativo, sonoro o táctil del espacio por el que se desplaza el sujeto que camina (o tal vez sumando además todo esto) está en estrecha relación con esa introspección reflexiva a que puede conducir el andar a pie.



Caminar reafirma mi condición humana a través del desplazamiento que puedo lograr tan sólo con ayuda de mi propio cuerpo. El hecho de que el hacerlo me provoque cansancio, pone de manifiesto mi fragilidad; pero también mi fortaleza, porque puedo sobreponerme a mí misma. Caminar es un acto de la existencia, nos confirma a cada momento nuestra condición precedera.

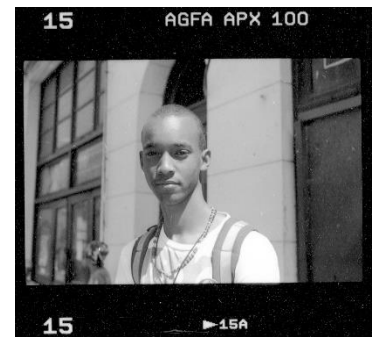
\*\*\*

Es inevitable pasar por un lugar en el que ya hemos estado y no recordar ese otro momento pasado. Encuentros, conversaciones, disputas, alegrías, o si no sucesos sin importancia aparente que ni sabemos por qué aún conservamos en la memoria; y en mi caso, otras caminatas, fotografías o videos anteriores. Experiencias todas.

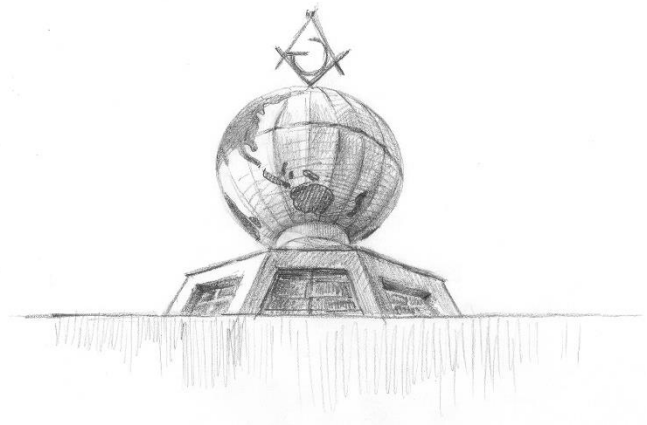
La calle San Lázaro, pasando Infanta. Vuelvo a caminar aquí. Ahora no es parte de la ficción de la obra. ¿Es la realidad entonces? ¿Cuánto hay de ficción y cuánto de realidad en ese video? ¿Cuánto de realidad en esta caminata? Si hacemos algo que se separa de la vida cotidiana, ¿nos salimos de la vida real? ¿Empezamos a vivir una vida paralela?

\*\*\*

Me encuentro con un muchachito de San Alejandro que me saluda. Su cara me resulta vagamente conocida (más bien es él quien me reconoce). Soy muy mala fisonomista; ni hablar de recordar los nombres de las personas. Conversamos unos pocos minutos; le pido hacerle una fotografía, como en mi levantamiento No. 34 (sobre la soledad en la ciudad). Estos encuentros son los que rompen fugazmente la soledad del recorrido en una ciudad que me es familiar.



Cuando uno se decide a caminar se ve confrontado a elegir entre hacerlo solo o acompañado. Si lo que lo atrae a uno del caminar está fuertemente ligado a una sensación de libertad, entonces la elección será hacerlo solo. Cuando se camina con una o más personas, uno se ve forzado a ajustar su dinámica de marcha a la del otro. Los itinerarios también deben ser seleccionados de acuerdo con eso que llaman democracia, si se quiere evitar conflictos innecesarios. Acompañado, el caminante es obligado a abandonar sus propias reflexiones en favor del diálogo, que pudiera devenir fácilmente en cotorreo banal. Cuando no está solo, el que camina tiene que salir de sí mismo para interactuar en tanto ser social. Esto en sí no tendría que ser un problema: socializar está en la naturaleza humana. Por eso el deseo de caminar solo se vive como una paradoja. El caminante solitario disfruta de su reino de libertad y a la vez añora el acercamiento del otro.



Pocas veces he caminado por un sitio en el que me sintiera de veras sola y donde esta sensación surgiera de una comunión dichosa con el lugar. Me viene a la memoria una caminata para subir el pan de Matanzas en la que experimenté esa alegría de la soledad que disfruta el silencio como una riqueza y no como una opresión. Ese silencio no es ausencia de sonido, sino claridad de la sonoridad del lugar, ausencia de ruido. En un lugar así, uno siente no sólo que va al encuentro del mundo, de la exterioridad, sino que también el mundo viene al reencuentro con uno mismo. La euforia se acrecienta quizá si, como en aquella oportunidad, se sube a un sitio alto. Caminar y subir combinan dos de las acciones más intensas.

La soledad en la ciudad es cosa bien distinta. La ciudad está concebida para el encuentro con el otro, e intentar revivir un sentimiento como el de caminar en campo abierto puede ser fuente de una serie de frustraciones. La compañía dentro de la ciudad es ineludible, aunque no se camine con nadie al lado. Las personas pululan como las hojas en los árboles. Y a pesar de esto, el sentimiento de soledad no es extraño al espacio citadino. Se trata de una soledad que sale de uno mismo y que es indiferente de la multitud circundante.

¡Ahora al fin me acuerdo de él! Me iba a ayudar en la intervención “El mapa sobre el mapa”, que no llegó a concretarse. Soy muy mala fisonomista, pero tengo una memoria de elefante para los lugares, quizá por eso me interesen más estos últimos...

