



Revista CLEA

2° semestre Año 2020



ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte



REVISTA CLEA

Número 10, segundo semestre año 2020.

ISSN 2447—6927

Dirección:

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

Correo electrónico:

consejolatinoamericanoclea@gmail.com
revistaclea@redclea.org

Página Web:

<http://www.redclea.org>

Portada: Yo sabio. Dibujo/tinta. 27,9 x 21,6 cms. Año: 2004

Autor: Salvador Aburto Morales. México

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 N° 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

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

Alexis Aroche Carvajal

Universidad Agraria de La Habana. Cuba

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 Christófar

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,

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

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

María del Carmen Mena Rodríguez
Facultad de Arte Danzario, Universidad de
las Artes. ISA. Cuba
Juan Carlos Pérez Díaz
Universidad de San Carlos. Guatemala

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°10

Alexis Aroche Carvajal
Salomón Azar Segura
Saidel Brito Lorenzo
Ramón Cabrera Salort
Alvaro Augusto Escobar
Nancy Iriarte Araya
Mario Méndez Ramírez
David Rodríguez de la Peña
Cecilia Vilarrubi Rojas

TABLA DE CONTENIDO

	Página
EDITORIAL	08
RAÍCES – RAÍZES	
Educación a través del arte, postulados de Herbert Read y su influencia en América Latina. Dora Águila. Chile.	16
CAMINOS - CAMINHOS	
La animación sociocultural a través del arte comunitario en el marco de la educación superior. Jhosell Rosell Castro. México.	28
Importancia de la educación artística para promover el desarrollo de los procesos creativos en niños y niñas. Elisabeth Beatriz Barrios Guerra de Natareno. Guatemala.	45
Integración de las Artes Plásticas en las Clases de Música en Educación Parvularia: un Proyecto Familiar de Audición Musical Activa Marta E. Galleguillos Meza. Chile	60
INVESTIGACIÓN/CREACIÓN - INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO	
Pensar al Revés.El reverso de un proceso creativo. Fidel Álvarez Causil. Cuba	75
Educación, desarrollo del lenguaje y estilo personal: aproximación a Vygotski-Bakhtin en la praxis. Gloria Fariñas León. Cuba. Juan Silvio Cabrera Albert. Cuba.	84
TENDENCIAS—TENDÊNCIAS	
Universidad, vanguardias y enseñanza artística: quitando la envoltura. Maikel Rodríguez de la Cruz. Cuba.	103
UNIVERSO LECTOR - UNIVERSO LEITOR	115
PALABRA ABIERTA—PALAVRA ABERTA	117

LA PASIÓN DE DAR

"El sabor a ´mío´ no es amargo, pero no alimenta a nadie"
Antonio Porchia.

Educación es la dación en un acto de reciprocidad. El arte, por otra parte, solo cristaliza a través de un acto de reciprocidad. En estos momentos aún cruciales en la batalla contra la pandemia esta pasión se acrecienta y se convierte en deber de humanidad y conciencia educativa. Cada uno de los artículos de nuestro actual número manifiesta a su modo esta pasión de dar.

En la sección *Raíces* la educadora y artista chilena Dora Aguila se encarga de caracterizar en apretada síntesis la tesis que sostiene Herber Read en su clásico *Educación por el Arte* y los diversos influjos de su pensamiento en la América nuestra, con particular destaque en la fundación misma de nuestro Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. Texto escrito en los momentos en que Londres era asediado por los bombardeos sistemáticos nazistas y que Henry Moore, su amigo, inmortalizó en sus apuntes y dibujos de los refugios del metro londinense, no puede dejar de leerse e interpretarse sino como la defensa de la sensibilidad contra el cisma cegador del fascismo, de la destrucción, de la compulsión. Por eso para el pensador compulsión implicaba desunión, humillación y como acota en su texto, “la educación implica simplemente unión, esto es, la capacidad de ser abierto y estar circundado de cosas”, un legado en defensa de la vida.

En la sección *Caminos* el profesor cubano Jhosell Castro aborda el asunto de la Animación cultural a través del arte comunitario, concebido como prácticas artísticas cristalizadas con proyectos de procesos sensibles de desarrollo local en el ámbito educativo. Tales proyectos artísticos comunitarios de capacitación y formación tanto a nivel expresivo/artístico como a nivel humano, son desenvueltos, nos detalla su autor, como parte del programa de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California en vinculación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales. En su artículo hace una caracterización del contexto de la ciudad de Tijuana, locus del proyecto. Para el autor ese contexto se asume como espacio humano y social, donde emerge la relación entre arte y desarrollo local.

Reconoce en todo esto el influjo de Joseph Beuys, tanto en la dimensión del artista como agente de cambio social, como en el reconocimiento de que en cada ser humano anida un artista.

La metodología de trabajo sustentada resulta toma y daca entre animación socio cultural y proceso formativo para los estudiantes de arte de la universidad. En el proyecto desarrollado Transforma Tijuana (pintura mural) se dan cita formación artística en contexto, confluencia interdisciplinaria y superación del taller o salón como percepto centrado, por medio de un espacio educativo vivido en los ámbitos comunitarios a ser transformados, donde destaca la participación activa de los actores sociales en el proyecto junto a los estudiantes (pobladores comprometidos con el proyecto), esfuerzo mancomunado de universitarios y comunidad, de instituciones gubernamentales y asociaciones civiles y donde se vive el cambio del graffiti vandálico al “grafitiado que cobra otra vida . . . otra armonía en el ambiente más que nada”, según el decir de uno de los vecinos de la comunidad que cita el autor. En fin, una buena muestra de la pasión de dar y empoderar culturalmente a los sujetos.

También en la sección *Caminos*, la educadora guatemalteca Elisabeth Barrios nos argumenta las razones que le asisten para valorar el desarrollo de los procesos creativos de niños y niñas a través de la educación artística en el contexto escolar guatemalteco. En su artículo destaca tanto lo relativo al aporte de la educación artística en la formación humana, como facetas referidas al valor de la expresión artística y componentes que le constituyen, ilustrado con una experiencia de implementación de un programa didáctico desenvuelto con niños de una escuela primaria en el Museo Nacional de Arte Moderno de Guatemala, lo que nos hace recordar el papel que Ana Mae Barbosa le concede al museo de arte como “laboratorios de conocimiento de arte, tan fundamentales para el aprendizaje del arte como los laboratorios de química los son para el aprendizaje de la Química”.

La educadora chilena Marta Galleguillos, en esta misma sección, con su artículo “La integración de las Artes Plásticas en las clases de Música en Educación Parvularia: un proyecto familiar de audición musical activa”, asume la propuesta de integración de los lenguajes artísticos y la incorporación de los padres de familia con tal propósito. La experiencia vivida es una muestra fehaciente de cuánto se puede animar y ahondar lo que las currículas escolares pautan, con educadoras sensibles e inteligentes con vocación de magisterio –la pasión de dar, de compartir. La estrategia llevada a cabo cuenta primero con una breve y precisa caracterización conceptual de las bases curriculares, de la necesaria relación de la escuela con la familia, amén de significar el rol

del dibujo en la infancia y, de igual modo, el proceso de musicalización. Desde esas dimensiones expuestas queda edificado el proyecto Cantando y dibujando mi cancionero en familia, con el logro de un cancionero como producto final, con el proceso de la vivencia compartida entre educadoras, niñas y padres y la demostración de cuánto puede enriquecerse y extenderse el crecimiento cognitivo sensible y emocional que brindan las artes más allá de lo normado, un certero ejercicio de educación por el arte.

En la sección *Investigación/Creación* inauguramos un nuevo tipo de colaboración la de los artistas/maestros que hacen de sus reflexiones personales creativas, evidencias indagatorias irrefutables de naturaleza autonormativa, donde las imágenes son textos y engrosan al otro texto: lo escrito. Ese es el caso del artículo del colombiano Fidel Álvarez “Pensar al revés”, donde el artista/maestro nos manifiesta de qué modo discurre su cogito creativo, sus médulas rizomáticas impulsoras y cómo se nutre de su yo lector, referentes bibliográficos personalizados, que responden a una actualidad eficiente subjetivizada. Es, por tanto, como dice el dramaturgo alemán Erwin Piscator, donde “La teoría podía nacer tan solo del trabajo práctico”.

En esta misma sección, con una larga data indagadora, se presenta el artículo de la profesora cubana Gloria Fariñas, junto a uno de sus colaboradores, el también maestro Juan Silvio Cabrera, “Educación, desarrollo del lenguaje y estilo personal: aproximación a Vygotski-Bakhtin en la praxis”. Desde una educación personalizada centrada en el desarrollo del lenguaje y, en especial, los aprestamientos literarios, se enfrenta a una educación tradicional homogeneizante y despersonalizada, productoras de lo unidimensional. Los fundamentos para ello se asientan en la obra de L.S. Vygotski y M.M. Bakhtin, en urdimbre interdisciplinaria desde la psicología histórico-cultural y los estudios literarios y de ellos parte tanto el enfoque asumido como la experiencia práctica narrada que sustentan el carácter único de cada sujeto dentro del grupo. El trabajo queda abierto a pluralidad de juicios a través de su aplicación a las diversas artes, aunque ilustrado con la literatura, en más de una ocasión sus autores aluden a lo estético en expansiva referencia. Estilo personal y sujeto educado, conceptos centrales a los que arriban los investigadores, se tornan en la experiencia un acertado fundamento de educación por el arte, donde el lector puede advertir cómo vuelve a latir a su modo el pensamiento de Herbert Read.

En la sección *Tendencias* el dramaturgo y maestro cubano Maikel Rodríguez de la Cruz con su artículo “Universidad, vanguardias y enseñanza artística: quitando la envoltura”, nos colma de preguntas acuciantes, actuales y promueve en todo momento más que el hallazgo de

certidumbres, la apertura de nuevos cuestionamientos. Piensa bien su autor cuando nos dice, casi como epítome, luego de un recorrido lúcido por epígrafes como “Papel de celofán”, “Vanguardia y autonomía” y “Vanguardia y diferencia”, que abordar la vanguardia como territorio teórico, conceptual y a la vez práctico y vivo, implica “procurar la crítica, no el dogma; la empatía, no la verticalidad; la flexibilidad, no la esclerosis conceptual; el juego, no el método sordo”. En fin, un reto que desconoce fórmulas y que exige de educador y educando pasión de dar.

Cuando parecía que nuestro último número del 2020 no tendría libros que comentar en nuestra sección de *Universo lector*, la educadora guatemalteca Ethel Batres nos sorprendió gratamente con el texto de la educadora musical argentina Malena Herrmann, *Los niños y el piano*, un confesional encuentro humano con la música, una muestra vívida de la pasión de dar.

La poeta y educadora mexicana Livier Fernández escribió para *Palabra abierta* una sucinta y argumentada reflexión sobre la creación y el porqué su médula palpita en la poiesis. Asume su misiva el estilo de quien discursa docta sobre el tema, aunque en el fondo todo ello tiene su origen cierto en una confesión de practicante, de quien conoce el sortilegio de romper la albura del papel con palabras de fuego.

Ramón Cabrera Salort.

A PAIXÃO DE DAR

"El sabor a ´mío´ no es amargo, pero no alimenta a nadie"

Antonio Porchia.

Educar é a doação em um ato de reciprocidade. A arte, por outra parte, só cristaliza por meio de um ato de reciprocidade. Nestes momentos ainda cruciais na batalha contra a pandemia, essa paixão cresce e se converte em dever de humanidade e consciência educativa. Cada um dos artigos de nosso número atual manifesta a seu modo essa paixão de dar.

Na seção Raíces a educadora e artista chilena Dora Aguila se encarrega de caracterizar, em síntese, a tese que sustenta Herber Read em seu clássico Educación por el Arte e as diversas influências de seu pensamento na nossa América, com particular destaque na fundação de nosso Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte. Texto escrito nos momentos em que Londres era assediado pelos bombardeios sistemáticos nazistas e que Henry Moore, seu amigo, imortalizou em suas notas e desenhos dos refúgios do londrinense, não se pode deixar de ler e interpretar senão como a defesa da sensibilidade contra o cisma cegante do fascismo, da destruição, da compulsão. Por isso, para o pensador, compulsão implicava em desunião, humilhação e, como compulsión implicaba desunión, humillación y como indica em seu texto, “a educação implica simplesmente em união, isto é, a capacidade de ser aberto e estar circundado de cosas”, um legado em defesa da vida.

Na seção Caminhos o professor cubano Jhosell Castro aborda o assunto da Animação cultural por meio da arte comunitária, concebido como práticas artísticas cristalizadas com projetos de processos sensíveis de desenvolvimento local no âmbito educativo. Tais projetos artísticos comunitários de capacitação e formação, tanto em nível expressivo/artístico como em nível humano, são desenvueltos, nos detalha seu autor, como parte do programa da Licenciatura em Artes Plásticas da Faculdade de Artes da Universidad Autónoma de Baja California, em cooperação com instituições governamentais e não governamentais. Em seu artigo há uma caracterização do contexto da cidade de Tijuana, locus do projeto. Para o autor, esse contexto se assume como espaço

humano e social, de onde emerge a relação entre arte e desenvolvimento local. Reconhece em toda a influência de Joseph Beuys, tanto na dimensão do artista como agente de mudança social, como no reconhecimento de que cada ser humano aninha um artista.

A metodologia de trabalho sustenta a relação entre animação sociocultural e processo formativo para os estudantes da universidade. No projeto desenvolvido, Transforma Tijuana (pintura mural), se encontram a formação artística em contexto, confluência interdisciplinar e superação do ateliê ou salão como o centro perceptivo, por meio de um espaço educativo vivido nos âmbitos comunitários a serem transformados, onde se destaca a participação ativa dos atores sociais no projeto junto aos estudantes (moradores comprometidos com o projeto), esforço mancomunado de universitários e comunidade, de instituições governamentais e associações civis, e onde se vive a troca da pixação pelo “gráfiti que cobra outra vida . . . outra harmonía no ambiente mais que nada”, segundo o dizer de um dos vizinhos da comunidade citado pelo autor. Enfim, uma boa mostra da paixão de dar e empoderar culturalmente aos sujeitos.

Também na seção *Caminhos*, a educadora guatemalteca Elisabeth Barrios apresenta as razões que ajudam a valorar o desenvolvimento dos processos criativos de meninos e meninas por meio do ensino/aprendizagem de arte no contexto escolar guatemalteco. Em seu artigo destaca tanto o relativo ao aporte do ensino/aprendizagem na formação humana, como facetas referidas ao valor da expressão artística e componentes que a constituem, ilustrado com uma experiência de implementação de um programa didático desenvolvido com crianças de uma escola primária no Museo Nacional de Arte Moderno de Guatemala, o que nos faz recordar o papel que Ana Mae Barbosa concede ao museo de arte como “laboratórios de conhecimento de arte, tão fundamentais para a aprendizagem da Arte como são os laboratórios de química para a aprendizagem da Química”.

A educadora chilena Marta Galleguillos, nessa mesma seção, com seu artigo “La integración de las Artes Plásticas en las clases de Música en Educación Parvularia: un proyecto familiar de audición musical activa”, assume a proposta de integração das linguagens artísticas e a incorporação dos pais de família com tal propósito. A experiência vivida é uma mostra cnfiante de quanto se pode animar e mergulhar no que os currículos escolares pautam, com educadoras sensíveis e inteligentes com vocação para o magistério –a paixão de dar, de compartilhar. A estratégia levada a cabo conta primeiro com uma breve e precisa caracterização conceitual das bases curriculares, da necessária relação da escola com a família, além de significar o papel do

desenho na infância e, de igual modo, o processo de musicalização. Desde essas dimensões expostas, fica edificado o projeto “Cantando e desenhando meu cancionero em família”, com conquista de um cancionero como produto final, com o processo da vivência compartilhada entre educadoras, crianças e pais, e a demonstração de quanto pode se enriquecer e estender o crescimento cognitivo sensível e emocional que brindam as artes para além do normativo, um exercício assertivo de educação pela arte.

Na seção *Investigação/Criação* inauguramos um novo tipo de colaboração de artistas/professores que fazem de suas reflexões pessoais criativas indagatórias irrefutáveis de natureza autonormativa, onde as imagens são textos e engrossam a outro texto: o escrito. Esse é o caso do artigo do colombiano Fidel Álvarez “Pensar al revés”, onde o artista/maestro nos manifesta de que modo discorre seu cogito criativo, suas medulas rizomáticas impulsoras e como se nutre de seu eu leitor, referentes bibliográficos personalizados, que respondem a uma atualidade eficiente subjetivizada. É, portanto, como diz o dramaturgo alemão Erwin Piscator, onde “A teoria podia nascer tão só do trabalho prático”.

Nessa mesma seção, com uma longa história de investigadora, se apresenta o artigo da professora cubana Gloria Fariñas, junto a um de seus colaboradores, o também professor Juan Silvio Cabrera, “Educación, desarrollo del lenguaje y estilo personal: aproximación a Vygotski-Bakhtin en la praxis”. Desde uma educação personalizada centrada no desenvolvimento da linguagem, em especial, a preparação literária enfrenta uma educação tradicional homogeneizante e despersonalizada, produtora do unidimensional. Os fundamentos para isso se assentam na obra de L.S. Vygotski e M.M. Baktin, na urdidura interdisciplinar desde a psicología histórico-cultural e os estudos literários, e de eles parte tanto o enfoque assumido como a experiência prática narrada que sustentam o caráter único de cada sujeito dentro do grupo. O trabalho fica aberto à pluralidade de juízos por meio de sua aplicação às diversas artes, embora ilustrado com a literatura, em mais de uma ocasião seus autores aludem ao estético em expansiva referência. Estilo pessoal e sujeito educado, conceitos centrais aos que chegam os investigadores, se tornam na experiência um fundamento de educação pela arte, onde o leitor pode tomar como uma volta a pulsar, a seu modo, o pensamento de Herbert Read.

Na seção *Tendências* o dramaturgo e professor cubano Maikel Rodríguez de la Cruz, com seu artigo “Universidad, vanguardas e ensino artístico: tirando o invólucro”, nos enche de questões atuais e urgentes, e promove sempre mais do que a descoberta de certeza, a abertura de

novos questionamentos. Pensa bem seu autor quando nos diz, quase como compêndio, depois de uma jornada lúcida através de epígrafes como “Papel celofane”, “Vanguarda e autonomia” e “Vanguarda e diferença”, que abordar a vanguarda como território teórico, conceitual e ao mesmo tempo prático e vivo, implica “procurar a crítica, não o dogma; a empatia, não a verticalidade; a flexibilidade, não a esclerose conceitual; o jogo, não o método surdo”. Enfim, uma meta que desconhece fórmulas e que exige de educador e educando paixão de dar.