\*\*\*

Encuentro un espacio en el que se atenúa el ruido citadino. De improviso se desata un viento y mis libretas salen volando y con ellas el billete de 1 peso encontrado durante mi primera caminata. Es lo único que no consigo recuperar. Lo perdí igual que lo encontré, azarosamente.

\*\*\*

En toda la ciudad hay cámaras de vigilancia en cada esquina. ¿Debería sentirme protegida o vigilada? ¿Tranquila u observada?

\*\*\*

Observo un edificio cuyos cuatro balcones tienen una cabeza en la parte inferior, cada una distinta a la otra. Esos son los pequeños detalles de la ciudad que se descubren casi por casualidad, a los que la mirada cotidiana pasa por alto la mayoría de las veces. Es necesario un acercamiento lúcido para que se nos revele una ciudad diferente de la que siempre hemos conocido.



\*\*\*



Desde este punto puede verse el mundo, mi mundo. ¿Es el mundo una totalidad o el mundo en su totalidad puede quedar perfectamente expresado en el fragmento? ¿Qué es el mundo? ¿Es esa esfera que corona el edificio de la logia masónica o es ese cúmulo de eventos sensibles a mi alrededor, mis recuerdos y mi historia de vida? ¿Es el mundo como lo percibo yo o es el mundo como lo perciben los otros? ¿O es la suma de mundos contruidos por cada uno, mundos efímeros como nosotros mismos?

El sol se ha ocultado por un rato, hace menos calor y el viento es agradable.

\*\*\*

Caminar es, en lo que a mí respecta, el recurso para casi todo. Si tengo un proyecto que no sé todavía cómo solucionar, camino. Casi siempre encuentro cómo resolverlo en el transcurso de una caminata (lo mismo puede ser válido, incluso, para los problemas de otro orden). Caminar es para mí una forma de creación. No es tanto una obra en sí, sino el vehículo de la obra, la operación a través de la cual he concebido muchos de mis proyectos. Una caminata por sí sola no es una obra, pero pudiera serlo. Creo en cualquier caso que sus implicaciones simbólicas no son descartables.

Dentro de mi investigación simbólica, el caminar tiene carácter modélico como ejercicio de la *Cartografía Subjetiva*. Esto lo vincula muy personalmente a mi metodología de trabajo, puesto que para la *Cartografía Subjetiva* recorrer un territorio es cartografiarlo; es decir, se privilegia el lado experiencial y subjetivo que incluye el recorrido, efectuado la mayoría de las veces por medio de caminatas.

El caminar en tanto recorrido se constituye, además, en metáfora de mi propio trayecto creativo y vital, oportunidad de revisar lo hecho hasta ahora, lo del presente inmediato y los posibles caminos a seguir.

\*\*\*



Los letreros de la ciudad: imposible no leerlos. Como cuando recién habíamos aprendido a leer y leíamos cuanto letrero se nos ponía delante.

Sobre el piso está escrito “El Mundo”. No puedo evitar establecer relaciones de sentido entre ese texto y lo que le rodea. El texto confiere una nueva dimensión simbólica al mundo en que se inserta. Tampoco es posible no hacerlo con el resto de las cosas. “Leemos” todo el tiempo.

\*\*\*

Se camina en dos dimensiones. Se atraviesa un espacio físico y se atraviesa un espacio mental. Se construye, se inventa, un espacio paralelo. Esto también es parte de la dimensión heurística del caminar, y en general de la relación del sujeto con el mundo. Al caminar por una ciudad se puede caminar por todas las ciudades del mundo. Se camina también con la imaginación, con la mente. Arquitecturas, atmósferas, iluminaciones, el clima, si llueve, hay sol o hace frío; todos estos elementos impresionan la sensibilidad y producen imágenes de otros espacios, de otros lugares. Se fabula sobre el lugar que se recorre subjetivamente, y la experiencia fabulada se mezcla con los recuerdos de experiencias pasadas en ese sitio, acaso también imaginadas. Como corolario, la manera particular en que cada lugar se resignifica para cada cual. El caminar, en tanto experiencia en y del espacio (espacio atravesado, vivenciado y modificado por el caminante) se carga así estéticamente.

El recorrido horizontal puede tornarse entonces vertical sin perder su horizontalidad.

\*\*\*

Hago un dibujo en las condiciones más incómodas que jamás lo haya hecho. Dibujo un edificio torcido; las líneas rectas son un suplicio. Estoy de pie (no hay dónde sentarse) con el tablero en la mano, ligeramente apoyado sobre el vientre. Esta posición no favorece en nada. Para colmo, mi estómago no cesa de recordarme que desde hace unas horas no le he alimentado como corresponde. Una cosa más que favorece la desconcentración. Aparecen entonces unos mataperros de 10 ó 12 años. Dos de ellos se pelean junto a mí y me empujan, de manera que tengo que apartarme por un momento del sitio en que me encuentro, hasta que deciden dejar de forcejear y se van. Luego aparecen un padre y su hijo. El padre informa al niño sobre lo que hago y le pide que señale el edificio que estoy dibujando. Quiero acabar lo más rápido posible. Dibujo horrible. En casos como estos es preferible hacer una foto. Es más inmediato, casi automático.

\*\*\*

Hoy he caminado siguiendo calles concurridas. No me he desviado hacia zonas aledañas. Cuando uno se aparta de las áreas de mayor tránsito ciudadano, se entra en un territorio que no nos pertenece. Los barrios de viviendas, en los que no abundan los comercios y dónde las calles son más estrechas y

con menor circulación, son propiedad de sus habitantes, y así ellos te lo hacen notar. Tan pronto alguien que es ajeno se introduce en el vecindario, los lugareños lo advierten. La indiferencia se manifiesta en pocas ocasiones, con intenciones mejores o peores, pero casi nunca llegan a ser completamente hostiles hacia el extraño. Es algo parecido a lo que sucede en los pueblos pequeños, donde el desconocido es observado de reojo o directamente a los ojos, sin ambages, para dejarle bien claro que no pertenece a ese lugar.

---

<sup>1</sup> “Se camina también para escribir, narrar, capturar imágenes, mecerse a sí mismo con dulces ilusiones, acumular recuerdos y proyectos.” Le Breton, David (2000) *Éloge de la marche*. Paris: Éditions Métailié.



**María Victoria Portelles de la Nuez:** Artista visual, La Habana (Cuba), 1979. Graduada del Instituto Superior de Arte (2004), La Habana. Master en Création numérique (2014), Université Toulouse Jean Jaurès, Francia. Su obra incluye principalmente intervenciones *in situ*, fotografías y videos cuyo tema fundamental es la relación subjetiva con el espacio geográfico. Ha sido miembro fundador del Departamento de intervenciones Públicas (DIP), proyecto artístico pedagógico (ISA), 2001-2003.  
E.mail: [mariaviewportelles@gmail.com](mailto:mariaviewportelles@gmail.com)

# Creo que el ISA es un terreno fértil para la creación y la amistad. Conversando con Carlos Aguilar Regueira.

Anabel Caraballo Fuentes. Cuba

## RESUMEN

DISTRITO, una demarcación territorial subjetiva, es un proyecto artístico pedagógico originado por el artista visual y profesor cubano Carlos R. Aguilar Regueira en la Facultad de Artes Visuales de la Universidad de las Artes de Cuba, ISA. Su propuesta es heredera de una tradición de proyectos artísticos pedagógicos de trascendencia nacional e internacional que nacieron en las aulas de esta Facultad, y apuesta por la conjugación de la praxis artística, la investigación y la visibilidad de prácticas curatoriales realizadas por los propios estudiantes de esta institución académica dentro del campo artístico cubano.

*Palabras claves:* DISTRITO, Carlos R. Aguilar Regueira, proyecto artístico pedagógico cubano.

## RESUMO

DISTRITO, uma demarcação territorial subjetiva, é um projeto artístico pedagógico criado pelo artista visual e professor cubano Carlos R. Aguilar Regueira na Faculdade de Artes Visuais da Universidade das Artes de Cuba, ISA. A sua proposta é herdeira de uma tradição de projectos artísticos pedagógicos de importância nacional e internacional que nasceram nas salas de aula desta Faculdade, e aposta na conjugação da práxis artística, da pesquisa acadêmica e da visibilidade das práticas curatoriais desenvolvidas pelos alunos desta instituição acadêmica do campo artístico cubano.

*Palavras-chave:* DISTRITO, Carlos R. Aguilar Regueira, projeto artístico pedagógico cubano.

## ABSTRACT

DISTRITO, a subjective territorial demarcation, is a pedagogical artistic project originated by the visual artist and Cuban teacher Carlos R. Aguilar Regueira at the Faculty of Visual Arts of the University of the Arts of Cuba, ISA. His proposal is heir to a tradition of pedagogical artistic projects of national and international importance that were born in the classrooms of this Faculty, and is committed to the combination of artistic praxis, research and the visibility of curatorial practices carried out by the students of this academic institution within the Cuban artistic field.

*Keywords:* DISTRITO, Carlos R. Aguilar Regueira, Cuban pedagogical artistic project.

Conocí a Carlos R. Aguilar Regueira, -Carlitos- una vez que comenzara mi desempeño profesional en la Facultad de Artes Visuales. Por aquella época él estaba inmerso en la gestión curatorial de los proyectos artísticos de los estudiantes que representarían a la Universidad de las Artes de Cuba, ISA en la 12 Bienal de La Habana (2015). En una de esas tardes ajetreadas, Karenia Cintra, profesora de Historia del Arte, nos presentó, y de ese encuentro casuístico enseguida germinaron continuas y fructíferas colaboraciones con sus proyectos, y en especial: una excelente amistad.

A pesar de que tenía referencias del proyecto artístico pedagógico DISTRITO (2014-2019), ya sea por las anécdotas contadas por Carlitos o sus estudiantes, siempre me llamó la atención determinados elementos de su concepción y su trayectoria que desconocía. Fue así como un día decidí convidarlo para que me relatará sus experiencias acerca de DISTRITO, las cuales hasta la fecha la pluma no había registrado.

*¿Bajo qué contexto y presupuestos surge DISTRITO dentro de una institución de enseñanza artística única de su tipo en nuestro país como es la Universidad de las Artes, ISA?*

Bueno yo me gradúo del ISA en el año 2012, y Gustavo del Valle, entonces Jefe del Departamento de Escultura, me pide que me quede como profesor adiestrado. Entonces me incorporo en el Taller Fundamental de la Crítica con el grupo de 4<sup>to</sup> año, bajo la tutoría del excelente artista y profesor José Ángel Vincench. Dos años después en el curso 2014-2015, para presentarme al ejercicio de categorización docente elaboro un programa de Taller Opcional al cual llamé, DISTRITO *una demarcación territorial subjetiva*, como un espacio de reflexión y análisis, entorno a las prácticas artísticas y procesos de formación individual. El ISA y sus Facultades ya son en sí mismo un distrito si quisiéramos mirarlo así: el de los artistas. Es un distrito donde se cultiva el pensamiento y es por eso que la demarcación territorial que lo define es subjetiva y no física, porque se refiere al mundo de las ideas.

DISTRITO surge luego de haber culminado mi adiestramiento. Ya tenía en mente desde el 2013 preparar un proyecto que sirviera como plataforma para concretar ideas curatoriales con la producción simbólica de estudiantes en el ISA, y me parecía saludable para la Facultad de Artes Visuales mostrar el trabajo de un estudiante de forma mensual.