Quando parecia que nosso último número de 2020 não teria livros que comentar em nossa seção de *Universo leitor*, a educadora guatemalteca Ethel Batres nos surpreendeu gratamente com o texto da educadora musical argentina Malena Herrmann, *As crianças e o piano*, um encontro confessional humano com a música, uma mostra vívida da paixão de dar.

A poeta e educadora mexicana Livier Fernández escreveu para *Palavra aberta* uma sucinta e argumentada reflexão sobre a criação e o porquê sua medula palpita na poiesis. Assume sua misiva o estilo de quem discursa doutamente sobre o tema, embora no fundo tudo isso tem sua origem em uma certa confissão de praticante, de quem conhece o sortilégio de romper a alvura do papel com palavras de fogo.

Ramón Cabrera Salort

Educación a través del arte, postulados de Herbert Read y su influencia en América Latina.

Dora Águila. Chile

RESUMEN

La propuesta de Herbert Read, publicada en su libro *Education through Art*, se articula en torno a la incorporación en la escuela de una educación integral basada en el arte y la estética. Su propósito central consiste en vivificar la tesis que primero formuló Platón, de que “el arte debe ser la base de la educación” (1959 p. 27). Su enfoque se centra en que el arte le da forma a la experiencia y el proceso artístico, al ser una forma de comunicar nuestras ideas y sentimientos a los otros, nos enseña a entender lo que es el mundo, y cómo reaccionamos a él. Es posible, en pleno siglo XXI, valorar los aportes de la Educación por el Arte y recorrer creativamente esos caminos, acordes a nuestra idiosincrasia e identidad latinoamericana.

Palabras claves: educación a través del arte, asociaciones y redes.

RESUMO

A proposta de Herbert Read, publicada em seu livro *Education through Art*, gira em torno da incorporação de uma educação integral baseada na arte e na estética na escola. Seu objetivo central é reviver a tese que Platão formulou primeiro, de que “a arte deve ser a base de educação” (1959, p.27). Tem como foco a arte dá forma à experiência e ao processo artístico, sendo uma forma de comunicar as nossas ideias e sentimentos aos outros, ensina-nos a perceber o que é o mundo e como reagimos a ele. É possível, no século XXI, valorizar as contribuições da Educação pela Arte e explorar criativamente esses caminhos, de acordo com nossa idiosincrasia e identidade latino-americana.

Palavras chaves: educação pela arte, associações e redes.

ABSTRACT

Herbert Read's proposal, published in his book *Education through Art*, revolves around the incorporation of a comprehensive education based on art and aesthetics in the school. Its central purpose is to revive the thesis that Plato first formulated, that "art should be the basis of education" (1959 p. 27). His approach is that art shapes the experience and the artistic process, being a way of communicating our ideas and feelings to others, it teaches us to understand what the world is, and how we react to it. It is possible, in the XXI century, to value the contributions of Education through Art and creatively explore these paths, according to our Latin American idiosyncrasy and identity.

Keywords: education through art, associations and networks.

El arte es un modo de expresión en todas sus actividades esenciales, el arte intenta decirnos algo: algo acerca del universo, del hombre, del artista mismo. El arte es una forma de conocimiento tan precioso para el hombre como el mundo de la filosofía o de la ciencia. Desde luego, sólo cuando reconocemos claramente que el arte es una forma de conocimiento paralela a otra, pero distinta de ellas, por medio de las cuales el hombre llega a comprender su ambiente, sólo entonces podemos empezar a apreciar su importancia en la historia de la humanidad.

*Herbert Read, (1973)
Arte y Sociedad*

Introducción

Herbert Read, pensador inglés, que se dedicó a diversas áreas del conocimiento, es una autoridad reconocida en educación, teoría, filosofía e historia del arte, literatura y crítica literaria y política; Nacido en Yorkshire, Inglaterra, en 1893, obtuvo una beca en la Universidad de Londres en el período 1940-1942, para investigar y escribir su obra Educación por el Arte. Read se basa en “la tesis es que el arte debe ser la base de la educación” (1959, p.27). Su propósito central consiste en vivificar la tesis que primero formuló Platón hace siglos atrás. Read, con la constante preocupación por la formación integral, postula que “la educación puede definirse como el cultivo de los modos de expresión” (1959, p 37). Una búsqueda articulada de la singularidad individual con la sociedad, encaminada al logro de la armonía.

la teoría que enunciaré abarca todos los modos de expresión individual, literaria y poética (verbal) no menos que musical o auditiva, y forma un enfoque integral de la realidad que debiera denominarse educación estética – la educación de esos sentidos sobre los cuales se basan la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano. Sólo en la medida en que esos sentidos establecen una relación armoniosa y habitual con el mundo exterior, se construye una personalidad integrada. (Read, 1959, p.33)

Una personalidad integrada, es decir, ligada a situaciones y valores que orientan al individuo a desempeñarse con independencia y solidaridad “armonizando, al mismo tiempo, la individualidad así lograda, con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece (1959, p.34).

A través de su libro propugna una educación para la libertad, entendiendo por ésta un desenvolvimiento de los impulsos creadores como una necesidad vital de nuestra cultura. “La educación ha de ser una especie de iniciación, a fin de que cada uno esté lo mejor equipado posible para llevar su vida personal y para contribuir a enriquecer la vida de los demás y de la colectividad”. (Wojnar 1967, p.130).

El arte como medio educativo

Read le asignó al arte un valor como medio educativo, considerándolo un fenómeno que comprende dos principios: un principio de forma y un principio de creación. La forma en su relación con el mundo objetivo, propio del mundo orgánico, es una función de la percepción. Las imágenes, percibidas por los sujetos a través de la forma, estructuran un archivo de información que es utilizado como conocimiento, a través del acontecer de las circunstancias de la vida de cada individuo y su comprensión subjetiva.

El principio de creación es una función de la imaginación, propia de la mente humana, que adquiere existencia objetiva a partir de la forma y que impulsa a crear y apreciar la creación. Las respuestas de cada sujeto a las situaciones que le acontecen requieren de su capacidad creativa para enfrentar los problemas, cuestionar, investigar, procurar respuestas, buscar soluciones y comunicarse con los otros.

El arte se halla profundamente involucrado en el proceso real de percepción, pensamiento y acción, estableciendo relaciones dinámicas e integrando el conjunto de la experiencia estética.

Para Read, la educación debe comprender el concepto de libertad, entendida como un estado del ser dotado de características positivas que deben ser desarrolladas, llevando a cabo un proceso de integración de cada persona en su sociedad, anulando impulsos antisociales a partir de las libertades de conciencia y de expresión. Al desarrollar esas cualidades positivas se elimina las cualidades negativas. Afirma que la destructividad y la creatividad son fuerzas opuestas.

Se reafirma que Herbert Read al plantear una educación artística o educación por el arte, se refiere no solamente a las artes visuales, sino que abarca lo que él llama educación estética, es decir, un enfoque integral de los modos de expresión verbal, musical, corporal y plástica.

La educación estética tiene como fines:

- (i) La conservación de la intensidad natural de todos los modos de percepción y sensación;
- (ii) La coordinación de diversos modos de sensación y percepción entre sí y en relación al ambiente;
- (iii) La expresión del sentimiento en forma comunicable;
- (iv) La expresión, en forma comunicable, de los modos de experiencia mental que, de no ser así, permanecerían parcial o totalmente inconscientes. Read (1959, p. 34-35).

Considera que la Educación Estética desarrolla un conocimiento propio que conduce a la armonía social; conocimiento que, en libertad, alcanzaría armonía ética para la vida en sociedad,

puesto que tienen una base en común con la estética, tal como es el reconocimiento y la distinción de lo bello, lo bueno y lo verdadero.

Propuso que el arte debiera ser el corazón del currículo, unificando todas las otras áreas de estudio, por su capacidad de unir lo racional con lo irracional. La importancia primordial del quehacer artístico estaba, para él, en la experiencia ganada: el hacer ejercita tanto la inteligencia como la intuición, relacionándolas armoniosamente, ampliando la conciencia individual y produciendo un estado de equilibrio interior. Los trabajos artísticos son, entonces, evidencias del desarrollo del ser humano.

Este autor presenta en su libro “Educación por el Arte”, una división del desarrollo del niño y adolescente en etapas, evidenciado en el dibujo y la pintura, similar a los resultados de los estudios de Víctor Lowenfeld (1961) en su libro “Desarrollo de la Capacidad Creadora”. Elliot W. Eisner “El arte y la creación de la mente” (2004), se refiere al enfoque de Read acerca de la expresión personal creativa o autoexpresión, como asimismo a Viktor Lowenfeld, destacando que ambos

creían que las artes son un proceso que emancipaba el espíritu y ofrecía una vía de expresión al impulso creativo. Las ideas de Lowenfeld y Read tenían una cualidad psicodinámica. En el caso de Read la influencia provenía de Carl Jung y en el caso de Lowenfeld de Freud. Los dos pensaban que el impulso artístico residía en el inconsciente y que era misión de los enseñantes de arte, no interferir con este proceso natural... y consideraban que las artes eran un medio para el desarrollo del ser humano (pp.53-54).

Read se preocupa no solamente de la educación de los niños pequeños, sino también de los jóvenes y adultos, ampliando el campo educativo del arte. Opina que hay que satisfacer la necesidad de los educandos de conocer primero la realidad que los rodea, luego el deseo de comprender y finalmente de introducirse en el mundo de los valores.

En su libro incluye una parte metodológica, referida a actividades que deben estimularse en la educación a fin de conseguir los objetivos planteados.

Estas son:

La actividad de **autoexpresión**, que es “la necesidad innata del individuo de comunicar a otros individuos sus pensamientos, sentimientos y emociones” (1959, p.231). La autoexpresión comienza desde la curiosidad, la espontaneidad, lo que genera el desarrollo de la comunicación.

Considera que el arte es una forma de expresión humana basada en las intuiciones, emociones e inteligencia.

La actividad de **observación**, que es “el deseo del individuo de registrar sus impresiones sensoriales, de clarificar su conocimiento conceptual, de construir su memoria, de elaborar cosas con las cuales ayudar a sus actividades prácticas” (1959, p.231). Es en los sentidos donde “...se basa la conciencia y, en última instancia, la inteligencia y el juicio del individuo humano” (1959, p.33). Concebía el entrenamiento de la imagen visual un pre- requisito para la percepción inteligente y la comprensión.

Read se apoyaba mucho en los principios de la psicología Gestalt. El más conocido defensor del enfoque Gestalt es el arte, pero también en la educación artística es Rudolph Arnheim. De acuerdo con los principios de esta corriente, los sentidos son las herramientas principales para abstraer activamente las características fundamentales de lo que está allá afuera. Nuestros sentidos no son aparatos pasivos que dan una reflexión objetiva de lo que está más allá, sino que están preparados para recoger activamente información sobre lo que está allá afuera, en el mundo, para entenderlo. Nuestra forma de entender el mundo se basa en nuestros sentidos. De todos nuestros sentidos, el sistema visual es quizás el más fundamental, refinado y abarcador, y nuestra inteligencia depende en gran parte del pensamiento visual. No olvidemos que, biológicamente hablando, nuestros ojos son parte de nuestro cerebro. (Schönau, 2001, p.29).

La actividad de **apreciación**, que es “la respuesta del individuo a los modos de expresión con que otras personas se dirigen o se han dirigido a él, y generalmente la respuesta del individuo a los valores del mundo de los hechos” (1959, p.231), tiene que ver estrechamente con el respeto mutuo, el que se basa en el sentimiento de la reciprocidad.

Estas tres actividades son materia pedagógica, y son en realidad, tres materias distintas que exigen métodos distintos:

En general, “la actividad de **autoexpresión** no puede ser enseñada. Toda aplicación de normas exteriores, correcciones del profesor, lleva a inhibiciones y frustra la totalidad del objetivo. El papel del maestro es el de un asistente, guía, inspirador...” (1959, p.232). “La **observación** es casi totalmente una habilidad adquirida” (1959, p.232). Los diversos órganos de la sensación deben ser adiestrados, debemos aprender a ver a oler, a tocar, a oír y a gustar. La educación de éstos permitiría integrar de forma armónica el mundo interior con el mundo exterior.

La apreciación, entendida como una respuesta a los modos de expresión de los demás, “es una facultad que sólo puede desarrollarse como un aspecto de la adaptación social” (1959, p.232), como una forma de respeto por la expresión de los demás, lo que nos llevará a la sensibilización frente al mundo.

Para resumir las ideas principales de esta posición: el arte le da forma a la experiencia. El proceso artístico es una forma de comunicar nuestras ideas y sentimientos a los otros; al hacerlo, también aprendemos a entender lo que es el mundo, y cómo reaccionamos a él. Esta educación estética, enfoque integral de los modos de expresión, se caracteriza por vincular la percepción (basada en la observación), la interpretación (apreciación) y la creación (autoexpresión y creación) de fenómenos estéticos relacionados con el arte visual y, al mismo tiempo, la integración de diversas áreas del conocimiento.

Los niños, desde muy temprana edad, aprenden el mundo de esta forma. Este aprendizaje no es un logro de la educación o algo sólo posible para el bien educado o talentoso. Por el contrario: este proceso se encuentra en las bases de nuestro propio desarrollo como seres humanos. El modo en que los niños dan forma a sus descubrimientos no es, fundamentalmente hablando, diferente del que distingue el trabajo artístico de un artista, es distinta en profundidad, destreza, complejidad, pero no en carácter.

Por lo tanto, hacer arte no es solamente una actividad adicional para hacer la vida más placentera. Es una herramienta fundamental para el crecimiento intelectual y emocional. A través del proceso artístico aprendemos a entender el mundo, pero también nuestra individualidad, ya que descubrimos que nuestras reacciones y entendimiento del mundo tienen un sabor personal. La relación entre el crecimiento personal y descubrimiento y la interacción artística con los otros da forma a la sociedad. Es lo que hace de una sociedad, una cultura. Para Herbert Read, la educación debía partir de esta noción, denominando su programa: “Education Through Art”, o “Educación a través del Arte”.

Influencias en América Latina y el Caribe

Su libro fue traducido a varios idiomas y llegó a América Latina en portugués y en español, influyendo tanto en la práctica de la enseñanza del arte en la educación, como en la investigación sobre el tema. El resultado de estas experiencias docentes y pesquisas se ha difundido mediante su presentación en congresos, en publicaciones de artículos y libros, los que han enriquecido el acervo

cultural latinoamericano, que ya contaba con experiencias históricas legendarias en el campo del arte en la educación desde la primera década del pasado siglo.

Entre dichas publicaciones, el libro *Arte.educação: leitura no subsolo*, de Ana Mae Barbosa (1997) trata acerca de las influencias extranjeras en la enseñanza en Brasil, a través del análisis de tesis de maestría y tesis doctorales defendidas entre 1981 y 1993, en universidades brasileras en las cuales la investigación fue hecha. Barbosa descubre que en la mayoría de las tesis se utilizan pocos libros extranjeros sobre arte-educación, excepto los de Herbert Read. Y que entre los arte-educadores el libro más citado de este autor es *Educación por el Arte*.

Uno de los aportes históricos en los países de nuestra región fue recogido por Manuel Pantigoso (2001) en “Historia de la Educación por el Arte en América Latina”, en la que se refiere al libro de Read como una obra que tuvo gran influencia en la formación de profesores en algunos países latinoamericanos.

La razón del libro. Cuando empezamos a reunirnos los latinoamericanos que trabajamos en Educación por el Arte, advertimos que tenemos mucho en común. A la vez descubrimos que nos faltaba –y aún nos falta- bastante por conocer de nosotros mismos, tanto de lo hecho en el pasado lejano como en la actualidad. Compartíamos inquietudes, experiencias, vocación y anhelos, pero la información acopiada era incompleta; todavía lo es”. “...comenzamos entonces a hilar el ancestral huso de los días hasta cerciorarnos de que para avanzar en el propósito fijado debemos reconocernos mayormente y tomar conciencia de lo que somos y realizamos en Educación por el Arte. Y concluimos que había necesidad de repasar y relatar la historia que estamos construyendo como obra educativa y artística. (p.9)

La publicación contó con valiosas colaboraciones desde diferentes realidades. Por ejemplo, Ramón Lema Araujo, fundador del Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA), se centró en la educación por el arte en la historia de la reforma educativa en Argentina. Olga Blinder, abordó la idea de la educación como fuente de experiencia, destacando la visita de Augusto Rodríguez a Paraguay, llevando una exposición de trabajos de niños de la *Escolinha de Arte* de Río de Janeiro y las proyecciones de esa notable visita. Salomón Azar, fundador de Taller Barradas y el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte, presentó un trabajo acerca de Jesualdo y la educación por el arte, enfatizando la propuesta desarrollada por Jesualdo que apuntó especialmente a reivindicar el valor de la expresión y la creación y la influencia de su trabajo en América Latina.

Ramón Cabrera (2016) en la primera parte de su libro “Indagaciones sobre Arte y Educación”, reúne información de carácter histórico y teórico acerca de educadores del arte en

Latinoamérica y se refiere a las experiencias latinoamericanas de Jesualdo, las hermanas Cossettini y Luis F. Iglesias, entre otros, quienes, según sus palabras “se constituirán en pilares sobre los que se asiente la concepción del arte en la escuela de nuestros días” (p.38).

La concepción de una educación estética, es decir, un enfoque integral de los modos de expresión, que plantea Read, provoca a veces reacciones adversas en relación tanto a la teoría como a la práctica. Elijo los textos de dos educadores latinoamericanos. El primero de Leandra Bonofiglio, de Rosario, Argentina (2010), quien, aunque reconoce el cambio fundamental que la propuesta de Read plantea a la escuela de su época y a la actual, discrepa del programa educativo.

... considerar que la finalidad de la educación es el desarrollo de la individualidad y la formación de artistas, aun en el sentido amplio que otorga al término, es un despropósito. Creo que es una de las dimensiones que constituyen el campo pedagógico, pero que solo puede ser abordada en su imbricada relación con el aspecto social del proceso de formación. A menos que la sociedad en su conjunto no sea puesta en cuestión y por lo tanto se trate de desarrollarse plenamente en lo individual y adaptarse en lo social... (p.92).