En parte creo que la Facultad de Artes Visuales debe mantener una dinámica constante de eventos que permita percibir el desarrollo y evolución de los procesos artístico-pedagógicos que allí se gestan. Recuerdo que la primera exposición fue en el mes de mayo de 2014 y se tituló *Objetos del espacio en la mente de un ser casi muerto* del artista visual Eudis Leyva Rosado, que cursaba el 3er año de la carrera de Artes Visuales. No teníamos espacio para exponer, la galería de la Facultad estaba en muy malas condiciones. Recuerdo haber hablado con Jorge Braulio Rodríguez, quiera era decano de la Facultad,

para poder usar el Aula 4, la cual por lo general se utilizaba como salón de reuniones, y convertirla en una especie de galería provisional con el fin de exponer los resultados del trabajo realizado con los muchachos.

La muestra de Eudis fue muy interesante. Su trabajo resulta ser muy enigmático cuando te enfrentas a este por primera vez. Opera mayormente a través de un simbolismo muy peculiar, y su visualidad recuerda aquella expresión del artista alemán Joseph Beuys, quien dijo: “las artes plásticas tienen que ser como la huella de un pie en la arena, ya no quiero una obra de arte estética, me haré un fetiche” (Krüger, 1979). Eudis tiene mucho de esto, ha sabido crear al igual que Beuys, su propia visualidad fetiche. La iconografía de sus trabajos demanda un análisis pausado de los símbolos que emplea, principalmente en sus dibujos, que por lo general muestra desde lo instalativo.



Muestra Objetos del espacio en la mente de un ser casi muerto (2014) de Eudis Leyva

La imagen del logo de DISTRITO, es justamente el fragmento de una de las obras instalativas que Eudis Leyva presentara en esta muestra. Es un tablero que se ha creado él mismo y que asume como

mapa de un territorio muy subjetivo y complejo en su diseño. Pudiera asociarse con algún tipo de mapa de atlas astronómico, me recuerda las ilustraciones de Alberto Durero sobre las constelaciones de Claudio Ptolomeo. Es un artefacto con el que Eudis interactúa. Primero, define una trayectoria en la que eliges un punto de partida específico y luego desplazas una ficha por encima de sus líneas adentrándose en un tipo de ejercicio mental. Nada que cuando vi la imagen, encajó perfectamente con la idea del distrito subjetivo.



Logo de distrito

Esta primera muestra de Eudis oxigenó un poco la Facultad. Pasaban muy pocas cosas, algunas exposiciones esporádicas y sin mucha visibilidad. Mi intención era activar espacios de la Facultad con obras de los estudiantes, motivarlos a que abordaran cualquier sitio que tuviera potencial para desarrollar sus proyectos. Ya después de haber comenzado, surgen en la Facultad otras iniciativas muy provechosas para los muchachos como fue el caso de *Órbita*, un proyecto promovido por los estudiantes Pavel Méndez, Héctor Remedios y la profesora de Historia del Arte Marilyn Payrol. Fue creado con la idea de complementar de forma académica carencias teóricas experimentadas por los estudiantes de la Facultad de Artes Visuales. Prepararon un programa de conferencias en la cuales participaron teóricos, investigadores, artistas, escritores, científicos, pertenecientes a diversos campos del conocimiento. A la par estaba el proyecto *Los Muros*, que lo llevaban las estudiantes Miriannys Montes de Oca y Ketty Rodríguez Quevedo. Se originó con el fin de reunir en el patio que rodea las cúpulas de la Facultad de Artes Visuales del ISA obras de cualquier estudiante de la universidad. La idea era mostrar lo último que estuviera produciéndose en cada Facultad y generar un ambiente muy agradable y propicio para el encuentro con el trabajo de estudiantes y profesores de otras especialidades. Fue bueno cuando esto sucedió, porque se generó por un periodo corto de tiempo una dinámica que es la que debe permanecer siempre en esta institución formativa.

Quisiera aprovechar la brecha para decirles a los estudiantes de Artes Visuales que todos estos

proyectos han surgido por iniciativa propia, todos en base a la necesidad de generar espacios de confrontación de ideas y de mostrar lo que se va produciendo en el ISA. En esta Facultad hay mucha historia que se podría contar en relación a esto, recuerden que aquellos grandes proyectos como *La Pragmática* (Pragmática Pedagógica, a cargo del artista visual y profesor de la Facultad de Artes Visuales René Francisco Rodríguez., que comenzó en el curso 1989-1990, y se extendió hasta el curso 2010-2011), ENEMA (Colectivo Enema de Lázaro Saavedra, el artista visual y profesor de esta Facultad y que se desarrolló en los cursos 2002-2001, y 2002-2003) y DIP (Departamento de Intervenciones Públicas) promovido por el artista visual y profesor de la Facultad Ruslán Torres Leyva y desarrollado en el curso académico 2001-2002), fueron surgiendo sobre la base de las demandas y necesidades de quienes entonces estudiaban e impartían clases en el ISA. Con esto les digo que no esperen que la institución les vaya a facilitar todo lo que necesiten, es responsabilidad de ustedes también crear espacios de creación y socialización para sus trabajos.

*¿Qué criterios de selección, si es que hay alguno, tienes en cuenta para que los jóvenes estudiantes de la Facultad de Artes Visuales formen parte de DISTRITO?*

Bueno realmente la participación en el Taller no tiene una convocatoria abierta. Participo de los Talleres de la Crítica de los diferentes años, y voy viendo el desarrollo del trabajo personal de los muchachos, independientemente de los de 1<sup>er</sup> año, a quienes les doy clase directamente. Hay una cosa, no todos los que están en el ISA tienen el mismo interés por el trabajo, siempre está el que tiene más interés que el otro. Recuerdo a Pon Juan (Eduardo Ponjuán, artista visual cubano) cuando en primer año nos decía: “me voy con los que se vayan adelante...”. En aquel momento pensaba que esa decisión era arbitraria, pero ahora creo que él no estaba para perder el tiempo con aquellos que no presentaban tanto interés. Yo sigo esa idea. Por otra parte, no tengo afición por ningún medio en específico, por lo que me interesa trabajar con alumnos que vengan de cualquier perfil, lo más importante es desarrollar su capacidad intelectual y su investigación personal. En ocasiones se me han acercado para proponerme pasar el Taller, y por supuesto, les digo que sí. Por lo general, es así cuando salen las mejores cosas, cuando el estudiante es el que lleva la iniciativa y defiende las ganas de hacer. Recuerdo como un ejemplo de esto cuando se hizo la muestra *Fibras temporales* de Niurka Moreno en octubre de 2015. Ella es una artista muy decidida y capaz de realizar cualquier tipo de producción que se proponga. Parte de su investigación radica en el empleo de materiales orgánicos, como detonantes de las transformaciones periódicas que experimentan sus obras dentro del espacio galerístico. Por lo general, con todos los muchachos que he trabajado han mostrado respeto e interés por lo que hacen. Eso es fundamental.

*¿Cómo organizas el proceso de trabajo al interior de DISTRITO de tal forma que se logre consolidar el proyecto artístico del joven estudiante casi en menos de un mes?*

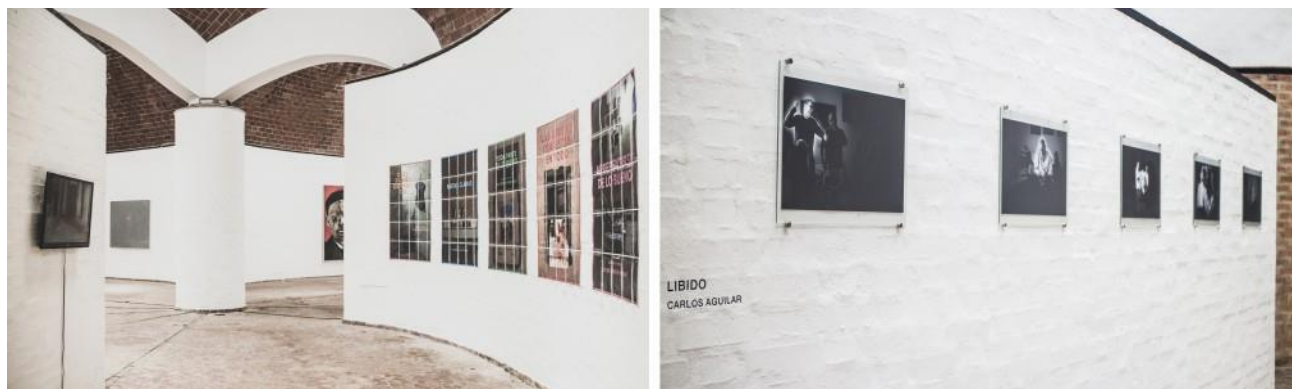
El trabajo en ocasiones ya está hecho, y prácticamente solo nos queda organizar el proyecto curatorial para exhibir la obra. Pero por lo general después de los primeros días de diálogo van surgiendo nuevas ideas en las que trabajamos.

En octubre de 2014 se hizo la exposición *Nueve personajes en busca del autor* de Luis Antonio González. Recuerdo que Luis tenía bien definidas algunas ideas sobre la relación que establecía entre la pintura y el humor gráfico para materializar el sentido irónico y hasta jocoso de su obra. También se interesaba y lo cito: “por una espontaneidad que me permite plasmar el estado emocional del momento” (Texto inédito de Luis A. González, 2014). Para esta ocasión, Luis propuso como eje curatorial la relación que podía existir entre la zona de juego de su hija vista como área de *producción-creación* y la suya. Se apropió de sus juguetes y los convirtió en personajes protagónicos de sus obras. Fue muy interesante ver como toda la fabulación y construcción de un universo infantil de una niña dejaba de existir para dar paso a un mundo bien intencionado, en el que Luis a través de recursos como el humor y la ironía, reflexiona sobre cuestiones inherentes al terreno ideológico del arte. En la medida en que íbamos reflexionando sobre estas ideas fueron apareciendo obras nuevas, e integrando a las que ya estaban hechas. Es así como funciona la cosa, la idea es potenciar la obra que el estudiante viene desarrollando. Lo interesante cuando trabajo con un solo alumno al mes es que la atención es personalizada. Esto hace que la clase sea más provechosa no solo para el alumno, sino también para mí. Aprendo mucho de ellos, siempre se han leído un libro que yo desconocía. Existe una retroalimentación de información constante, lo que hace del diálogo una experiencia interesante para ambos.

He defendido la idea de atender a un alumno a la vez, con el fin de sacar el mayor provecho de él, teniendo en cuenta que la atención es personal y no de forma grupal. Me interesa lo autoral por encima de lo grupal porque creo que, en un grupo, aunque una idea sea potenciada con más fuerza por un colectivo, siempre estará el que tiene la mejor idea y los que la ejecutan, u otros que sencillamente viven una experiencia colectiva, la cual puede ser gratificante o no.