Luis H. Errázuriz, en su libro *Sensibilidad Estética*, un desafío pendiente en la educación chilena. (2006), reclama que Read al postular la educación estética y artística como base y método de todo currículo escolar “no establece distinciones claras de lo que podría ser una y otra, y muchas veces estos conceptos aparecen como sinónimos. Tampoco sugiere una metodología para llevar a la práctica lo que pretende” (p.72).

Redes de educación por el arte

La Sociedad Internacional de Educación por el Arte, INSEA, fue creada, en 1954, con el auspicio de la UNESCO, bajo la influencia de los postulados de Herbert Read, quien fue su primer presidente, dió un fuerte impulso a los estudios e investigaciones en esta área difundiendo por muchos países. “No para el arte en sí, sino para la vida misma preconizamos la educación por el arte”, esta frase de Herbert Read tuvo el efecto de influir en INSEA, la cual, al estar patrocinada por la UNESCO, ha instado a que la educación por el arte sea medio de desarrollo de la comprensión recíproca entre los pueblos. Actualmente InSEA forma parte de la World Alliance for Arts Education, WAAE, una poderosa voz para la promoción, la creación de redes y la investigación, que reúne, además a la Sociedad Internacional de Educación Musical, ISME; la Asociación Internacional de Drama/Teatro y Educación, IDEA; y la Alianza Mundial de Danza.

WDA. Durante el Congreso mundial de INSEA, realizado en Río de Janeiro, Brasil, en 1984, se constituyó el Comité Regional Latinoamericano, con la participación de representantes de los países asistentes al congreso: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú y Uruguay. Este Comité Regional de INSEA pasó a denominarse, el 1 de octubre de 1985, en reunión en Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, CLEA. “Considerando esta fecha, de veras histórica, durante las II Jornadas Latinoamericanas de Educación por el Arte que hubo en Buenos Aires, en 1989, se acordó instituir el Día Latinoamericano de Educación por el Arte el 1 de octubre”. Pantigoso (2001). Posteriormente se incorporaron consejeros de Venezuela, Colombia, Cuba, México y Guatemala.

Desde que se instituyó el CLEA se han realizado relevantes eventos en América Latina y el Caribe, reuniendo a miles de maestros, escuchando, dialogando, intercambiando experiencias. En cada uno de estos encuentros se redactaron las conclusiones conformando Cartas o Manifiestos sobre la educación por el arte, algunas de las cuales se pueden encontrar en: www.redclea.org.

Junto a la realización de estos eventos el CLEA ha promovido sus ideas por medio de publicaciones, tales como las primeras *Ediciones CLEA*, en los años ochenta, publicadas por la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte, AUDEPA, la Asociación Paraguaya de Educación por el Arte, APEA y la Sociedad Chilena de Educación por el Arte, EDUCARTE.

Posteriormente, Manuel Pantigoso (2001), consejero de Perú, y a cargo del Consejo como Secretario General entre los años 1998 y 2001, coordinó, compiló y prologó el Libro *Historia de la Educación por el Arte*, y la Re-Vista de la Educación por el Arte, ambas patrocinadas por la Sociedad Peruana de Educación por el Arte, SOPERARTE y el CLEA, y publicadas por la Universidad Ricardo Palma.

A partir del año 2015, se creó la Revista virtual CLEA, en el portal: www.redclea.org. Hasta ahora se han publicado diez números de ella, contando con un equipo editorial formado por los consejeros del CLEA y con evaluadores externos de diversos países de la región. Una revista abierta a las experiencias, ensayos, investigaciones y creaciones.

El Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte cuenta con el portal mencionado anteriormente y redes sociales que conectan en forma eficaz a los docentes, maestros, artistas, involucrados en el tema, incorporando así a nuevos miembros.

Conclusión

En síntesis, la educación por el arte continúa siendo un tema actual, aspectos vivos y dinámicos del arte en la educación son los lenguajes expresivos de las distintas manifestaciones artísticas. El arte en la educación como medio de desarrollo del pensamiento divergente y la creatividad, el arte como base del equilibrio emocional, el arte y la neurociencia, son algunos aspectos que lo abordan.

Aun cuando los enfoques acerca del papel del arte en la educación se han multiplicado, presentan a veces divergencias, e incluso contradicciones, tanto en la teoría como en la práctica. Se puede o no estar de acuerdo con Read al considerar que el objetivo de la educación es la formación de artistas, de personas eficientes en los diversos modos de expresión, pero es importante leer su punto de vista:

La educación puede definirse como el cultivo de los modos de expresión- consiste en enseñar a niños y adultos a hacer sonidos, imágenes, movimientos, herramientas y utensilios-. Un hombre que puede hacer bien estas cosas es un hombre bien educado. ... Todas las facultades del pensamiento, lógica, memoria, sensibilidad e intelecto intervienen en tales procesos, y en ellos no se excluye aspecto alguno de la educación. Y son todos procesos que implican arte, pues arte no es otra cosa que la buena factura de sonidos, imágenes, etc. (1959, p.37).

Igualmente cuando alude al papel del arte en la educación refiriéndose a la educación estética como teoría que abarca todos los modos de expresión, reflexiona acerca del poder de la discriminación, esencial para la aprehensión de un objeto determinado, el poder de reaccionar, de los sentimientos y de la sensibilidad estética, de los factores estéticos de la percepción, de tipos de expresión estética, de las bases estéticas de la disciplina y la moral, y de una educación estética que sea un enfoque integral de la realidad, introduciéndonos a una serie de temas complejos, que son importantes de estudiar.

Read reconoce que lo que puede decir sobre la enseñanza se basa en la observación exterior y la reflexión, más que sobre su experiencia práctica. Durante la preparación del libro "Education through Art" visitó un considerable número de escuelas con la finalidad de ver trabajar en las clases de arte. Crítico de los sistemas educativos imperantes de Gran Bretaña, quedó impresionado porque los mejores resultados no podían relacionarse ni con el sistema de enseñanza ni con la idoneidad del profesor, llegando a la conclusión que "los buenos resultados dependían de la creación, en la escuela o clase, de una atmósfera comprensiva", y que esa atmósfera era creación

del maestro “una atmósfera de espontaneidad, de trabajo infantil feliz es el secreto principal y quizás único de un buen maestro” (1959, p.315).

Para terminar, es necesario destacar algunos aspectos relevantes y claramente vigentes. Ramón Cabrera (2016) argumenta

Con independencia de los criterios surgidos de un análisis crítico de la vasta obra de Read, la dimensión que alcanzan sus observaciones relativas a la dimensión del lenguaje visual en el mundo del hombre de hoy, a la necesidad de cultivar y valorizar el lenguaje no discursivo, lo sitúan dentro de los más avanzado del pensamiento educativo contemporáneo, dada la manifiesta vocación humanista de sus ideas. (p.55)

Otro aspecto es el enfoque de Read frente a la apreciación, entendida como una respuesta a los modos de expresión de los demás, lo que nos compromete en nuestro diario vivir. Tiene que ver estrechamente con el respeto mutuo, el que se basa en el sentimiento de la reciprocidad. El respeto a los derechos de los niños, a los derechos humanos, a la diversidad, a la interculturalidad y otros que sería largo de nombrar, deberían ser fomentados en el hogar y la educación. El logro del desarrollo de valores y actitudes positivas en el individuo y en la sociedad, por medio de la práctica del arte en la educación es una aspiración no menor.

Es ineludible reconocer que la visión de Herbert Read ha provisto de incontables caminos que han podido seguirse para una mejor formación de nuestros niños, adolescentes y adultos, creando y apoyando modalidades educativas en el vasto campo de la educación por el arte. Es posible, en pleno siglo XXI, valorar los aportes de la Educación por el Arte y recorrer creativamente esos caminos, acordes a nuestra idiosincrasia e identidad.

REFERENCIAS

- Águila, Dora, et al. (1991). *Explorando el Mundo del Arte*. Santiago Chile. Ediciones TELEDUC. P. Universidad Católica de Chile.
- Barbosa, Ana Mae (Org) (1997) *Arte-educação: leitura no subsolo*. São Paulo, Cortez editora.
- Bonofiglio, Leandra. (2010). *Conjugaciones. Hacia una educación ética y estética*. Rosario, Santa Fé. Argentina. Germinal ediciones.
- Cabrera S. Ramón (2016) *Indagaciones sobre arte y educación*. México. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Eisner W. Elliot. (2004). *El Arte y la Creación de la Mente*. Buenos Aires. Editorial Paidós. SAICF.

- Errázuriz, Luis H. (2006), *Sensibilidad Estética*, un desafío pendiente en la educación chilena. Chile, Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile. Facultad de Filosofía. Instituto de Estética.
- Lowenfeld V. (1961) *Desarrollo de la Capacidad Creadora*. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, S.A.
- Lowenfeld V. Brittain. L. (2008). *Desarrollo de la capacidad intelectual y creativa*. Madrid. Editorial Síntesis S.A.
- Pantigoso, Manuel (2001). *Historia de la Educación por el Arte en América Latina*. Lima, Perú. Universidad Ricardo Palma.
- Read (1959) *Educación por el Arte*. 2ª edición. Buenos Aires. Argentina. Ediciones Paidós.
- Read, Herbert (1991). *Educación por el Arte*. España, Ed. Paidós.
- Read, Herbert (1973) *Arte y Sociedad*. Barcelona. España. Ed. Península.
- Wojnar, Irena (1967) *Estética y Pedagogía*. México. Fondo de Cultura Económica

REVISTAS

- Águila, D. (2006). *Educación por el Arte según Herbert Read*. Revista EDUCARTE (Nº32/33). Santiago. Sociedad Chilena de Educación por el Arte. Pags. 22-23.
- Pantigoso, M. (2001). *Re-Vista de la Educación por el Arte*. Lima. Perú. Universidad. Ricardo Palma.
- Schönau, D. (2001) *¿Qué es InSEA?* Revista EDUCARTE (Nº 23). Sociedad Chilena de Educación por el Arte. Págs. 25 a 34.



Dora Águila Sepúlveda. Profesora de Artes Plásticas y Magíster en Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Master en Educación Artística. Universidad de Gales. Gran Bretaña. Profesora titular (R) de la P. Universidad Católica de Chile. Autora de libros y artículos en el área de la educación artística. Consejera mundial de InSEA. durante la presidencia del Dr. Elliot Eisner, entre 1988-1991. Miembro del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. CLEA. Socia fundadora de COEDUCARTE, Corporación Cultural Educarte Chile. Pertenece a la Asociación Pintores y Escultores de Chile. APECH. Correo electrónico: dora.aguila.s@gmail.com

La animación sociocultural a través del arte comunitario en el marco de la educación superior.

Jhosell Rosell Castro. México.

RESUMEN

El presente trabajo aborda la temática de la relevancia de la animación sociocultural a través del arte comunitario y su contribución al desarrollo sociocultural y la convivencia ciudadana de las comunidades marginadas en la ciudad de Tijuana, Baja California, México. Dicho tema se inserta dentro del proceso de capacitación y formación tanto a nivel expresivo-artístico como a nivel humano desarrollado en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana y su contribución al desarrollo social y cultural de la región, en vinculación con las instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

Palabras claves: Animación sociocultural, arte comunitario, proceso pedagógico educativo.

RESUMO

O presente trabalho aborda a temática da relevância da animação sociocultural através da arte comunitária e sua contribuição ao desenvolvimento sociocultural e à convivência cidadã das comunidades marginalizadas na cidade de Tijuana, Baja California, México. O tema se insere no processo de capacitação e formação tanto em um nível expressivo-artístico como humano desenvolvido na Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California, campus Tijuana, e sua contribuição ao desenvolvimento social e cultural da região, vinculado a instituições governamentais e não governamentais.

Palavras chaves: Animação sociocultural, arte comunitária, processo pedagógico educacional.

ABSTRACT

This paper aims to show the relevance of the social culture activity through community art and its contribution to the development of a sense of community on vulnerable populations in Tijuana, Baja California, México. These same interests are developed inside a process of training and formation through an artistic - expression way as well as human manner in the Art Program of the Universidad Autónoma de Baja California of Tijuana. The work that this educational program does also involves government and private institutions and affects social and culture development in the region.

Keywords: Sociocultural development, community art, pedagogy and educational process, vulnerable populations.

Introducción

La animación sociocultural a través del arte comunitario ha adquirido importancia estratégica en México, como una de las vías fundamentales para fortalecer las acciones de transformación en la comunidad, así como para mejorar la convivencia ciudadana sana, que fortalezca la capacidad comunitaria contra el delito y la violencia. Los diferentes actores sociales que interactúan confluyen en el espacio social, donde demuestran sus capacidades de gestión, imaginación y creatividad, en una discusión por colocar su visión del mundo frente a la problemática de la inseguridad pública.

En este proceso convergen los postulados de los Estudios Culturales, de la Pedagogía, de la Filosofía, de las políticas públicas de desarrollo social y seguridad ciudadana adoptadas en los últimos años por los gobiernos, así como de la responsabilidad social de las universidades. En esta interacción se coloca la animación sociocultural a través del arte comunitario, como componente que surge de las acciones ciudadanas y del gobierno. Al mismo tiempo estas acciones constituyen espacios emergentes de la política cultural.

Es así, como esta reflexión acerca del arte y su influencia en los procesos de transformación social y personal, motivó a enfocar este trabajo. Partiendo de cómo las prácticas artísticas han evolucionado hacia programas y proyectos concretos en consonancia con el proceso de desarrollo local desde un ámbito educativo. Además, mostramos cómo este trabajo se ha implementado en proyectos artísticos comunitarios de capacitación y formación tanto a nivel expresivo/artístico como a nivel humano, a través de una metodología desarrollada dentro del programa de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California en vinculación con instituciones gubernamentales y no gubernamentales.

1. Contexto de la ciudad de Tijuana

A partir de la década del 2000, Tijuana, al igual que otras ciudades de México, atraviesa por una problemática de exacerbación de la violencia urbana que afecta la convivencia social, la productividad económica y el desarrollo humano. Durante el 2008 hubo un incremento de la violencia debido a la estrategia de combate desarrollada por el gobierno contra el narcotráfico, generando un clima de inseguridad pública, y modificando la cotidianidad de sus habitantes. En este contexto, algunos grupos de la sociedad civil, preocupados por las situaciones de inseguridad

pública, han realizado proyectos de animación sociocultural a través del arte comunitario con el objetivo de restaurar las relaciones de convivencia social pacífica y los sentimientos de seguridad que anteriormente se experimentaban en el espacio público.

Estos proyectos se fueron añadiendo a las estrategias de la Secretaría de Seguridad Pública Municipal (SSPM), la cual definió espacios para realizar este tipo de acciones a través de políticas de prevención del delito y participación ciudadana, en zonas donde residen los sectores sociales con mayores carencias materiales y bajo nivel socio económico, denominadas comunidades marginadas, bajo el discurso de que mediante los proyectos de animación sociocultural a través del arte comunitario es posible generar ambientes sociales más seguros y reducir los efectos de inseguridad pública, así como acciones de prevención del delito, participación ciudadana y reconstrucción del tejido social.

1.1. Arte y desarrollo sociocultural

La dimensión sociocultural del desarrollo ha adquirido relevancia en la medida en que los cambios socio económicos han cedido terreno ante los resultados para nada alentadores de las políticas desarrollistas y economicistas de las últimas décadas. El arte, conocedor de los problemas y con fuerte compromiso social, anunciaba desde la segunda mitad del siglo XX la falsedad de esas políticas globales como vía para resolver y mejorar las condiciones de vida de la humanidad. A partir de la década de los 60, el arte se asocia a un tipo de prácticas que buscaba una implicación con el contexto social.

Esta idea dio paso a la consideración del contexto como espacio humano y social, abriéndose a una reconciliación del arte con la realidad, y a una evolución de las prácticas de animación sociocultural a través del arte comunitario. El espacio público incluía la realización de acciones de una intencionalidad educativa en su sentido emancipatorio y de herramienta para el desarrollo humano a partir de la colaboración entre artistas y los pobladores de las comunidades locales. Dentro de sus objetivos subyacentes estaba el de mejorar los espacios públicos donde vivía la clase trabajadora, promoviendo que fueran los propios residentes, agentes activos en la transformación de ese entorno (Palacios, 2009, p. 203), generando un modelo de democracia cultural más accesible, participativa, descentralizada y que refleje las necesidades y particularidades de las diferentes comunidades.

Este modelo de democracia cultural se posicionó en la base de la producción cultural, en la esfera de las comunidades, donde junto a los animadores se dinamizaron procesos culturales para renovar los compromisos grupales y al mismo tiempo abrirse al cambio social. El contacto entre estos actores implicó el diálogo intercultural, el reconocimiento de las voces comunitarias, las aportaciones individuales y la construcción de acuerdos. Al mismo tiempo, esta perspectiva se compromete con los derechos universales de libertad, justicia, igualdad y pluralismo (Caride, 2000, p. 42), considerando el arte una herramienta de transformación sociocultural, aporte significativo del arte contemporáneo.

De esta manera se genera un significado del contexto entendido como ámbito temático que tiene un componente social del que surgen las ideas para el artista. Se trata de espacios de análisis de la creación partiendo de una guía que nos lleva a comprender y crear desde la conciencia artística, que nos hace investigar acerca de determinados conceptos, como parte del resultado de las experiencias personales del artista en un contexto específico, social y vivencial. Es un ejercicio de comprensión sobre el porqué hacemos lo que hacemos, por qué pensamos lo que pensamos.

1.2. Programa de trabajo y metodología de diseño de proyectos

En nuestra práctica artística comunitaria, la acción se vincula a las nociones de programas sociales, el término nos hace pensar en las proposiciones de Beuys (2008) que se estructuran como programa, y cuentan con dos premisas principales; la primera los artistas pueden ser agentes de transformación y de activación del espacio social para reconectar la cultura, la naturaleza y la política; la segunda cada ser humano es un artista, en cada hombre existe una facultad creadora virtual.

Las particularidades que asumió este proceso en nuestro caso, surgen de la combinación del modo de interacción del estado y la sociedad, a partir de las políticas públicas de desarrollo social dirigidas hacia al mejoramiento de la calidad de vida en localidades urbanas y rurales del país, haciendo énfasis en los grupos sociales en condiciones de pobreza, mediante el apoyo de la infraestructura social y vivienda digna para poder consolidarse como espacios y localidades integradas al terreno de la eficiencia competitiva. En este marco, la animación sociocultural a través del arte comunitario se suscribe en una o varias de las líneas de acción que contribuyan al fortalecimiento del capital social comunitario. Sobre esta base busca animar la vida social y cultural de las localidades que reciben las obras y reforzar los lazos comunitarios a través de

programas culturales.

Para llevar a cabo la gestión y analizar su impacto, fue necesario sustentarlo desde un modelo o enfoque de metodología participativa que generará las bases necesarias para comprender el desarrollo local en todas sus dimensiones. El enfoque a utilizar en nuestra práctica artística comunitaria estaría relacionado con la Teoría de Cambio, una metodología de trabajo aplicada a procesos de cambio social a través de las artes. Esta teoría contribuye a ordenar el pensamiento y configurar de manera abstracta, a partir de nuestro conocimiento y experiencia, aquellas condiciones necesarias para lograr el cambio deseado en un contexto determinado. Así como la construcción de esas ideas que rigen nuestro modo de pensar, aprender y generar conocimiento.

Asumir este enfoque nos permitió elaborar un diagrama dinámico que facilitó la representación visual de todos los componentes del proceso al que se refiere, a través de relaciones causales entre: cambio deseado (objetivo final); condiciones necesarias para alcanzar el cambio deseado (objetivos intermedios); y estrategias o intervenciones. Además, contempla los supuestos necesarios para obtener los cambios deseados, a la vez que establece métricas para analizar si los objetivos se han alcanzado de acuerdo con lo planificado. Mostrándose como una alternativa de pensamiento-acción caracterizada por una flexibilidad que ayuda a planificar y monitorear nuestras acciones en contextos inciertos, emergentes y complejos a través de las artes.

De acuerdo con lo anterior, se generó una propuesta de diseño de metodología de elaboración de proyectos de animación sociocultural a través del arte comunitario en la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma Baja California UABC, que aportara a la formación del estudiante de arte, en coherencia con los principios de animación sociocultural, de manera que el proceso formativo sea, un proceso de animación sociocultural, y a su vez la animación sociocultural sea considerada como un proceso formativo, que facilite un cambio de actitudes y los involucre más en procesos de cambios sociales y culturales dirigidos a contribuir al establecimiento de una ciudad más justa y equitativa.

1.3. La animación sociocultural a través del arte comunitario en el marco de la educación superior

Ante la multiplicidad de modalidades de trabajo artístico comunitario, se constatan formas de operar y de pensar la práctica artística que ponen en entredicho los pilares donde se ha asentado

históricamente la institución Arte. Se observan numerosos cambios no solo en la concepción del arte y de quienes tradicionalmente lo practican, sino también en las políticas culturales que cada vez más hacen uso de las prácticas artísticas para generar cambio en comunidades vulnerables y promover procesos de inclusión y transformación social.

La formación de las prácticas de animación sociocultural a través del arte comunitario se hace cada vez más necesaria en la educación de las artes como dinamizadora del proceso educativo, en la que como nuevo elemento se introduce la participación activa del sujeto, haciendo que este como ente activo asimile la cultura de su entorno. Debemos formar en nuestros estudiantes el sentido social, despertar un ambiente de transculturalidad y apertura que evolucione con su tiempo y entorno, con una visión de ser reconocidos socialmente de forma responsable, que contribuya, con los mejores estándares de calidad, a incrementar el nivel de desarrollo humano de la sociedad, convirtiendo los contextos sociales en contextos educativos.

Esta propuesta formativa debe construirse bajo un marco de referencia ético-filosófico que delimite sus acciones, su pensamiento, la forma y el estilo de vida, pues, es en el experimentar la vida donde se hace posible un modelo de existencia que el estudiante de arte pueda reproducir después en la sociedad. Es aquí cuando puede contribuir con su sociedad, engrandecerla, sostenerla con su trabajo y construir un nivel de vida mejor para sí mismo, y para quienes dependen de él.

Esta apertura también se dirige hacia la colaboración con otros profesionales que mantienen estrecha relación con ese espacio. Las temáticas en las que el estudiante se involucra en contextos concretos, que dialogan con las consecuencias que experimentan las personas que viven en territorios inciertos y en los que su bienestar está supeditado a decisiones políticas, generan un gran interés por ese proceso de comprensión y adaptación de un nuevo contexto.

De forma particular, se fueron desprendiendo una serie de conceptos que conformaron de manera específica y concreta las diferentes acciones en el proceso de creación de la práctica artística comunitaria dentro de un contexto inexplorado. En esta práctica se cruzan conocimientos provenientes de la Antropología Cultural, la Psicología, la Pedagogía Crítica y la Sociología y se recurre a técnicas de trabajo de campo utilizadas en el mundo de las ciencias sociales, en especial de la Antropología; concretamente la observación participativa, las entrevistas, la descripción de la conducta de la comunidad, el mapeado del lugar, el registro de narración de historias pertinentes. Es un trabajo que no se hace en el salón o taller, sino que se desarrolla en los espacios

donde se realiza la animación sociocultural a través del arte comunitario.

Para poder visualizar y comprender este trabajo, se presenta a continuación un proyecto de animación sociocultural a través del arte comunitario, que toma en cuenta y se articula a las estrategias de las instituciones de gobierno en la incorporación de proyectos artísticos y culturales en los programas de desarrollo social. Este proyecto sobresale por su trayectoria, resultados y en las zonas en que fue desarrollado: las comunidades marginadas de Camino Verde, Zona Norte, La Presa, Ojo de Agua, y La Morita, señalados como áreas de atención prioritaria para el abordaje de la violencia y la inseguridad por el gobierno municipal, y en donde se emplean estrategias y planes de acción que han servido de referentes metodológicos y prácticos.

1.4. Proyecto: *Inserción cultural educativa para jóvenes mediante la recuperación de espacios públicos a través del arte (pintura mural). Transforma Tijuana*

Ante la diversidad de trabajo artístico-social en las comunidades marginadas de la ciudad de Tijuana se observan numerosos cambios en las políticas culturales de la ciudad que cada vez más hacen uso de las prácticas artísticas para generar procesos de inclusión y transformación social. Así mismo, se constata la emergencia de minorías que, sin una formación artística académica, se apropian del potencial transformativo del arte en el que encuentran un foco de acción y expresión, así como un espacio para el disenso desde donde dar voz a distintos saberes relegados de la comunidad a la que pertenecen.

El cambio deseado: El enfoque de cambio consiste en establecer la generación de las capacidades humanas que, de forma simultánea, promueva y atienda la recuperación de personas en condiciones de vulnerabilidad social, la convivencia armónica a través de la práctica artística como contraparte a la presión de la violencia y la delincuencia en poblaciones marginadas y sin acceso a la cultura. Esta convivencia se construye a partir de procesos creativos, de reflexión y de trabajo en equipo con grupos de jóvenes que hallan en el arte una posibilidad de expresión que los lleva a encontrar nuevas formas de convivencia en sus entornos inmediatos.

El proyecto busca generar un espacio formativo para el rescate de espacios altamente vandalizados por el graffiti, corriente de pintura mural urbana que cuando es desarrollada por individuos sin conocimientos formalmente artísticos, incurre en actos vandálicos que transgreden

el espacio público. Debido a la degradación de la imagen urbana que ha provocado el *grafitti* vandálico como forma de expresión, la Dirección de Desarrollo Social Municipal (DESOM), la Secretaría de Seguridad Pública Municipal (SSPM) y la Dirección de Prevención del Delito del XX H. Ayuntamiento de Tijuana, en coordinación con la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California, proponen un programa que parte de la necesidad de llevar la educación a la comunidad y desde esta perspectiva, el arte se convierte en una herramienta de transformación social; la comunidad es visitada por la universidad, y la dinámica del salón de clases se experimenta en medio de la comunidad vulnerable; todos como testigos del proceso de enseñanza-aprendizaje que toma vida ante sus ojos.

El enfoque conceptual:

El trabajo está basado en diferentes prácticas artístico-pedagógicas, como espacio de estrategia de proyectos de animación sociocultural a través del arte comunitario, para el proceso de rescate y conservación del espacio urbano, mostrando las posibilidades de articulación de propuestas provenientes de las de instituciones oficiales como un espacio de arte independiente. Es una estrategia de enseñanza y aprendizaje, pedagógica, participativa que contribuye al fortalecimiento de la construcción del conocimiento, valores, actitudes y competencia requerida para el desarrollo multifacético de los actores sociales involucrados artistas, estudiantes, docentes, funcionarios públicos y pobladores de las comunidades.

La creación de murales colectivos, desde la educación, busca concientizar y visualizar problemas relacionados con la situación de marginalidad y de exclusión en que viven. Esta estrategia de animación sociocultural a través del arte comunitario se distingue porque conlleva un proceso que parte de la realidad a través del diálogo e investigación en torno a un tema normalmente relacionado con la memoria, la identidad y el patrimonio de la comunidad, lo cual refleja su historia y sus aspiraciones.

Para la realización de estas dinámicas se requiere de la utilización de un grupo de técnicas que se reconocen como técnicas participativas para la educación popular. Estas técnicas fueron utilizadas para determinar las imágenes de los murales que simbolizan la realidad cultural e histórica del grupo con el cual se interactúa, sus códigos de comunicación, así como sus tradiciones y lenguaje. En la creación de los murales lo que importa es la manera en que se activa el sentido de comunidad, cómo todos trabajan juntos alrededor de un tema, y por eso el proceso

es tan importante como el resultado final. Los murales son producto de varios meses de un trabajo social colectivo, de discusiones sobre los valores de la comunidad, y se constituyen en verdaderas páginas abiertas donde la comunidad se refleja y se lee a sí misma.

Hipótesis para desarrollar nuestra idea de transformación:

Los vecinos de las comunidades marginadas difícilmente pueden acceder a las instituciones que difunden y promueven el arte y la cultura por falta de recursos, por lo que los jóvenes han convertido al *graffiti* vandálico en un sistema de expresión que ha generado la degradación de la imagen de estas comunidades.

Este proyecto propicia la participación de los vecinos de la comunidad en actividades artísticas, que les permitirá conocer otras formas de expresión, con buen gusto estético y responsable, adquiriendo, de esta manera, relevante importancia estratégica como una de las vías fundamentales para fortalecer las acciones de transformación en la comunidad, así como para mejorar la convivencia ciudadana sana que fortalezca la capacidad comunitaria contra el delito y la violencia, convirtiéndose en una herramienta de transformación social, partiendo de un modelo teórico que explica la realidad, interviniendo para modificar los efectos sociales no deseados.

Proyectando un futuro:

La situación de conflicto y desigualdad social vivida en la ciudad durante años ha propiciado un terreno fértil para numerosas iniciativas de orden artístico-social. Estas acciones ya no pasan por la creación de objetos bellos, sino por la activación y dinamización de procesos abiertos y colaborativos, de proyectos de animación sociocultural a través del arte comunitario, así como en acciones pedagógicas que apuntan a activar dinámicas sociales. Las prácticas artísticas en comunidad centradas en la experiencia, en las relaciones y en los contextos se alejan del circuito comercial y elitista del arte; abren espacios nuevos para pensar un nuevo paradigma de lo artístico y de lo cultural. En conjunto estas acciones, evidencian una disposición por descentralizar las prácticas artísticas y entablar vínculos con públicos de zonas urbano-marginadas. Estas estrategias innovadoras de animación sociocultural a través del arte comunitario buscaron implicar a las personas en procesos de reconocimiento y autorrealización a través de estrategias que provienen de la cultura artística.

Objetivo:

- Generar un espacio formativo para el rescate de espacios altamente vandalizados por el *graffiti*, mediante la realización de murales comunitarios, estimulando de esta manera la participación de los miembros de la comunidad en actividades de carácter artístico- social, involucrándolos en la construcción visual de la identidad de la misma con sentido crítico y responsabilidad.

Objetivos específicos:

- Orientar y sensibilizar a través del desarrollo de talleres de pintura mural a jóvenes y adultos de comunidades marginadas atraídos hacia al género, para que adquiriesen los conocimientos, hábitos y habilidades básicos del diseño y confección de murales.
- Desarrollar en el estudiante de arte principios de ayuda y cooperación con la comunidad.
- Formalizar grupos ciudadanos de participación en la mejora visual de su entorno, a través de la aplicación de los conocimientos y destreza adquirida con la impartición de talleres realizando murales temáticos que reconstruyan la imagen urbana de la comunidad y creen sentido de identidad.
- Rescatar espacios altamente degradados por el *graffiti* vandálico a través de la realización de murales artísticos en comunidades marginadas de la ciudad de la Tijuana, Baja California.

Flujo del Proyecto:

Con programas diseñados para acercar al gobierno municipal con los actores sociales y económicos en una relación de corresponsabilidad para el desarrollo y éxito de las tareas de gobierno, en materia de desarrollo social. La Facultad de Artes fue convocada a través de la Secretaria de Desarrollo Social del H. XX Ayuntamiento de Tijuana a sumarse al trabajo comunitario en beneficio de Tijuana y los tijuanaenses, con énfasis en la construcción de oportunidades para los sectores sociales en condiciones de vulnerabilidad. *Fig.1.*



Fig. 1, Flujo del Proyecto

Etapas del proyecto:

Primera etapa: selección de espacios a intervenir; conformación de equipos de trabajo, artistas, (talleristas), estudiantes de artes y comunidad. Inicio y desarrollo de los talleres de técnicas de pintura mural en la comunidad.

Segunda etapa: se inicia la intervención de los espacios mediante obras murales propuestas y desarrolladas por los estudiantes bajo la coordinación y supervisión de los maestros y con la ayuda y aceptación de factores de la comunidad, quienes participarán en la construcción del espacio pictórico, a través de la aplicación de las técnicas y herramientas adquiridas mediante el taller.

Tercera etapa: ceremonia y acto protocolario; presentación de la obra realizada, presentación y entrega de reconocimientos a los participantes, proyección de documental narrativo sobre el proceso y desarrollo del proyecto comunitario, proyección de las obras obtenidas.

El equipo de trabajo:

Actores sociales

El equipo de trabajo estuvo integrado por artistas, docentes y 45 estudiantes de la Licenciatura en Artes Plásticas de la Facultad de Artes de la UABC, distribuidos en varios equipos, a través de los programas de servicio social y prácticas profesionales, funcionarios públicos y pobladores de la comunidad que manifestaron su deseo de participar y comprometerse con el proyecto y sus objetivos, a todo esto habría que añadir, que el programa no estuvo sustentado solamente por el esfuerzo de universitarios y comunidad, sino que también incluyó el apoyo de las instituciones gubernamentales y asociaciones civiles, las cuales han sido un eslabón clave para la realización de estos proyectos. Todos trabajando por el bien común y al servicio de otros; en correspondencia con la urgente necesidad de mejorar la convivencia sana, una convivencia que fortalezca la capacidad comunitaria contra el delito y la violencia, a tenor de exigencias del actual contexto sociocultural de las comunidades marginadas en la ciudad de Tijuana.



Estudiantes, docentes de la FA y miembros de la comunidad trabajando en Zona Norte, Tijuana, B.C México

Participación de la Secretaría de Seguridad Pública Municipal:

Participa en la selección de espacios a intervenir en base al índice de incidencia delictiva. Aporta los recursos del SUBSEMUN para la compra de material para la confección de murales comunitarios como complemento de las “Marchas Exploratorias de Seguridad”. A través de la

Dirección de Prevención del Delito, participa en el desarrollo de los talleres, con la unidad antigraffiti.

Participación de la Secretaría de la Juventud:

La Secretaría de la Juventud de Tijuana (SEJUVET), en coordinación con los otros dos órdenes de gobierno y los sectores sociales y privado, impulsa acciones para atender, apoyar, promover y mejorar las condiciones de vida de la población joven en los ámbitos social, económico, académico y de participación. La SEJUVET cumple con el compromiso asumido en materia de jóvenes: organiza y convoca a los jóvenes de las comunidades intervenidas para el evento de arranque e inauguración de los murales comunitarios complementados con otras disciplinas del arte urbano como Hip Hop, rap, bikers, patinetas y bandas locales de rock, a través del Programa Cultura urbana, consciente y activa.

Población Objeto:

La población objeto de los talleres, son adolescentes y jóvenes atraídos por la cultura juvenil del graffiti, con un fuerte deseo de cambio social, con una subcultura de adaptación realista al presente y de promoción hacia el futuro de las colonias Camino Verde, Zona Norte, La Morita y Ojo de Agua, zonas alejadas de la vida cultural de la ciudad e insertadas en las zonas de más alta marginación, con mayor incidencia delictiva y rezago social.

Financiamiento:

El catálogo de programas, proyectos y acciones de prevención social y participación ciudadana del SUBSEMUN, establece en el programa VII, responder a las necesidades de prevención situacional detectadas en recorridos exploratorios vecinales, cuyo objetivo es que el municipio cuente con presupuesto para subsanar las deficiencias detectadas en los espacios urbanos durante las marchas exploratorias de seguridad con participación de la comunidad. Dichas marchas exploratorias consisten en la evaluación realizada en terreno que hace un grupo representativo de la comunidad de un espacio sentido como problemático o inseguro, con la finalidad de determinar la influencia que tienen los factores del ambiente en facilitar y/o dificultar la realización de un delito en un espacio urbano definido y facilitar la propuesta de soluciones viables de mejoramiento del diseño urbano que disminuyan el temor de las personas.

Puesto que la degradación de la imagen urbana provocada por el *graffitti* deriva de una conducta delictiva, el rescate de estos espacios mediante las marchas exploratorias de seguridad puede complementarse con murales urbanos que mejoren la imagen de estas comunidades, por lo que este programa de SUBSEMUN le permitiría al Ayuntamiento obtener los materiales necesarios para su ejecución.

El registro de los ámbitos de acción concuerda con los presupuestos teóricos del enfoque de prevención social del delito, mediante la animación sociocultural y la reconstrucción del tejido social. Este encuadre del problema de seguridad promovidos desde el gobierno federal, a través la política social urbana, a su vez tiene respaldo en los programas de prevención del delito promovidos por el Banco Mundial.