Ahora, esto no quiere decir que no se puedan hacer cosas interesantes trabajando en colaboración o en grupo. Hemos consolidado hasta la fecha dos exposiciones colectivas muy interesantes. La primera fue *DISTRITO*, que hicimos en la Galería Luz y Oficios en abril de 2016, con el objetivo de mostrar en un espacio fuera de los predios del ISA el resultado de los estudiantes que habían pasado por el Taller. Los participantes fueron: Eudis Leyva, Yeremy Guerra, Luis A. González, Rodney Batista, Pavel Méndez, Niurka Moreno, Yeinier Núñez y de la Facultad de Música la compositora Viviana Ramos.

Luego trabajamos con la curadora Aurora Carmenate, he hicimos en junio de 2017 la exhibición *Blind Spot* en la que se exploraron: “(...) los posibles puntos ciegos de múltiples historias desde el terreno ficcional que también es el arte (...)” (Carmenate, 2017). En esta exposición estuvieron estudiantes de 1er año como es el caso de Amanda Echevarría, Alberto Regueira, Carlos Diéguez, Jesús Hernández y Kevin Ávila. Guillermo Moya estudiante español que se encontraba en la Facultad como parte de un proyecto de intercambio estudiantil universitario, con una obra en colaboración con el alumno cubano de 5to año Andy Montoya, y como artista invitada la compositora y artista sonora Viviana Ramos. Es bueno destacar que esta exposición fue premio de una de las tres Becas de Creación José Orlando Suarez Tajonera que otorga el Festival de las Artes de la Universidad de las Artes, ISA.



Muestra Blind Spot (2017)

Hemos asumido el ejercicio grupal a través de ejes temáticos, involucrando la participación de artistas, curadores o teóricos del arte con los estudiantes, buscando enriquecer el debate y la crítica sobre la pauta. Estos intercambios son muy importantes ya que cada uno tiene la oportunidad de exponer su punto de vista sobre el tema que se está investigando para la muestra. Y es ahí, en esa zona de diálogo donde se hace más democrático el ejercicio de la praxis artística. El proyecto ha contado con la participación de varios especialistas como es el caso de: Armando Navarro, Aurora Carmenate, Claudia E. Román, Estela Ferrer, Fidel Y. Castro, Greidys del Rosario, Jorge B. Rodríguez, Josué P. Herrera, Luis E. Padrón, Marilyn Payrol, Noel Alonso, Victoria M. Gallardo, Ramón Cabrera y Anabel Caraballo. Además de la ayuda incondicional de la compositora y artista sonora, Viviana Ramos tanto en lo profesional como en lo espiritual.

Lo que no me interesa como profesor, es proponer una ideología grupal que responda a los intereses del proyecto en este caso DISTRITO, sino que el espacio del proyecto le sirva realmente como plataforma al estudiante para potenciar sus propias ideas.

En su texto *Tres estrategias para enseñar arte, o para crearlo* (2012), la crítica de arte y profesora

del ISA, Julia Grecia Portela Ponce de León, puntualizó que: A las Pragmáticas, a Enema y a DIP le interesaban la construcción del discurso desde la investigación y la experimentación. ¿En qué sentido DISTRITO es continuador de los derroteros de los proyectos artísticos pedagógicos precedentes, y en qué crees que radica su punto de giro?

Luis Gómez (artista visual cubano y profesor de la Fac.) habla de que la pedagogía en el ISA va sobre el lenguaje. Realmente creo que sí, las dinámicas de los Talleres Fundamentales de la Crítica se caracterizan por el ejercicio del diálogo entorno a las estructuras de la obra de arte. En ese diálogo se conecta la idea del estudiante con diferentes referentes que vienen lo mismo de la literatura, el cine, la antropología, la psicología, la filosofía, y por supuesto, de las artes visuales. Ya en ese punto comienza la investigación, desde el Taller surgen las primeras recomendaciones. Luego también tus propios colegas te pasan información. Creo que eso es lo que caracteriza en gran medida el sistema pedagógico del ISA: la investigación. DISTRITO es un taller que hereda postulados preestablecidos de la praxis pedagógica del ISA desde las décadas de los 80 y los 90, y por eso su manera de operar es muy similar. Tal vez no he pensado en eso que tú denominas puntos de giro, porque creo no haber tenido la necesidad de romper esquemas, ni barreras en ese sentido. Lo que interesa es seguir defendiendo la idea de que el ISA siga ampliando la brecha hacia una vertiente analítica del arte y sus estructuras: pensar el arte y estimular a pensarlo allí, donde el ejercicio de la crítica sea empleado para analizar tópicos inherentes a la producción simbólica de cada estudiante inscrito en el Taller, y así potenciar las individuales en formación.

*Los proyectos artísticos pedagógicos precedentes presentaron como denominador común el empleo del documento como un elemento esencial de registro de su quehacer artístico, ya fuera a través de revistas, periódicos o videos. ¿En el caso del proyecto DISTRITO desde su surgimiento ha tenido al registro entre una de sus premisas fundamentales?*

Sí, claro. El registro ha sido muy importante para dejar testimonio de todo lo que se ha hecho hasta el momento. Lo mismo a través de imágenes que de textos. Desde el 23 de mayo del 2014, fecha en que se inauguró la primera exposición del proyecto *Objetos del espacio en la mente de un ser casi muerto* de Eudis Leyva y hasta el día de hoy, varias personas se han involucrado con el Taller y han escrito sobre las obras y proyectos curatoriales que se han organizado desde DISTRITO. Para esta primera exposición hicimos un boletín al cual titulamos *El Naufrago* con la intención de que se publicara mensualmente. Por razones económicas no ha tenido continuidad, pero el proyecto sigue en pie para cuando tengamos la oportunidad. Es una publicación que tiene como objetivo recoger y promover el trabajo expuesto en DISTRITO como respuesta a los imperativos de nuestras necesidades actuales, proponiendo nuevos espacios dentro de la Facultad de Artes Visuales para que los estudiantes compartan

los resultados de sus más significativas búsquedas y experiencias artísticas. Así mismo mediante esta publicación tenemos la intención de construir una plataforma abierta al examen y la difusión de los procesos canalizados y acogidos por este proyecto, reuniendo imágenes documentales y textos sobre los mismos; estimulando su reconocimiento, así como el debate y las polémicas que ayuden a prefigurar las coordenadas intelectuales y estéticas en las que nos movemos actualmente en esta institución. *El Náufrago* cuenta con dos secciones habituales: *Sospechas*, encargada de recoger una reseña crítica sobre la exposición presentada y *Explicador Sensato* dedicada a una entrevista con el artista. En esta dirección, DISTRITO pretende revisitar, sobre la base del diálogo, la producción simbólica de los estudiantes. Es un ejercicio de indagación y reordenamiento de la obra ya realizada, así como una motivación para la creación de nuevas ideas.

También hemos apostado por el soporte digital. Recién está en proceso la multimedia DISTRITO que fue defendida como Proyecto de Tesis de Grado por la Historiadora del Arte Greidys del Rosario Rodríguez, en la cual recopiló y organizó todo el trabajo del Taller hasta la fecha.

Sí creo que el documento tiene un papel importante dentro del proceso artístico-docente. Además, te puedo decir que continuamente nos apropiamos de sus posibilidades expresivas, y se piensa en el como medio para el arte.

*¿Qué representa DISTRITO para su fundador en su dualidad como artista-profesor, y cómo juez y parte de la enseñanza artística en una institución como la Universidad de las Artes, y específicamente la Facultad de Artes Visuales, que cuenta con una legitimación histórica dentro del campo de la pedagogía de alcance nacional e internacional?*

Eso que me planteas en la pregunta es una de las cosas que con más entusiasmo he defendido con el proyecto: que el ISA, -a pesar de que, en un momento cómo este de incertidumbre, falta de compromiso de todo tipo, y apatía-, sigue siendo un lugar de legitimación y posicionamiento dentro del circuito artístico cubano. Creo que si fuera a definir con una palabra mi experiencia con este lugar diría que ha sido *trascendental*. Contamos con una de las galerías más interesantes y espaciosas del circuito. Además, como has dicho con el peso histórico de los que por aquí han pasado y han dejado su legado. Todas las exposiciones que hemos hecho en el Taller menos la de Luz y Oficios han sido en el ISA. La razón es muy sencilla: atraer al gran público para que conozca la producción más emergente del arte cubano dentro de sus cúpulas. Y para caer de nuevo en tu pregunta te puedo decir que el Taller me ha permitido retroalimentarme en todos los diálogos que tengo con mis alumnos. Al final se trata de un intercambio de intereses. Solo que muchas veces sucede que después de que dejan de ser tus alumnos pasan a ser tus amigos, y en eso gano también. Creo que el ISA es un terreno fértil para la creación y la amistad.

*Para terminar, hablemos del futuro. ¿Crees que DISTRITO como proyecto artístico pedagógico siga funcionando?*

Creo que las cosas duran en la medida que sean capaces de reinventarse y evolucionar en relación a su contexto. Si sigue o no es cosa del tiempo. Además, todo tiene un comienzo y un final, es inevitable. Así que ya veremos qué pasa.

## REFERENCIAS

- CARMENATE, Aurora (2017). *Blind Spot* (Catálogo). La Habana: Universidad de las Artes de Cuba, ISA.
- KRÜGER, Werner (1979). *Joseph Beuys: Jeder Mensch ist ein Künstler*. [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=JkHYQnxZTE>
- PORTELA PONCE DE LEÓN, Julia Grecia (2012). Tres estrategias para enseñar arte, o para crearlo En FERNÁNDEZ TORRES, Jorge (Ed.) *Prácticas artísticas e imaginarios sociales* (pp. 320-331). Evento Teórico. Oncena Bienal de La Habana. La Habana: Ediciones Cúpulas, Centro Wilfredo Lam.



### **Anabel Caraballo Fuentes.**

Licenciada en Historia del Arte en la Universidad de La Habana, Cuba y Máster en Historia del Arte en la Universidad de Salamanca, España. Se ha desempeñado como Profesora de Arte Cubano y Taller de Investigación en la Facultad de Artes Visuales, Universidad de las Artes de Cuba, ISA desde el año 2014 hasta la actualidad. Ha publicado artículos sobre proyectos artísticos cubanos en revistas cubanas e internacionales. Actualmente es estudiante del Doctorado en Historia y Artes de la Universidad de Granada, España.

E.mail: [anacf346@gmail.com](mailto:anacf346@gmail.com)



El libro “Calidad y pertinencia en artes” es resultado del Congreso “La Calidad en la Educación Superior de las Artes: Reflexiones epistemológicas” organizado por el Consejo para la Acreditación de la Educación Superior de las Artes (CAESA). El evento se llevó a cabo del 25 al 27 de septiembre de 2019 en Monterrey México, contando con la participación de 180 académicos nacionales e internacionales de más de 30 instituciones que ofrecen programas educativos de artes.

El CAESA es una asociación civil creada en el 2008 por un grupo de universidades mexicanas, su finalidad es participar en la mejora continua de los programas de las diferentes disciplinas artísticas en México. A la fecha, el organismo ha evaluado alrededor de 100 programas de educación superior en artes pertenecientes a más de 25 instituciones educativas mexicanas.