Resultados:

Los actores sociales propusieron su manera de transformar físicamente el espacio urbano mediante la impartición de talleres de pintura mural y la realización de murales. En total se logró pintar 20 bardas en las diferentes comunidades dándole un aspecto nuevo a las calles de la zona de intervención mediante la pintura de murales, además de despertar el interés de los vecinos para que ellos mismos se apropien y protejan los espacios pintados. En entrevista realizada a uno de los vecinos de la comunidad, expresa: –si se nota un cambio de que todo estaba bien grafitado, como dice y al hacer esto cobra otra vida y otra acción, otra armonía en el ambiente más que nada (Facultad de Artes UABC, 2014 video)

Con acciones de limpieza, reforestación de áreas verdes, pinta de fachadas, reparación de infraestructura deportiva, y la participación entusiasta y comprometida de más de 1,200 jóvenes. De manera excelente transformaron los espacios comunitarios a la vez que los integraron a la renovación urbana y al mismo tiempo animaron la participación de la gente hacia la transformación social de su comunidad, en palabras de Esperanza líder comunitaria –hicieron un excelente trabajo y para los jóvenes que se dedican hacer a otra cosa vean ese reflejo que todo se puede en la vida! ((Facultad de Artes UABC, 2014 video)

El componente de animación sociocultural a través del arte comunitario, despliega sus actividades en el área de cultura, deporte y atención específicamente a los jóvenes que son estigmatizados como agresores de la convivencia ciudadana. El gobierno por su parte Con el objetivo de promover los derechos sociales y equidad de oportunidades para incrementar los

niveles de bienestar de la población y mejorar sus condiciones de vida, con una inversión de 10 millones 302 mil 770 pesos, en coordinación con el gobierno federal, a través del Programa de Rescate de Espacios Públicos aprobó acciones: construcción de canchas deportivas y rehabilitación de espacios públicos en las comunidades marginadas. Por otra parte con una inversión de 2 millones 878 mil 694 pesos, en coordinación con otras dependencias municipales realizó acciones sociales reflejadas en talleres preventivos, culturales y recreativos en los espacios públicos rescatados, en beneficio de 30 mil 534 ciudadanos, dentro de los que se encuentra la realización de veinte talleres de pintura mural y veinte murales del proyecto *Inserción cultural educativa para jóvenes mediante la recuperación de espacios públicos a través del arte (pintura mural)*. *Transforma Tijuana*.

Conclusiones

Finalmente creemos necesario acotar que esta propuesta señala la necesidad de que las instituciones educativas atiendan a otras dinámicas que permitan entender el conocimiento desde otros saberes, incrementar formas pedagógicas ausentes de la escolaridad. En este sentido, los proyectos de animación sociocultural a través del arte comunitario se comportan como un lugar de la educación que exalta a romper diferencias entre quién sabe y quién no, entre el estudiante y el docente. Esto implica situar los espacios de la vida cotidiana como parte del proceso de educación, como espacios donde permanece o se renueva la cultura en el cambio sensible.

Reconocemos en nuestra práctica aportaciones en el sentido de articular faces de invención y de percepción entre diferentes situaciones cotidianas. También entendemos que el arte, como una forma específica de subjetividad, de imaginación, al influir en prácticas sociales, tiene el potencial para producir y recuperar espacios y lugares, y hacer factible la posibilidad de la experiencia. En ese sentido, desarrollar este proceso permitió subrayar la importancia y la vitalidad de diversas prácticas participativas comunitarias al exigir implicación, responsabilidad y creatividad para generar formas alternativas de investigar lo social y proponer otros modos de construirlo.

Lo que nos mueve a continuar investigando y actuando como docente y artista es constatar que en el arte si bien no existen fórmulas, podemos generar reglas propias, modalidades de organización, premisas para cuestionar mediante fuerzas de invención y de percepción cualquier

aspecto, tanto del ámbito del arte como de la sociedad en un modo más amplio.

El trabajo realizado nos ha provisto teórica, práctica y emocionalmente para dar continuidad a nuestro proceso de formación de proyectos de animación sociocultural a través del arte comunitario, convirtiéndose en un modelo a seguir, en donde el arte está al servicio del desarrollo sustentable global y muestra su capacidad de transformación del entorno con responsabilidad y compromiso ético. La significación de esta práctica está en la utilidad del modelo desarrollado para comprender los significados que adquieren estos proyectos de animación sociocultural a través del arte comunitario, en su afán de identificar, analizar los discursos, las estrategias y comprender el sentido de la acción colectiva. Pautando un camino para la formación inicial de nuevas generaciones de creadores, al constituir un fundamento teórico y metodológico para su planeación científica, así como para el diseño de las formas de organización a utilizar por los artistas, docentes, estudiantes e integrantes de las comunidades marginadas en cada contexto formativo.

REFERENCIAS

- Caride, J. A. (2000). La Educación Social en las Políticas Culturales: hacia una construcción pedagógica de la democracia cultural, *Educación Social y Políticas Culturales*. Santiago de Compostela, Tórculo Edición, pp. 19-42
- Caride, J. A. (2016) La pedagogía social en el diálogo de las universidades con la educación popular y la educación social. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 38, núm. 1, enero-junio, 2016, pp. 85-106.
- Freire P. (1967): *La educación como práctica de la libertad*. Introducción Francis C. Weffort. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- García Canclini, Néstor (1989). *Tijuana: la casa de toda la gente*. México, INAH-ENAH: Programa Cultural de las Fronteras.
- Palacios Garrido, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia: papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, p.203.
- Retolaza E. Iñigo. (2009): *Teoría de Cambio Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Proyecto Regional de Diálogo Democrático, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD www.democraticdialoguenet-work.org, La Paz, Bolivia.

Páginas web consultadas

Facultad de Artes UABC (2014). Video El desarrollo artístico dentro de la comunidad U16-0013 Pro arte Urbano Atención a grupos vulnerables. <https://youtu.be/3iShHy9Qv1Y>
Entrevista de Beuys a Franz Hak (1979). Disponible en: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/documental2magazines/archives/001147php#2>>. <https://www.eluniversal.com.mx> › periodismo-de-investigación › arte-com.
<http://www.sandiegored.com/noticias/50459/Robles-Vega-y-Astiazaran-inician-los-trabajos-delfondo-para-la-frontera/#sthash.k56Sa5v1.dpuf>.

Programa Regional para el Desarrollo del Norte – SEDATU, 2014-2018, www.senado.gob.mx › docs › ProgRegDesarr_Norte2014_2018.

Joseph Beuys <http://labyrinthosvsjardines.blogspot.com/2008/11/joseph-beuys-la-escultura-social.html>, consultado en 31 de agosto 2016. Extracto de una entrevista a Joseph Beuys realizada por Peter Holffreter, Susanne Ebert, Manfred König y Eberhard Schweigert. Düsseldorf, 1973.

PREP

Reglas de Operación del Programa de Rescate de Espacios Públicos y Matriz de Indicadores 2011. Secretaría de Desarrollo Social. SEDESOL.

HÁBITAT

Reglas de Operación del Programa Hábitat, para el ejercicio fiscal 2011 y 2015. Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano, del Gobierno Federal de México.

En 1972 es entrevistado por Clara Bodenmann-Ritter. El resultado de esta entrevista, da pie a la publicación de un libro, titulado: Joseph Beuys: Cada hombre, un artista. <https://www.amazon.com/-/es/Clara-Bodenmann-Ritter/dp/8477745722>. 1972



Jhosell Rosell Castro. Profesor investigador de la Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California, Tijuana, México. Doctor en Ciencias de las Artes, Universidad de las Artes ISA, Habana, Cuba. Profesor investigador, líder del Cuerpo Académico Imagen y Creación, Facultad de Artes de la Universidad Autónoma de Baja California. Desarrolla proyectos de activismo cultural y coordina colectivos en intervención de espacios públicos, orientados a propiciar cambios en las relaciones comunitarias, a partir de ejes de trabajo dictados por políticas públicas que tienen como prioridad fomentar la ciudadanía e incidir en problemáticas como la imagen urbana, la violencia, condiciones de pobreza, entre otros temas. Correo electrónico: jhosell.rosell@uabc.edu.mx

Importancia de la educación artística para promover el desarrollo de los procesos creativos en niños y niñas.

Elisabeth Barrios Guerra de Natareno. Guatemala

RESUMEN

La educación y la cultura son derechos fundamentales para todo ser humano ya que contribuyen a su proceso integral como persona. Estos derechos se ponen en práctica a través del arte, que es un medio de expresión desde la primera infancia, pero es importante afianzar los conocimientos ya que el niño antes de aprender a leer aprende a identificar formas, colores e imágenes, que contribuyen a expresarse. Entonces, la educación artística juega un papel muy importante en la formación del intelecto humano, la creatividad, el análisis y la expresión. Todo esto aporta al desarrollo de los seres humanos.

Palabras clave: Educación, cultura, educación artística, desarrollo.

RESUMO

A educação e a cultura são direitos fundamentais de todo ser humano, pois contribuem para o seu processo integral como pessoa. Esses direitos são concretizados por meio da arte, que é uma forma de expressão desde a primeira infância mas é importante fortalecer o conhecimento, pois a criança, antes de aprender a ler, aprende a identificar formas, cores e imagens, que contribuem para se expressar. Portanto, a arte/educação desempenha um papel muito importante na formação do intelecto, da criatividade, da análise e da expressão humana. Tudo isso contribui para o desenvolvimento do ser humano.

Palavras-clave: educação, cultura, arte/educação, desenvolvimento.

ABSTRACT

Education and culture are fundamental rights for every human being since they contribute to their integral process as a person. These rights are put in practice through art, which is a means of expression from early childhood, but it is important to strengthen knowledge since the child, before learning to read, learns to identify shapes, colors and images, which help to express themselves. So, art education plays a very important role in the formation of the human intellect, creativity, analysis and expression. All this contributes to the development of human beings.

Keywords: education, culture, arts education, development.

Introducción

La educación (del latín “educare”, guiar y “educere”, extraer) se define como un proceso continuo de mejora, en donde el ser humano es el partícipe activo de la misma, donde la necesidad del educando de expresarse y comunicar sus pensamientos, sentimientos y emociones se hace evidente en las artes, las humanidades, la ciencia y la técnica. Niños y niñas son sujetos activos y protagonistas de su desarrollo. Es también el proceso mediante el cual se transmiten y enseñan contenidos, se desarrollan valores y formas de actuar. Una educación con un enfoque artístico promueve el desarrollo de habilidades, de la apreciación y estimula los procesos creativos en todas las áreas.

Todo ser humano tiene derecho a la educación, según el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de Naciones Unidas, el cual indica: “ la educación elemental y fundamental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento a los derechos humanos y a las libertades fundamentales” (Naciones Unidas, 1948).

La educación como tal es transformadora de oportunidades para todas las personas.

¿Cuáles son las formas de educación?

Para responder a esta pregunta diremos que la educación puede ser formal, informal y no formal.

La Educación formal es planificada, se desarrolla en los centros educativos siguiendo un plan establecido y para cada nivel de estudios hay programas escolares con métodos, en donde se involucra a la pedagogía y la didáctica. Aquí hay un docente y alumnos, se desarrollan contenidos, se fomentan competencias y se redactan objetivos a través de los cuales se realiza un proceso de evaluación continua. La entidad encargada de regular todo lo que se ha de impartir en las aulas es el Ministerio de Educación (en Latinoamérica).

La Educación informal es la que el ser humano adquiere a través de toda su vida, desde que nace, el transcurrir de la misma y hasta que muere, en otras palabras, está en el diario vivir de la persona y lo que aprende, experimenta para su haber, en cualquier espacio o circunstancia en que se encuentre. <Es espontánea, es un proceso continuo no intencional>. Se argumenta que las

primeras educadoras y formadoras son la familia y el entorno en donde se desenvuelve el individuo.

La Educación no formal es la actividad educativa organizada, realizada fuera del marco formal educativo. Asimismo, facilita determinadas clases de aprendizaje que apoyan a la educación formal, ya que abarca todo lo que ésta no transmite; las personas deben tener un desarrollo integral que se centre en diversas áreas como el científico, tecnológico, fundamentalmente cultural porque "La cultura está en el corazón mismo de todos los procesos de desarrollo". (Barrios, 2010). Guatemala.

La cultura es un derecho propio que contribuye al desarrollo humano para lograr una condición más justa y digna dentro de una sociedad.

Con la educación no formal se crean estrategias que pueden ser apoyo y complemento de los centros educativos.

La educación artística – creativa y artesanal, expresada en cursos y talleres de pintura, cerámica, música, fotografía, teatro, danza y más, en algún momento, toca los niveles de la educación no formal.

La importancia de la educación artística como aporte educativo y formativo del ser humano

Desde esta premisa partimos a explicar el porqué la educación artística es importante como aporte educativo y formativo del ser humano. La respuesta confluye palabras como sentimientos, expresión, integración y sobre todo pertenencia a la sociedad.

Los seres humanos somos entes que no solo necesitan una formación basada en cálculos y fórmulas, sino que además estamos hechos de sentimientos y una necesidad constante de expresión y proyección.

Para poder dar una respuesta final del por qué el arte es un aporte al ser humano, primero debemos hacer un viaje a través del arte, la educación, la expresión artística y sobre todo esa formación que nos hace ser, seres humanos. Los invito a acompañarme.

El arte es parte del hombre y su cultura, al expresarse encuentra su propio equilibrio porque en su creación a través de su motivante intrínseco, exterioriza sus sentimientos, ideas y emociones, por medio de palabras, formas, sonidos, colores y movimientos.

El ser humano representa sus sentimientos e ideas por medio del arte. Por ejemplo, en la historia de la pintura observamos que ha quedado registrado históricamente lo que ha vivido una sociedad determinada, en una época específica.

Es de observar, con gran interés, que existen lugares en donde se ha encontrado pintura rupestre, por ejemplo, en donde se puede reconstruir la historia y su pasado.

La licenciada Rosario de Shelinger, experta en Historia del Arte, catedrática del curso Historia de Occidente, de la Licenciatura en Educación de la Universidad del Istmo, Guatemala, nos dice:

Las pinturas más antiguas que se conocen fueron realizadas en las paredes de las cuevas que servían de abrigo a la especie humana hace treinta mil años, durante la prehistoria. Las pinturas que se conservan en las cuevas de España y del sur de Francia representan con increíble exactitud, bisontes, caballos y ciervos. Estas representaciones están realizadas en colores tierra, compuestos de diferentes minerales pulverizados y mezclados con grasa animal, clara de huevo, extractos de plantas, cola de pescado e incluso sangre; se aplicaban con pinceles hechos de varitas o juncos o se soplaban sobre la pared. Estas pinturas debieron cumplir un papel en los rituales espirituales, aunque no se conoce con certeza su naturaleza exacta. (Shelinger, 2010)

Continuando con nuestro viaje, si ponemos la mirada sobre Guatemala, reconocemos que es un país que posee una riqueza cultural y un aporte muy importante a la historia del arte. Por ejemplo, se puede notar a través de descubrimientos arqueológicos que la civilización Maya fue muy avanzada lo cual se demuestra en los relieves, pinturas, esculturas, en donde plasmaban sus formas de vida, economía, guerras, sacrificios, artesanías, características personales, etc.

Desde entonces notamos que, independientemente de la época y la forma en que se exprese, el arte es una parte fundamental del hombre y su desarrollo en sociedad. Es aquí en donde inicia nuestro viaje por el reconocimiento de la educación artística.

La expresión artística

En términos generales la educación plástica es un lenguaje visual, en donde los niños y niñas en edad escolar pueden desarrollar su creatividad artística. Al igual que ocurre con el lenguaje verbal donde el niño aprende a hablar, el lenguaje plástico se convierte en el protagonista al observar y recrear el entorno natural y artificial. El educador, al planificar las actividades deberá considerar los intereses de los niños y niñas, su edad y su desarrollo psicomotor, afectivo y cognitivo.

La expresión artística promueve el desarrollo de habilidades artísticas, la apreciación, la estimulación de procesos creativos en los niños y niñas. Se apoya en el método de enseñanza basado a través de manifestaciones artísticas como la música, la plástica, la danza y el teatro. Las artes se clasifican en: artes literarias, escénicas como el teatro y la danza, musicales, plásticas como la escultura y el modelado y artes visuales como imágenes, figuras, formas planas en una superficie, entre ellas se encuentra la pintura y el dibujo. (Rodríguez, 2008, p.31)

La expresión artística constituye un aporte muy importante en el desarrollo del niño en edad escolar, en su motricidad fina y gruesa, en el razonamiento lógico, en la creatividad, en la formación de hábitos y valores, en el proceso de la obra bien hecha.

Según nos indica la Dra., en Letras y Filosofía, Silvia Herrera Ubico, en conferencia sobre Carlos Valenti (pintor guatemalteco) -5 de abril 2011- : <Los principios del arte son el balance, la composición, el énfasis, la armonía, la variedad, el movimiento y el ritmo>. (Herrera Hubico, 2011)

Los principios del arte ayudan a definir categorías que en la actualidad se clasifican del modo siguiente:

- Según la intención productiva y expresiva;
- Según el efecto que causan en el receptor;
- Según el producto: reales o abstractas;
- Según su valor: belleza, gracia, sublimidad;
- Y los que trascienden todo tipo de explicación.

El dibujo es el arte de representar objetos gráficamente sobre una superficie plana. Es la base de toda expresión plástica, expresando la forma de un objeto por la línea, un trazo y juegos de sombras y luz: se caracteriza en la representación de formas mediante líneas. El dibujo es un elemento extraído del complejo pictórico, y se ha desarrollado en función de las condiciones de existencia de la época, de cada cultura y de los progresos y de los conocimientos acerca de los instrumentos y las técnicas utilizadas por los artistas. Su instrumento más utilizado es el lápiz, la pluma y el carbón.

El dibujo es una forma de comunicación para expresar ideas y pensamientos entre sí. En los niños, ellos dicen muchas cosas de sí mismos con el dibujo, traducen lo que sienten, piensan, desean o lo que les inquieta. Hace evolucionar al niño en la psicomotricidad fina, escritura y lectura, confianza en sí mismo, expresividad de sentimientos, emociones, comunicación con los demás y consigo mismo. Así como su creatividad, su formación de personalidad, madurez psicológica. (Barrios, 2011, p. 33)

La pintura artística es el arte de utilizar un conjunto de colores dispuestos sobre una superficie según un cierto orden y con una finalidad representativa, expresiva o decorativa. Usa colores y materiales como el crayón pastel, acuarela, acrílico, óleo u otros y los deposita sobre una superficie dada, como puede ser papel, tela, madera o un muro, etc.

El concepto de creatividad enmarca la importancia del acceso a la educación como un aporte a ésta. Con el dibujo y la pintura se crea, se expresa, se transmite, se trasciende, se optimiza el pensamiento.

Desde mi punto de vista y de acuerdo a mis observaciones a través de mi trabajo de investigación, que se indica en mi Tesis: Propuesta de un Programa Didáctico - Pedagógico para promover la Expresión Artística en el área de la Pintura para Niños de 7 a 12 años, en el Museo Nacional de Arte Moderno –Carlos Mérida- Guatemala, pude observar en el proceso de implementación de la misma, que tanto el arte como el estudio del dibujo y la pintura artística son parte de la persona humana, y permiten transmitir un lenguaje y expresar sentimientos.

Su estudio e investigación me han permitido conocer más de cerca la práctica de la pintura artística que puede ser de sumo interés, especialmente en niños que se encuentran en su etapa de desarrollo, es decir en la niñez intermedia. Ya que además de su aprendizaje, les ayuda a desarrollar su creatividad y fortalecer su inteligencia emocional.

Como parte de la integración de la expresión artística, dentro de la educación formal, propuse un plan de familiarización con la pintura artística, en donde participaron 60 niños de la Escuela pública República de Bolivia, la cual se encuentra frente al Museo Nacional de Arte Moderno de Guatemala – Carlos Mérida.

La implementación del programa didáctico - pedagógico duró 3 meses, y es un proceso que puede ser adaptable a todos los museos independientemente de su principal enfoque de arte, el cual cuenta con 4 puntos importantes:

1. *Visita guiada*: La cual debe ser fundamental en todo museo y especialmente en un museo que contiene patrimonio pictórico, para que cuando el niño entre al museo y luego al salir, se lleve consigo un enriquecimiento cultural y educativo, como parte de su aprendizaje sobre pintura artística. Además, se debe realizar una evaluación para ver lo que el niño es capaz de retener mentalmente.

2. *Conferencias*: fundamentadas en la temática del propio museo.
3. *Conversatorio con artistas*: Es importante que el niño conozca artistas que han destacado, para que sean un motivante para su vida futura, lo que podría fortalecer su proyecto personal de vida.
4. *Talleres de pintura artística*: partiendo de talleres de creatividad, en estos talleres, deberán estar implícitos los siguientes fundamentos de la educación plástica:
 - Valor intrínseco: faceta fundamental del ser humano.
 - Desarrollo madurativo: el dibujo, el juego y el lenguaje verbal, la base para desarrollar la expresión artística.
 - Sensibilidad: en la pedagogía cognitiva se fundamenta la percepción sensorial (formas, colores, volúmenes y sus relaciones)
 - Capacidad creativa: en la actividad artística tiene un papel destacado.
 - La auto expresión: expresión plástica, rienda suelta a lo que se necesita expresar.
 - Autoestima: debe ser fortalecida y valorada.
 - Multiplicación de los recursos expresivos: junto al lenguaje verbal y matemático, el lenguaje gráfico, así como el musical y el corporal, constituyen instrumentos básicos de la comunicación de las personas.
 - Democratización de la cultura y el bagaje cultural.

Al observar el recuento de las formas que puede adoptar la educación no-formal con enfoque en el arte, se pone en evidencia el hecho que lo que favorece la familiarización de los niños con la pintura artística sigue siendo un reto y debe ser un programa permanente integrado de enseñanza, de la misma, que incluya los 4 puntos antes mencionados.

La implementación del plan de familiarización en el museo, la cual se realizó con niños de escasos recursos, sin contacto anterior con el arte y rodeados de un entorno social en riesgo. Luego de participar en la visita guiada, el conversatorio con los artistas, escuchar las conferencias, realizar los talleres de pintura artística; no solo adquirieron los conocimientos y desarrollaron actitudes, sino que les ayudó a mejorar su autoestima, ya que pudieron expresar sus aspiraciones, deseos y preferencias hacia la apreciación de la cultura y el arte.

Luego de la implementación, se realizó una serie de evaluaciones, las cuales demostraron que los alumnos de la escuela participante se beneficiaron con el programa didáctico – pedagógico para promover la expresión artística en el área de la pintura para niños de 7 a 12 años.

La evaluación en todo proceso educativo es continua, en los talleres de pintura artística se evalúa a los niños desde el principio, durante el proceso y al final del mismo, lo cual permite reforzar los conocimientos adquiridos.

Durante la implementación de la fase experimental de mi tesis en mención, el proceso de evaluación inicia con encuesta de percepción a la cual se le llamó “pre”, la cual permitió detectar los conocimientos previos al proceso tanto en la pintura artística, conocimiento del museo y de la cultura, al finalizar la implementación que duró 3 meses en el Museo de Arte Moderno Carlos Mérida – Guatemala, se volvió a pasar la misma encuesta a los niños participantes y sus profesores. Los niños participantes en edades de 7 a 12 años y cursando los grados de 1º, 2º y 3º, de educación primaria de escuela pública. (Escuela Republica de Bolivia, a un costado del museo)

A continuación, encuentra un ejemplo de la evaluación de los talleres de pintura artística, la cual se ha utilizado al inicio y al final. Así podremos darnos cuenta de lo adquirido en cuanto a conocimiento, destrezas y habilidades. Además de adquirir conocimientos es importante afianzar en hábitos operativos buenos.

Encuesta:

Nombre: _____

Edad: _____

Realiza cada uno de los siguientes pasos:

1. Traza una línea horizontal, sin utilizar regla.
2. Traza una línea vertical, sin utilizar regla.
3. Traza una línea inclinada.
4. Traza una línea curva.
5. Dibuja un cuadrado.
6. Dibuja un cubo.
7. Dibuja un triángulo.
8. Dibuja un círculo
9. Dibuja una ventana y pinta donde crees que está la sombra.
10. Dibuja una manzana, píntala y escribe el nombre del color.
11. Dibuja y pinta un árbol.
12. Haz una línea a la par de cada palabra del color que está escrito:

Rojo:

Amarillo:

Azul:

Verde:

Anaranjado:

Morado:

Los alumnos expresaron su deseo de seguir con la pintura artística, sin embargo, el principal reto es que en ese momento no existía un programa a su alcance y aún no existe.

A continuación, presento dos testimonios de niños que participaron en la parte de implementación de mi tesis: Propuesta de un Programa Didáctico – Pedagógico para Promover la Expresión Artística en el área de la Pintura para niños de 7 a 12 años en el Museo Nacional de Arte Moderno Carlos Mérida – Guatemala. El cual involucra 4 puntos importantes que son: Visita Guiada, Conferencias, conversatorios y talleres de pintura artística. Presento participantes:

El niño de 10 años está siempre atento a todas las explicaciones y participa con entusiasmo en las actividades que se está realizando, escucha con atención la conferencia y al artista invitado. Hace sus dibujos con las indicaciones dadas, realiza sus trazos bien hechos, entiende muy bien el claroscuro en la obra de arte. Es solidario con sus compañeros, siempre está dispuesto a ayudar a repartir materiales. Y al finalizar la actividad ayuda a dejar en orden tanto el mobiliario como los recursos utilizados. Este niño, indicó que: *cuando sea grande quiere ser pintor*. A pesar de ser un niño que ha manifestado que a veces falta a la escuela porque tiene que cuidar a su hermanito mientras su mamá trabaja, los días que debe asistir al museo, le expresa a su mamá que no quiere dejar de asistir.

Por otro lado, la niña de 9 años cuando asiste a la visita guiada que es el primer día de participación, me comentó “a mí no me gusta la pintura, ni venir al museo”. Sin embargo, continúa llegando a los talleres y a las diferentes actividades que se han planificado y se desarrollan. Conforme pasaron los días y los talleres, se notó interés en ella, además de mostrarse motivada, realizó su obra bien hecha, escuchó con atención las explicaciones. Al finalizar su participación, su comentario fue que: *si me han gustado todas las actividades en las que participé dentro del museo, especialmente pintar. Invitaré a mis papás y hermanos a visitar los museos y le pediré a mi maestra que me de permiso de recibir las clases de pintura artística en el Museo de Arte Moderno Carlos Mérida*.”

El estímulo en el desarrollo de habilidades, apreciación y los procesos creativos en los talleres

Me centraré en los talleres de pintura artística:

Al inicio de los talleres se imparte un pequeño taller de creatividad, el cual se desarrolla de la siguiente manera: Se da a cada niño una hoja de papel 120 gramos, más un marcador de color, luego se presenta una tarjeta con un dibujo, por ejemplo, una pera, una manzana, un lápiz, etc. El niño tiene que observar, pensar muy rápido y relacionar lo que ve, para luego plasmar el dibujo de lo que piensa con lo que está relacionando. Con este ejercicio se pretende que el niño piense, analice y plasme para poder crear su propia obra de arte.

Luego se inicia la parte práctica de los talleres de pintura artística, en donde se propicia la interacción de una forma verbal explicando los diferentes instrumentos que pueden utilizarse para dibujar y pintar, así como los diferentes tipos de pinturas y técnicas que existen, se hacen ejercicios como el trazo de líneas y formas, claroscuro con lápiz, dibujo, juegan con los colores y de una forma muy divertida, utilizan sus manos, hojas naturales de plantas, palitos, globos, pinceles y se van adentrando en la pintura artística.

De esta manera se trabajó en el taller de pintura artística, que duró 3 meses en el Museo nacional de Arte Moderno Carlos Mérida – Guatemala. De la misma forma se trabajan los diferentes talleres que imparto.

- Taller de creatividad.
- Pintura dactilar: el niño juega, siente la pintura y la plasma en el lienzo.
- Explicación de los instrumentos y materiales para pintar.
- Dibujo a mano alzada.
- Difuminado y ubicación de luces y sombras.
- Composición de colores.
- Sentir diferentes texturas: papel, hojas naturales, tela, lija áspera.
- Uso de varios instrumentos para pintar: hojas naturales, globos, esponjas, sellos naturales, las manos, pinceles.
- Aplicación de masilla para crear relieves.
- Aplicación de acrílico: el cual se utilizó el pincel para plasmarlo en el lienzo.

- Exposición de las obras de arte realizadas por los niños y a cada maestro, se le entrega un diploma de reconocimiento.

Los talleres de pintura artística, tienen como objetivo mostrar un valor, aumentar el autoestima y motivación intrínseca, desarrollar la expresión artística a través del dibujo, el juego y la comunicación verbal y gráfica para comunicarse. Propiciar la sensibilidad, la percepción sensorial a través de formas, colores, volúmenes y sus relaciones, la capacidad de crear, estas son características que en la actividad artística tienen un papel muy destacado. Queda entonces comprobado que a través de la expresión plástica, se da rienda suelta a lo que cada ser humano necesita expresar.

La importancia de la educación artística radica en que: "En todo programa artístico educacional, deben estar muy claros los objetivos y seguir una serie de pasos. Para ello hay que pensar sobre, qué es lo que se pretende y como gran objetivo debe estar la formación integral de la persona, así de importante, así de grande, así de profundo y esto es a través del arte". (Venegas, 1982, p.15)

Talleres de pintura artística



Niños y niñas presentando sus trabajos



Algunos comentarios de los estudiantes:

- Me gusta como ha quedado mi dibujo, al usar la pintura se ve más bonito.
- Creo que a mis papas les va a gustar los trabajos que hice.
- Todas las pinturas que hice las voy a poner en mi cuarto, porque me gustan, le regalaré una a mi mamá y una a mi maestra.
- Es tan bueno dibujar y pintar, además de compartir con mis compañeros, es bastante divertido participar en todas las actividades. Quiero seguir aprendiendo.

Algunos de los trabajos realizados



Autoras de fotografías Elisabeth B. Barrios G.de Natareno y Lupita Natareno.

Conclusiones

En cuanto al arte, que es una herramienta al servicio del desarrollo de la sensibilidad y de la inteligencia, el propósito es que el arte deje de ser una parte accesorio o complementaria de la educación y se integre al sistema educativo formal. Para que un programa de pintura artística pueda ser de apoyo a la misma y que el aprendizaje sea efectivo para contribuir en la educación y cultura de las personas.

Luego de conocer estos puntos importantes, la educación artística aporta a la educación y formación de las personas, de la siguiente manera: por medio de la creatividad, el pensamiento y los sentimientos se integran para expresar lo que la persona tiene en su interior y compartirlo con un espectador.

La educación artística es un aporte importante a la persona, porque se comprueba que la misma es capaz de trascender, de crear, de expresar, al transmitir y transformar sus ideas y pensamientos. La educación artística puede contribuir a mejorar y lograr tener una mejor calidad de vida.

La creatividad potenciada por la educación artística es un apoyo fundamental para el crecimiento personal y un aporte muy importante en el desarrollo de la persona misma, porque contribuye en el razonamiento lógico, en la creatividad, en la formación de hábitos, virtudes y valores, pero, sobre todo, en el proceso de la obra bien hecha para expresar las ideas, sentimientos, emociones. En donde debe existir la comunicación, la armonía, entre el que expone y el que recibe lo que ve, escucha y observa.

En cuanto a la pintura artística se puede observar que a través de las creaciones pictóricas se puede ayudar a mejorar conductas: hay mejorías en la seguridad emocional de las personas, incrementando su libertad de trascender. Se adquieren destrezas que favorecen al desarrollo físico, la coordinación visual y motriz, la concentración. También contribuyen a la disciplina, el orden y la organización, formación de hábitos operativos buenos.

Por tanto, podemos finalizar asegurando que la educación artística es importante para la educación y formación del ser humano.

REFERENCIAS

- BARRIOS Guerra de Natareno, E. B. (2011). *Propuesta de Un Programa Didáctico Pedagógico para promover la Expresión Artística en el Área de la Pintura, para niños de 7 a 12 años*, en el Museo Nacional de Arte Moderno - Carlos Mérida-. Guatemala. Guatemala, Universidad del Istmo.
- HERRERA Ubico, Silvia. Notas tomadas en conferencia sobre Carlos Valentí. 5 de abril 2011. Incluido en *Tesis Elisabeth Barrios de Natareno*. P. 32.
- RODRIGUEZ Ríos, Ana Margarita. (2008). Material Educativo de Artes Plásticas para docentes de 4o a 6o grado del sector público del municipio de Guatemala, Guatemala. Licenciatura en Diseño gráfico. Fac. Arquitectura UNIS. citado en la Tesis *Propuesta de un Programa Didáctico Pedagógico para promover la Expresión Artística en el área de la pintura para niños de 7 a 12 años*, en el Museo Nacional de Arte Moderno - Carlos Mérida - . Guatemala". P. 31. Elisabeth Barrios de Natareno.
- SHELINGER, Rosario de. Experta en Historia de Arte, Catedrática del curso de Historia de Occidente, Licenciatura en Educación, UNIS. Entrevista vía correo electrónico, F. 9.9.2010. Incluida en *Tesis Elisabeth Barrios de Natareno*.
- VENEGAS, M. P. (1982.). El mundo del Niño, actividades de expresión plástica para el desarrollo de la creatividad. En M. P. Venegas., El mundo del Niño, actividades de expresión plástica para el desarrollo de la creatividad. España: Ministerio de Cultura. citado en la Tesis *Propuesta de un Programa Didáctico Pedagógico para promover la Expresión Artística en el área de la pintura para niños de 7 a 12 años*, en el Museo Nacional de Arte Moderno - Carlos Merida - . Guatemala". P. 36. Elisabeth Barrios de Natareno.

INTERNET

- Barrios Guerra de Natareno, E. B. (2010). <http://glifos.unis.edu.gt/digital/tesis/2011/44132.pdf>. Recuperado el mayo de 2010 Natareno, E. B. (s.f.). Tesis Elisabeth Barrios de Natareno.
- Barrios G. de Natareno, Elisabeth Beatriz. (2010). Recuperado el 2010, de <http://glifos.unis.edu.gt/digital/tesis/2011/44132.pdf>.
- Naciones Unidas Unidas, N. (diciembre de 1948). Naciones Unidas.org. Recuperado el 21 de septiembre de 2020, de https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf



Elisabeth Beatriz Barrios Guerra de Natareno. Master en Educación Universitaria, Licenciatura en Educación y Diplomado en Arte, Universidad del Istmo, Guatemala. Maestra de Educación para el Hogar, en la Escuela Normal para Maestras de Educación para el Hogar Marion G. Bock, Guatemala. Supervisora para maestros y consultora del Ministerio de Educación de Guatemala en Área de Productividad y Desarrollo. Docente y consultora de arte con énfasis en la pintura artística para juventudes, niños y adultos. Implementación de programas educativos en educación artística: escuelas, universidades y museos. Expositora de obras pictóricas en Guatemala y Cuba. Escritora de libros de Educación para el Hogar. Reconocimientos de instituciones educativas y culturales. Correo electrónico: elisabethdenatareno@gmail.com

Integración de las Artes Plásticas en las Clases de Música en Educación Parvularia: un Proyecto Familiar de Audición Musical Activa.

Marta E. Galleguillos Meza. Chile

RESUMEN

Este artículo examina el rol de la educación artística en el nivel preescolar, revisando la presencia de las artes en el currículum nacional. El análisis se apoya en la audición activa, la *musicalización*, la expresión artística y el rol de la familia para observar los procesos y resultados de un proyecto realizado el 2020. Este proyecto consistió en la integración de la música y la plástica mediante un cancionero elaborado con las familias de las alumnas. Los resultados demuestran que, frente a las carencias del currículum, este tipo de proyectos contribuye a favorecer el desarrollo integral de los párvulos y a motivar la participación familiar en su proceso de aprendizaje.

Palabras clave: *Lenguajes Artísticos, integración, desarrollo integral, musicalización, audición musical activa, familia.*

RESUMO

Este artigo examina o papel da educação artística no nível pré-escolar, revendo a presença das artes no currículo nacional. A análise se baseia na escuta ativa, na *musicalização*, na expressão artística e no papel da família de observar os processos e resultados de um projeto realizado em 2020. Esse projeto consistia na integração da música e das artes plásticas através de um songbook elaborado com as famílias dos estudantes. Os resultados mostram que, diante das deficiências do currículo, esse tipo de projeto contribui para promover o desenvolvimento integral das crianças e para motivar a participação da família em seu processo de aprendizagem.

Palavras-chave: *Línguas Artísticas, integração, desenvolvimento integral, musicalização, escuta musical ativa, família.*

ABSTRACT

This article examines the role of arts education at the preschool level, reviewing the presence of the arts in the national curriculum. The analysis is based on active listening, *musicalization*, artistic expression and the role of the family, aiming to observe the processes and results of a project carried out in 2020. This project consisted in the integration of music and plastic arts through a songbook elaborated with the students' families. Results show that, in view of the shortcomings of the curriculum, this type of project contributes to favoring the integral development of infants and motivating family participation in their learning process.