El libro está conformado por 17 textos y cuenta con la contribución de 34 autores de México, Cuba y Paraguay. El texto se divide en cuatro apartados: Calidad, Pertinencia, Estrategias y Experiencias. En la sección denominada “Calidad” se agrupan tres textos que abordan de manera general el concepto de calidad, así como algunas de las transformaciones históricas de la institución universitaria y de las redes de acreditación internacionales. En el capítulo “Pertinencia” se muestran propuestas y reflexiones sobre la pertinencia y responsabilidad social de los programas educativos de las artes. En el apartado “Estrategias” los autores hacen diferentes análisis sobre algunas herramientas de aprendizaje en los planes de estudios del área de la música. Finalmente, en el capítulo “Experiencias” encontramos proyectos que buscan trascender el ámbito de la educación y de las artes hacia diferentes esferas de lo social.

Como se puede advertir en la diversidad de temas y enfoques de los trabajos realizados por las comunidades académicas de las artes en México, Cuba y Paraguay; éstos no se limitan al desarrollo propio de cada una de las disciplinas artísticas, sino que expresan la preocupación por la producción de conocimiento artístico en pos de la transformación social.

Mario Méndez Ramírez

## Convivir con la televisión y el cine.

*El joven maestro y artista cubano Duniesky Martín nos comparte argumentos sobre el decurso de sus procesos creativos y sus motivos dominantes de siempre, emanados de la televisión y el cine: desde aquí se nos confiesa como un mediador/productor crítico. Los testimonios gráficos de su obrar lo demuestran. En su concisa misiva nos despide de manera freireana con la confesión de una re-visitación, que nunca será copia o reiteración, sino un volver incisivo sobre lo hecho para crecer, cualidad necesaria en un artista y educador.*

*Ramón Cabrera Salort*

Hola Ramón:

En mis procesos creativos se focalizan dos procedimientos esenciales: la apropiación y la deconstrucción. La base conceptual, desde mis primeras obras, se ha sustentado en contenidos vinculados a los modelos de heroicidad, el imaginario visual contemporáneo, así como la memoria cultural e histórica. Esto posibilita reflexionar en elementos que se han mantenido vigentes en el imaginario colectivo y la memoria histórica de Cuba y como se ha visto a través de los mass-media.



Es necesario aclarar que mis experiencias con la industria cinematográfica hollywoodense parten de una relación amor-odio, y al mismo tiempo acontecen, mucho antes de reconocermme como productor simbólico. Me declaro devoto de las estrategias creativas y mediáticas de Hollywood, consumo que me ha permitido emprender un análisis crítico del tema, desde la producción visual contemporánea. Además, la sociedad cubana actual ha demostrado que la copia del *american way of life* parece persistir independientemente de cambios políticos, sociales, culturales y económicos.

Convivir cotidianamente con fuentes como la televisión y el cine, me han hecho reflexionar sobre cuáles son las estructuras imperantes del sistema mediático y como transforman así, los modos propios de observar el arte. Alguien me dijo en una ocasión que yo jugaba a la inversa en este sentido, porque normalmente se dice que el cine se parece a la vida, pero en mi caso, mi vida se parece al cine. Ese diálogo lúdico entre los extremos es para mí muy importante.

Siempre he generado obras en múltiples medios, específicamente más centrado en el dibujo, la instalación y el video. Se ha hecho común en mis procesos creativos la producción al unísono, donde la prioridad es condicionada por el desarrollo de la idea durante el mismo proceso de trabajo. Ejemplo de esto fue un viaje en auto por el suroeste de Los Estados Unidos en el año 2012, (similar a un road movie), donde la visita a diferentes ciudades, pueblos y territorios, despertaron en mí la ilusión de presenciar verdaderas locaciones cinematográficas. Dos años después con todo este material de archivo, surgió el video *Doscientos treinta y siete segundos de ilusión* (2014), y su versión instalativa, *La historia no contada* (2014). Igualmente, esta metodología ha continuado en desarrollo en dos instalaciones posteriores como *El diario que nunca existió, Volumen 1 / (New York)* (2019) y *El diario que nunca existió, Volumen 2 / (Illinois-Tennessee), (Texas), (Louisiana–Mississippi)* (2020).





En el pasado año 2020 inauguré la Exposición Personal *Bojeo*, en el Centro de Arte Contemporáneo Wifredo Lam, muestra cardinal en mi trabajo porque recapituló la producción de los últimos dos años. A la vez sirvió como puente entre lo vivido y lo fabulado, lo mítico y lo objetivo, recorrido de un viaje metafórico por diversas cosmovisiones que van y vienen hacia y desde el exterior de una experiencia personal.



Actualmente me encuentro revisitando muchas ideas, las ya realizadas y las que no corrieron con la misma suerte. Analizando y releendo mis metodologías y operaciones desde posturas diferentes. Es algo que creo que debe hacer todo creador.

Un fuerte abrazo

Duniesky Martín Urgellés

## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>EDITORIAL</b>	<b>08</b>
<b>RAÍCES – RAÍZES</b>	
Paulo Freire e Arte/Educação	12
Ana Mae Barbosa. Brasil	
<b>CAMINOS - CAMINHOS</b>	
Discursos Recabarren – Freire coinciden	22
Fernando Herrera Díaz. Chile	
La vivencia en el Arte y la Educación	33
Oscar Noé Covarrubias Ortiz. México	
Metodologías Lúdicas y el proceso de subjetivación	48
Ana Fabiola Medina Ramírez. México	
Sin atajos posibles	54
David Ramírez Larsen. México	
<b>INVESTIGACIÓN/CREACIÓN – INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO</b>	
Tres caminatas	75
María Victoria Portelles. Cuba	
<b>TENDENCIAS—TENDÊNCIAS</b>	
Conversando con Carlos Aguilar Regueira	91
Anabel Caraballo Fuentes. Cuba	
<b>UNIVERSO LECTOR - UNIVERSO LEITOR</b>	<b>101</b>
<b>PALABRA ABIERTA—PALAVRA ABERTA</b>	<b>103</b>