Keywords: *Artistic Languages, integration, integral development, musicalization, Musical Active Listening, family.*

Introducción

La educación infantil es apasionante porque nos adentra en un mundo de convergencias entre el descubrimiento, el asombro y la expresión espontánea de los niños y niñas, quienes, aunque cuentan con un tipo de pensamiento concreto, se encuentran inmersos en las fantasías que dan sentido a su creatividad junto a la alegría de explorar sonidos, colores y texturas en su ambiente.

La importancia del ambiente es fundamental para el crecimiento de los niños y niñas. Si bien la familia tiene el papel más importante en la estimulación de su desarrollo integral, la Educación Parvularia debe asumir el rol de seguir potenciando su crecimiento afectivo, cognitivo, físico y social tanto en el jardín infantil como en el preescolar de los colegios. Para que este cometido sea exitoso, es preciso poner especial atención a los procesos de aprendizaje de las artes, con el fin de lograr un desarrollo satisfactorio de las capacidades apreciativas y expresivas de los párvulos.

En consonancia, dentro de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia de Chile (BCEP), el Mineduc indica que la presencia del aprendizaje de los llamados *Lenguajes Artísticos* en este nivel consiste en la experimentación y el contacto con la producción y apreciación de distintos tipos de manifestaciones estéticas, y propone lograrlo mediante el juego, la exploración y la creatividad. Cabe preguntarse, sin embargo, ¿cómo pueden las educadoras y educadores incluirlo y llevarlo a cabo de forma práctica en el aula? Y, ¿cómo, considerando lo esencial del rol de la familia, se las puede incluir en estos procesos de comunicación mediante los *Lenguajes Artísticos*? Así como el lenguaje hablado, los *Lenguajes Artísticos* requieren de modelos, ambientes estimulantes y oportunidades de exploración y expresión.

El presente artículo explora la presencia de la música en el currículum nacional y su correlato en el dibujo infantil, como medio de expresión de la audición de repertorio musical didáctico. Las actividades parten estimulando la audición activa para la comprensión y apropiación del repertorio, en colaboración con los padres y apoderados de las niñas. Con este fin, se describe un proyecto realizado en Prekínder y Kínder del Colegio María Inmaculada en la clase de Música, a partir del cual se proponen estrategias didácticas de integración de *Lenguajes Artísticos*. De esta forma, se plantea una didáctica específica para lograr las actividades implícitas en los enunciados de las Bases Curriculares del Mineduc, y se demuestra la contribución de esta didáctica a la

apreciación y expresión artística de las alumnas y, a la larga, a su *musicalización*. A continuación, se hará una breve revisión de conceptos fundamentales antes de presentar el proyecto, para tener una base teórica sobre la cual iniciar una discusión de las estrategias propuestas.

Presencia Lenguajes Artísticos en el Currículum

En Chile, los contenidos y habilidades que aprenden los niños y niñas en la etapa de Educación Parvularia están determinados por el documento oficial del Ministerio de Educación, titulado “Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), presentado en 2018 en el marco de la Reforma Educacional. Estas Bases Curriculares actúan como una guía para jardines infantiles con fuentes de financiamiento diversas, que asumen el rol de atender las necesidades educativas de la edad. En ese sentido, el documento expresa su propósito de “favorecer en forma sistemática, oportuna y pertinente, aprendizajes de calidad para todos los párvulos, a través de diversos organismos e instituciones, en forma complementaria a la educación que realizan las familias” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 16), y a la vez plantea nuevos desafíos para este nivel.

En las Bases Curriculares, la educación artística forma parte del ámbito de Comunicación Integral bajo el nombre de *Lenguajes Artísticos*, descrito por el Mineduc de este modo:

El núcleo de Lenguajes Artísticos articula objetivos de aprendizaje que buscan promover la capacidad para expresar la imaginación y las vivencias propias, representar y recrear la realidad mediante diversas elaboraciones originales que hacen los niños y las niñas, y por otra parte, apreciar y disfrutar manifestaciones estéticas presentes en la naturaleza y la cultura. (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 16).

Por su parte, el ámbito de Comunicación Integral busca favorecer “la interdependencia del bienestar integral, la estrecha interacción entre lo emocional y lo cognitivo, lo analítico y las artes creativas” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 73). Para una idea más clara de la visión del Mineduc respecto al aprendizaje esperado de los *Lenguajes Artísticos* en la Educación Parvularia, se enuncian a continuación los objetivos de aprendizaje en dos áreas integradas: la música y la plástica en Nivel Medio y Nivel Transición.

Algunos Objetivos de Aprendizajes de los Lenguajes Artísticos

- Manifestar interés por diversas producciones artísticas (arquitectura, modelado, piezas musicales, pintura, dibujos, títeres, obras de teatro, danzas, entre otras), describiendo algunas características.
- Interpretar canciones y juegos musicales, experimentando con diversos recursos tales como, la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y objetos.
- Expresar corporalmente sensaciones y emociones experimentando con mímica, juegos teatrales, rondas, bailes y danzas.
- Representar a través del dibujo, diversos elementos de su entorno, incorporando figuras cerradas, trazos intencionados y primeros esbozos de la figura humana.
- Apreciar producciones artísticas de diversos contextos, describiendo y comparando algunas características visuales, musicales o escénicas
- Representar plásticamente emociones, ideas, experiencias e intereses, a través de líneas, formas, colores, texturas, con recursos y soportes en plano y volumen.
- Representar a través del dibujo, sus ideas, intereses y experiencias, incorporando detalles a las figuras humanas y a objetos de su entorno, ubicándolos en parámetros básicos de organización espacial (arriba/abajo, dentro/fuera).

Al dar una somera mirada a estos objetivos, observamos que los verbos más usados en el área con predominancia de la música son *manifestar*, *interpretar* y *expresar*. Los verbos más usados en el área con predominancia a la plástica son *expresar*, *representar* y *apreciar*.

Efectivamente, los objetivos están involucrados con la educación artística en relación con objetivos de desarrollo emocional, cognitivo y estético, lo que es clave para la formación del párvulo. En particular, el arte musical cobra relevancia por ser movimiento y exploración, expresión y sensorialidad, emoción y vínculo social. Según Rafael Bisquerra (2009) en su libro *Psicopedagogía de las Emociones*, “la música es un lenguaje universal que genera respuestas distintas; pero todas ellas tienen una base emocional” (p. 185) Asimismo, las artes plásticas se presentan como parte de la expresión del ser humano en la pintura, la escultura y la arquitectura. Ambas disciplinas, en el nivel inicial, pretenden desarrollar la sensibilidad estética y la capacidad de apreciar y expresarse en estos lenguajes. No obstante, además de estos macroobjetivos comunes, existe otra dimensión que no es expresada ni considerada en las Bases Curriculares propuestas por el Mineduc. Se trata de los beneficios que trae al ser humano en general, y al párvulo

en específico, el hecho de experimentar emociones estéticas frente a algo hermoso ya sea auditivo o visual, considerando que “las emociones estéticas tienen los mismos efectos beneficiosos para la salud que tienen las emociones positivas para el sistema inmunitario” (Bisquerra, 2009, p. 173). La música y la plástica, junto a otras expresiones artísticas, vienen a dialogar con la educación infantil para manifestarle que debe estar atenta a las necesidades emocionales y cognitivas del ser humano desde su gestación, y hacerse parte del desarrollo de la sensibilidad auditiva, de la emoción y la creatividad en lo individual y lo colectivo no como un privilegio o lujo, sino que como una necesidad a satisfacer para la realización completa de cada etapa infantil vinculada a su experiencia personal, familiar y social.

Relación escuela y familia

Como sociedad reconocemos tácitamente que la familia es la primera educadora de los niños y niñas, pues en ella se forjan sus cimientos afectivos, intelectuales y sociales. En particular, “las contribuciones más importantes de la familia como institución educadora son básicamente dos: aquellas que van orientadas a la consecución del pleno desarrollo de la personalidad infantil y aquellas que tienen como finalidad la adaptación de los niños a la vida social, y por ende, a la vida escolar” (“La familia y su función educativa - Asociación contra el acoso Ignis”, 2021). En este sentido, la familia no debe desentenderse de la formación, bajo la idea equivocada de que los centros educativos cumplen la función principal en el desarrollo de los niños y niñas, sobre todo considerando que “los padres son los primeros maestros que tienen los niños y durante los primeros cuatro o cinco años, generalmente son los únicos de importancia” (Gordon, 1994, p. 25). El parvulario, a su vez, se compromete al desarrollo integral de los niños. En esta línea, entonces, resulta clave que exista no sólo diálogo sino además colaboración entre la familia a cargo del niño y sus educadores, en un trabajo de integración familia-escuela que se puede lograr a través de iniciativas y proyectos.

Ahora bien, por el creciente devenir de los cambios culturales y sociales, las familias no siempre asumen a cabalidad este rol por las múltiples exigencias del mundo laboral, y/o porque están bajo la creencia de que la escuela debe asumir la mayor parte de la formación de los niños. Más aún, en muchas ocasiones, los apoderados delegan incluso aspectos formativos propios de la familia en el colegio o jardín infantil, dejando relegado el rol de la familia como primer agente

educativo. En mi experiencia como docente, esta situación se vio modificada como consecuencia de la pandemia, pues los apoderados de los niños tuvieron que hacer cambios en sus rutinas para emprender la laboriosa y maravillosa misión de acompañar a sus hijos en casa y durante las clases online. En este espacio, las niñas pudieron apreciar y expresar el repertorio y su mensaje literario. Esto propició la implementación del de integración de los *Lenguajes Artísticos*, donde el dibujo infantil fue una de las formas de representar lo que estaban escuchando y sintiendo.

El dibujo infantil: una forma de expresión

El dibujo infantil en sus diferentes etapas, desde la exploración del color y el movimiento, pasando por lo simbólico y representacional, es una expresión propia del ser humano que se relaciona con su creatividad y tiene valor en sí misma.

Cada niño o niña, como todo ser humano, percibe y observa su realidad de manera diferente y, al comunicar lo que siente en este proceso, lo puede hacer de múltiples maneras. Así, se puede comunicar a través de su voz, el canto, el movimiento, el dibujo, la dramatización, etc. A esto lo llamamos expresión artística, puesto que no está centrado en el producto final, sino en el proceso de comunicarse con recursos propios de la música o la plástica. El dibujo infantil, desde su forma inicial que da paso al renacuajo, es una de estas formas de expresión artística que requiere atención por lo que significa para su desarrollo cognitivo y emocional. Es tan importante que frente a temas musicales, cuentos, historias, conversaciones, los párvulos expresen lo que piensan y sienten. El dibujo deja plasmado un momento de esta vivencia que produce goce en ellos cuando están libres de toda crítica. Viktor Lowenfeld y W. Lambert Brittain hablan del término auto-expresión proponiendo que la verdadera expresión del “yo” proviene de la autoidentificación, siendo ésta la base de la expresión artística: “La auto-expresión es la salida que refleja emociones, sentimientos y pensamientos del individuo en la construcción de formas. Lo que importa es el modo de expresión y no el contenido” (1992, p. 12). En este sentido, la expresión artística es un continuo que parte por la experiencia de escuchar, ver, apreciar, jugar y tomar contacto emocional con el arte a través de espacios estimulados por los educadores, y en especial por las familias de los niños y niñas.

Sensorialidad, apreciación y expresión

Hay dos formas de escuchar, una en forma física y la otra física y mental. Los niños y niñas pueden escuchar un tema musical puesto para animar o acompañar otras actividades, algo así como “música de fondo”, es decir, música que está presente en su sala de clases. Se establecen como sonoridades dispersas y sin sentido en el aspecto de la apreciación propiamente tal, pues los niños están con su atención en otras actividades. En este caso, podemos decir, que es una música a nivel sensorial pero no percibida muy conscientemente.

Sin embargo, es necesario realizar una distinción entre lo que los párvulos puedan percibir sensorialmente mientras tienen su foco en otra situación y la atención al hecho sonoro y/o visual, activando su imaginación y otorgando una motivación interna a la audición más activa en este primer nivel, llevándose a cabo un proceso educativo y de conexión íntima con lo que escucha y observa. La maestra Violeta Hemsy de Gainza (2002), en su libro *Diez Estudios de Psicopedagogía Musical*, expresa: “la escucha indiscriminada, la mera percepción auditiva, no alcanza para hablar de aprendizaje musical. Esto establece la diferencia entre dar clases de educación musical y “entretener con música” a los más pequeños de la escuela” (p. 31).

La musicalización a través de las vivencias auditivas y expresivas

En cuanto al área musical, lo que se escucha cumple un papel importante en la *musicalización* de los niños. Podemos definir la *musicalización* en los niños como el conjunto de actividades musicales intencionadas para desarrollar la sensibilidad auditiva, expresiva en el aspecto vocal, corporal e instrumental. Esto le permitirá, además de apreciar diferentes sonoridades y música, desarrollar su atención y concentración. Así, la *musicalización* logra sensibilizar al niño ante la música, sus sonidos, los ritmos y timbres, despertando en él un vívido interés por seguir escuchando, jugando, aprendiendo y expresándose de manera espontánea y creativa. Si imaginamos un espiral de experiencias y actividades tendientes a la *musicalización*, podemos observar que, de forma natural y espontánea, los niños tienden a colocar atención a estímulos del ambiente que les llamen más la atención y según esto, expresan su emoción por la voz y el cuerpo. En el momento siguiente, buscan materiales para expresarse a través de la música y la plástica.

En el proceso de *musicalización*, el canto es vital para el ser humano. En los objetivos de los *Lenguajes Artísticos* de las Bases Curriculares encontramos la capacidad de “interpretar

canciones y juegos musicales, utilizando de manera integrada diversos recursos tales como, la voz, el cuerpo, instrumentos musicales y objetos” (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2018, p. 77). Todos los niños pueden interpretar canciones; el punto es que los educadores sepan si el repertorio escogido es el adecuado para favorecer su desarrollo auditivo y la formación de su musicalidad. Violeta Hemsy de Gainza (2009), en su libro “La iniciación musical del niño” se refiere a la importancia del canto materno, el canto en la educación preescolar y luego en la escuela, afirmando que “sería muy importante para asegurar el éxito de la enseñanza musical en la escuela que cada niño tuviera en su poder el cancionero escolar, el libro que contiene la letra y la música de las canciones que se cantan o se escuchan en el aula”. (p. 229). Es por esto por lo que el material ocupa un lugar importantísimo para intencionar una selección favorable de materiales sonoros y visuales estimulantes para la creatividad.

La audición activa

La audición activa es un enfoque didáctico que surgió para propiciar una audición consciente que educara a los niños y jóvenes musicalmente en la apreciación de las obras clásicas. Fue presentada por Jos Wuytack en 1971 mediante una actividad de escucha y visualización de un “musicograma”, es decir, la representación gráfica de algunos elementos sonoros y formales de la música para seguirlos en forma simple por el oyente. Aunque fue creado con ese propósito, en la actualidad, se puede utilizar el término audición activa con múltiples usos en las estrategias didácticas de la enseñanza musical desde las etapas más tempranas, en especial cuando la atención de los párvulos es corta y aún no aprenden a leer. En esta etapa están construyendo su lenguaje simbólico y están ávidos de movimiento, de tal manera que la audición activa acompaña la conducta auditiva con el canto y el juego.

Las respuestas que he observado en los estudiantes de diferentes niveles educativos frente a la audición activa y apropiación de la música son muy positivas, pues su nivel de atención, participación y comprensión es notorio ante la visualización y el movimiento corporal que ésta implica. Así lo vemos en el artículo *Audición musical activa con el musicograma* de Boal Palheiros y Wuytack (2009):

La audición activa significa una audición intencional y focalizada, en la cual el oyente está implicado física y mentalmente, mientras que la audición pasiva supone un bajo nivel de atención como

ocurre, por ejemplo, cuando se oye música de fondo o como mero acompañamiento de otras actividades no musicales (p. 44).

Observamos, entonces, que es necesario centrar el enfoque en el repertorio auditivo que estimule los procesos de recepción y expresión en los párvulos. En efecto, “los procesos receptivos y expresivos se encuentran fuertemente interrelacionados: la audición musical (de tipo específico de música) tiende a inducir una respuesta sonora o musical” (Hemsey de Gainza, 2002, p. 32). Es necesario fijar la mirada en el desarrollo humano en general, en el que la *musicalización* desde la temprana edad permite ampliar el archivo sonoro interno permitiendo asimilar materiales musicales diversos para su acción expresiva y que muchas veces se proyectan en un resultado expresivo individual o social. Al respecto, debe tenerse en cuenta que “si bien la absorción musical (recepción) se cumple de manera espontánea en los individuos normales, es tarea fundamental de la educación musical estimular y orientar este proceso” (Hemsey de Gainza, 2002, p. 34). Pero ¿cómo llegamos a la expresión musical y a la integración de éstas con otras expresiones artísticas? Veamos este esquema (*Figura 1*) que muestra cómo la música genera conductas dentro de un continuo camino a la expresión gráfica, corporal, musical o verbal.

Figura 1: Secuencia Didáctica y su Proceso



En el último nivel de este continuo de conductas, podremos conocer más a los niños en su fase de expresión, que también incluye muchos otros aspectos, como, por ejemplo, qué instrumento musical eligen tocar, cómo lo tocan, qué colores utilizan para representar gráficamente los personajes de la canción, etc. Para lograr entonces la expresión musical y la integración con otras expresiones artísticas, se requiere promover y planificar primero las estrategias didácticas para la

“recepción” de estímulos musicales, y su “expresión” canalizada a través de la música, la plástica y la danza, entre otras.

Este artículo propone que, en el área musical, se debería incluir un programa especializado que se integre como lenguaje artístico con otras expresiones, pero otorgando los énfasis necesarios para brindar experiencias que revistan realmente desarrollo de habilidades y no meras actividades aisladas que no se hacen vitales en el proceso de aprendizaje de los niños a través del arte.

El proyecto: Cantando y dibujando mi cancionero en familia

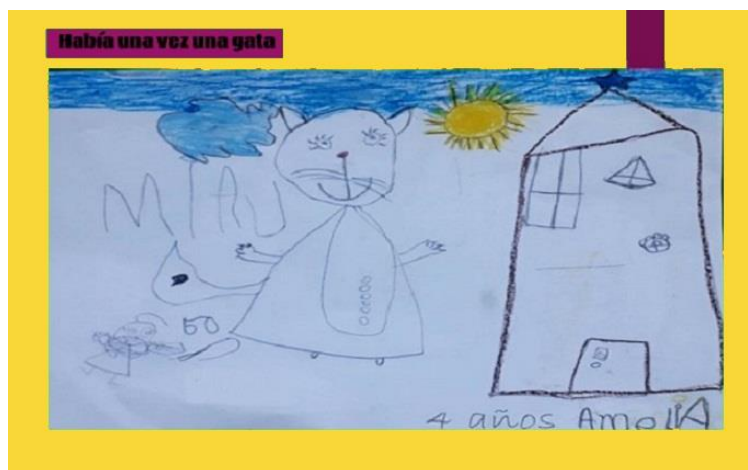
Como una forma de dar respuestas a la problemática expresada en cuanto a estrategias para promover la educación artística y potenciar el desarrollo integral infantil, se dará a conocer un proyecto ejecutado en el año 2020 en el contexto de la pandemia del COVID-19. Integra expresiones de la música y el dibujo en conjunto con una actividad familiar.

Este proyecto se enmarca en la asignatura de música del preescolar del Colegio María Inmaculada. Originalmente fue planificado para clases presenciales, pero el contexto forzó su realización online a través de la plataforma *Zoom*. Se desarrolló de forma sistemática como parte del programa de Iniciación Musical para Nivel Medio y Nivel Transición de la Fundación Educacional Colegio María Inmaculada. A modo de paréntesis, agrego que fue realizado desde mi rol de profesora especialista en Educación Musical, y no como educadora de párvulos. El colegio reconoció la importancia de realizar iniciación musical a las niñas desde Prekínder, desde el año 2006.



Canción: En el bosque. Amanda, nivel Kinder

El proyecto consistió en la creación de cancioneros infantiles ilustrados con la participación de los padres de las alumnas. Los cancioneros fueron creados en papel para formar un cuadernillo con los temas y sus ilustraciones. Si el canto y el dibujo son “expresión” no podían estar separados en la elaboración de este cancionero, puesto que, junto con reproducir la música escuchada en clases, mediante el dibujo del tema, expresaban como lo percibían en su imaginación. Y no sólo eso, iban formando su memoria auditiva, al escuchar y cantar las canciones que dibujaban. Esta apropiación del repertorio musical a través de este proyecto está enmarcada en el proceso de audición musical activa y se refiere a que las alumnas sean capaces de reconocer y comprender la canción auditivamente y de cantarla de memoria, estableciendo un vínculo afectivo con ella, por ejemplo, mediante emociones de alegría al sentir una identificación común con sus compañeras o al pasar tiempo con sus padres. Se otorgó especial importancia a la portada del cancionero, indicando a los apoderados y a las niñas, que ésta incluyera algo significativo para la familia, como fotos u objetos representativos para ella.

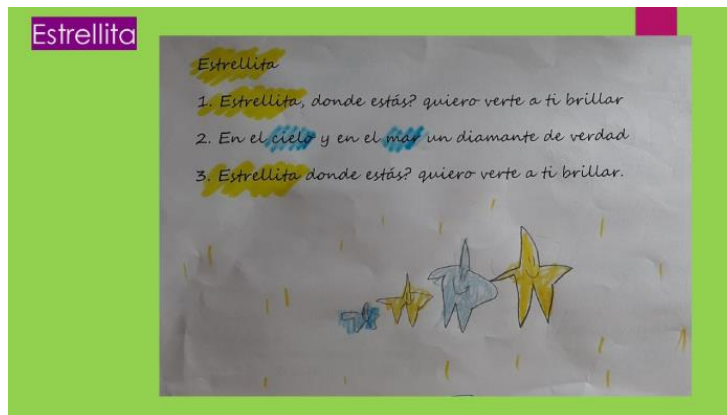


Canción: Había una vez una gata. Amelia, nivel pre-kinder.

Cada repertorio fue aprendido y repasado mediante juegos de adivinanzas, percusiones, dibujos, ecos, canto grupal, audiciones frecuentes y visualización de paisajes, personajes, y símbolos gráficos.

Los padres fueron motivados en cada clase a incluirse en juegos con sus hijas. La idea que se les propuso fue que, a través de escuchar, cantar, bailar y dibujar cada canción aprendida en clases, las niñas podrían ir apropiándose de su experiencia expresiva, desarrollar la memoria

musical y asociar gratos momentos familiares con la vivencia de los *Lenguajes Artísticos* integrados entre otros tantos logros.



Canción Estrellita, Isabela, nivel Kinder.

Al finalizar el año, se organizó una muestra online invitando a la comunidad educativa para mostrar el video final. Cabe mencionar que este video no incluye la música de las canciones, sino música de fondo de canciones infantiles del dúo argentino “Tiempo de Sol”, mientras se van desplegando las selecciones de cada cancionero y de algunos temas comunes en la infancia de los padres, todo con los nombres de las alumnas a un costado.

Objetivos del proyecto

1. Desarrollar la **musicalidad en base a la audición activa y al canto con el apoyo de su familia en casa.**
2. Desarrollar instancias de **integración de la expresión musical y plástica** mediante el repertorio infantil seleccionado para el proyecto.

El cancionero como producto final

El cancionero, como producto, puede analizarse desde la integración de lo visual con lo auditivo, de lo musical y lo gráfico, y se valora en la medida que cada apoderado organizó y presentó el trabajo realizado en conjunto con su hija.

Al evaluar los resultados del producto final del cancionero en forma online a través del envío de éste en un PPT, se observaron cuatro categorías:

1. Expresión y presentación gráfica del cancionero incluyendo dibujos y fotos.

2. Expresión y presentación musical con el canto de las niñas con diferentes expresiones artísticas.
3. Tipos de dibujos y su escritura según la técnica empleada y énfasis en la representación de las temáticas del repertorio.
4. Presentación del cancionero online y el material audiovisual incluido por las familias.

Estas categorías de información extraídas del producto final del proyecto permiten observar cómo, en el proceso de aprendizaje del repertorio, las alumnas establecen una apreciación y comprensión de éste, a través de audiciones, cuentos, cantos y percusiones para expresar en sus dibujos lo que era más significativo y representativo de cada canción.

En relación al proceso, las niñas que participaron fueron capaces de manifestar interés por escuchar, bailar, cantar y dibujar. Al vincular la música y la plástica junto con la literatura en los cuentos que se relataban, comenzaron a tratar de escribir y leer por medio del repertorio. Expresaron sus preferencias y emociones con sus familias al elegir la forma de hacer las actividades musicales, interpretaron juegos musicales y aprendieron más de 12 canciones usando su voz, el cuerpo, instrumentos musicales y objetos que tenían en casa. Al dibujar sus audiciones, expresaban con recursos plásticos su percepción y sentir.

En cuanto a las Bases Curriculares, es preciso puntualizar que, aunque haya una declaración de objetivos en el núcleo de *Lenguajes Artísticos*, no existe un énfasis adecuado en la audición y el canto como parte sustantiva del desarrollo integral de este grupo etario. Cabe la responsabilidad no solo al currículum sino que a las instituciones formadoras de educadoras, a los colegios y jardines infantiles que integren en su proyecto educativo la visión de una educación artística como potenciadora de aprendizajes y desarrollo emocional sano generando vínculos con las familias.

Conclusión

A través de este artículo se han puesto en evidencia las declaraciones y objetivos de la educación artística en el currículum nacional junto con algunas interrogantes sobre cómo se estaría llevando a cabo en el nivel parvulario. La experiencia directa en el aula y el desarrollo del proyecto propuesto abren puertas a una dimensión no explorada en el currículum, relacionada con la didáctica específica en el ámbito de la audición activa y la expresión del párvulo en plena pandemia. En estas circunstancias se pudo comprobar que, entre más estrecha la relación con los apoderados y la educadora para generar el proyecto, mayor la probabilidad de que las familias se

comprometieran participando con las niñas, compartiendo de una manera diferente sus experiencias emocionales con la música y el dibujo en el proceso de hacer el cancionero en casa. Por tratarse de un año muy especial en la vida de todos los habitantes del mundo, no todas las niñas participaron en las clases de música ni en el proyecto del cancionero. Esto se evidenció al finalizar el año, durante la presentación audiovisual en que se mostró el resumen del producto, momento en que las familias y la comunidad educativa se congregaron para observar y apreciar los trabajos de sus hijas y sus compañeras. En este sentido, y a partir del producto de este proyecto, valdría la pena seguir investigando nuevas estrategias para conseguir aumentar la motivación y participación de las familias y sus hijos e hijas por medio de otros proyectos que permitan favorecer un desarrollo integral de los párvulos y que promuevan la educación musical vinculada a otras artes, a fin de aportar con una educación de excelencia en esta etapa de la vida.

El proyecto fue una maravillosa y motivadora experiencia para las niñas, quienes tuvieron la oportunidad de vivenciar la integración de los Lenguajes Artísticos en un proceso especialmente motivador para sus familias y para mí como docente. También fue importante para el colegio, pues los apoderados estaban más contentos con la labor docente en tiempos en que había muchas críticas a la forma en cómo se podrían desarrollar las clases online. Sin duda, la enseñanza parvularia tiene el desafío pendiente y fundamental de contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas a través de una educación que promueva la expresión artística integrada y la salud emocional, sin dejar de lado a la primera educadora: la familia.

REFERENCIAS

- Bizquera Alzina, R. (2009). *Psicopedagogía de las Emociones* (pp.173-205). Madrid: Editorial Síntesis.
- Gordon, T. (1994). *M.E.T. Maestros eficaz y técnicamente preparados* (pp. 24-36). Ciudad de México: Editorial Diana.
- Hemsey de Gainza, V. (2009). *La iniciación del niño* (pp. 23-65). Buenos Aires: Editorial Melos.
- Hemsey de Gainza, V. (2002). *Música: amor y conflicto, diez estudios de psicopedagogía musical* (pp. 10-45). Buenos Aires: Editorial Lumen.
- Lowenfeld, V. & Lambert Britain, W. (1992). *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia* (pp. 66-79). Santiago, Chile: Gobierno de Chile, Ministerio de Educación.
- Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (2009). Audición musical activa con el musicograma. *Eufonía. Didáctica De La Música*, 47, 43-55.
- (2021) *La familia y su función educativa. Asociación Ignis contra el Acoso Escolar y Laboral*. Recuperado 11 de enero de 2021, a partir de <http://asociacionignis.com/la-importancia-de-la-funcion-educativa-de-la-familia/>



Marta Elizabeth Galleguillos Meza. Educadora de Párvulos con mención en música y Licenciatura en Educación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. UMCE. Magister en Didáctica en la Universidad Mayor, Santiago, Chile. Se ha desempeñado por 30 años como docente musical en los cuales ha dirigido varios proyectos musicales. Directora del programa *Musifamilá*. Ha publicado varias obras, entre ellas, el poemario femenino “La Ventana: poemas para cantar” en el año 2011 y el libro “Ojo con la música: homenaje testimonial” en el año 2013. Ha sido Coordinadora Académica de la Universidad Alberto Hurtado, Coordinadora de Vinculación con el Medio de la U. Mayor y docente en la UMCE en la carrera de Educación Parvularia. Correo electrónico: mgalleguillosm99@gmail.com

Pensar al Revés. El reverso de un proceso creativo.

Fidel Álvarez Causil. Cuba

RESUMEN

El presente escrito, comparte algunas experiencias del proceso creativo particular del autor, a partir de preguntas que invitan a revisar los índices de la imagen y como ésta, nos lleva a recombinar la forma en que razonamos, en torno al quehacer artístico, llevándonos por los bordes a ampliar el campo de asociación epistemológica; donde el hacer se vuelve llave de nuestra forma de cono/ser.

Palabras clave: Pensar al revés, proceso creativo, quehacer artístico, mirada, episteme, reverso.

RESUMO

Este artigo compartilha algumas experiências do processo criativo específico do autor, começando com perguntas que nos convidam a revisar os índices de imagem e, como este, nos leva a recombinar a maneira como raciocinamos, em torno da tarefa artística, nos conduzindo através do arestas para expandir o campo da associação epistemológica; onde fazer se torna a chave para nossa forma de cone / ser.

Palavras chave: Pensando para trás, processo criativo, empreendimento artístico, olhar, episteme, de volta.

ABSTRACT

This writing shares some experiences of the author's particular creative process, starting with questions that invite us to review the image indexes and, like this one, leads us to recombine the way we reason, around the artistic task, leading us through the edges to expand the field of epistemological association; where doing becomes key to our cone / being for.

Keywords: Thinking backwards, creative process, artistic endeavor, gaze, episteme, back.



“Cuando no estoy en la nubes,
ando como perdido”.

Antonio Porchia

“El arte es un campo que pertenece al conocimiento y dentro del cual se postulan problemas y se los resuelve. Es un lugar en donde uno puede especular sobre temas y relaciones que no caben en otras ramas del conocimiento”...

Luis Camnitzer

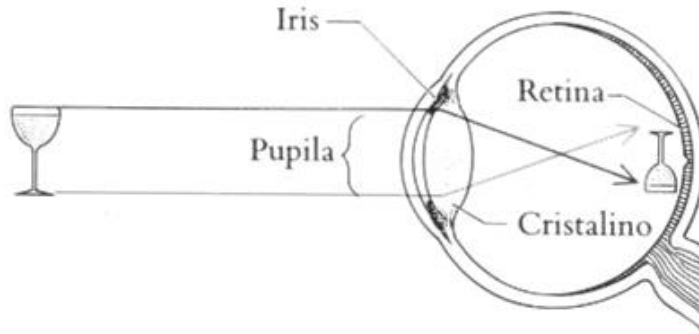
PENSAR AL REVÉS

El reverso de un proceso creativo

Replantearse el orden visual de un texto, nos lleva a revisar el horizonte discursivo de las fronteras. Pensar al revés: el reverso de un proceso de creación, devela a mi modo, no una ruta, sino un punto de fuga.

Cambiar las rutas de comprobación del mundo, nos invita a ver no sólo desde la frontalidad, sino también desde los bordes. Si revisamos la fantasmagoría, que es la percepción, observamos que el reflejo de refracción de lo que percibimos, habita en nosotros una realidad invertida de lo que vemos. El afuera, de hecho, esta en nuestra mirada por refracción invertida en nuestro interior. Entonces, lo que vemos al derecho, como un afuera, está en nuestro interior al revés.

Esta licencia descriptiva, sólo intenta buscar ordenar alternativas que nos permitan recombinar las rutas de comprobación y construcción de las imágenes. Esto nos lleva a escudriñar el orden prestablecido, en la objetividad y subjetividad que sigue determinando en muchas ocasiones, la unidireccionalidad de nuestra forma de relación cognitiva; el enfoque que mira el reverso del proceso creativo, nos lleva a ampliar nuestro campo de referencia y a “conocer los límites”.



Percepción del ojo humano

Pensar al revés propone y comparte episteme de desterritorialización, trata de atribuirle dinámicas de flujo y relativismo a dominaciones y categorías, donde la experiencia creativa, aparece como esa plataforma de constatación de realidad, y esta a su vez, se convierte en construcción de la realidad. No hay un reverso sin frontalidad, ya que recombinar la forma en que operamos e instrumentalizamos, nuestra forma de creación, es guiar e invertir los parámetros de lo que se muestra como vertical.

Luego de estas ambiguas dimensiones, haré referencia a algunas experiencias creativas, que me han atravesado indistintamente, los deslímites dentro de los límites, que permiten re – escribir, nuestros argumentos visuales. Dentro de una realidad oculta, no necesariamente el arte está allí para producir objetos; el arte es un campo de conocimiento dentro del cual también se postulan problemas, y dichos objetos, se configuran en formas de comunicación efectiva de nociones reflexivas, tanto de la realidad, como del mundo, así como en modos de razonar y de construcción metodológica del mismo quehacer artístico.

La primera referencia, es una encomienda académica, de mi proceso estudiantil como maestrante en la Universidad de la Artes ISA. Dicha encomienda, invitaba a construir una publicación colectiva, que contuviera las preguntas problema de nuestro proyecto de tesis. A lo cual mi intensiva reserva fue pensar lo incompleto que es, un texto sin lector, y que ese lector primero, que era yo, le interesaba potencialmente, la idea de lo incompleto, de lo que se está por descifrar en la interpretación hecha por cada lector al completar la lectura, ya que en ello reside una fantasía de creación simultánea, que a ratos supera la participación de ambos en ese canal de comunicación.

¿Dónde termina la nube y dónde empieza el viento?
 El viento y la nube son una sola cosa, la nube forma parte del viento y el viento forma parte de la nube. Así, si el viento sopla en todas direcciones, entonces el problema no es elegir qué dirección tomamos, sino cómo nos transformamos en nube.

Inventa una palabra _____

Nombra algo innombrable _____

Escribe algo grande _____

Compárterme un error _____

Lo que te falta _____

Dame un color inédito _____

Un epitafio _____

Nombra una vida _____

Déjame absorto _____

Concibe un límite _____

Algo inútil _____

Un temor inédito _____

Idea un final _____

Concibe un sin principio _____

Idea un ave _____

Libera un laberinto _____

Contabiliza una caricia _____

Obscurece una lucidez _____

Estructura un parásito _____

Anula tus evasivas _____

Elige un personaje _____

Rechaza tu yo _____

Desentraña tu anónimo _____

Deletrea el mundo _____

Descifra tu acertijo _____

Reanuda tu extravío _____

Calcula la distancia que nos separa _____

Percibe como un murciélago _____

Acentúa tus afectos _____

Semiotiza un piojo _____

Háblame sin palabras _____

Transfórmate en nube _____

_____ invierte la lógica

"Hay que reconocer que a menudo lo que se describe no es marco como todo, si no la transposición de claves que este sustenta."
 E. Goffman, *Frame analysis: los marcos de la experiencia*, 2006.

ENCOMIENDA PREGUNTAS PROBLEMA.

Estudio para una partícula de polvo

Tras el contexto de una exposición personal, concebir un inicio a la pulcritud solemne de la galería, escribí la palabra “mugre”, la cual indistintamente todos los días, era reescrita, dibujada, reteñida y borrada, para ser reescrita una y otra vez, buscando el revés de la materialidad del dibujo e interpelando la reafirmación de una realidad que se repite, cual máxima científica que ratifica un procedimiento, hasta comprobar el comportamiento de las variables. Producir, “Estudio para una partícula de polvo”, intentaba generar un residuo cósmico, que alterara la convención lógica del universo.



UMBRAL. SÓLO VEMOS AQUELLO QUE NOS CIEGA. Círculos fotográficos a partir de la palabra “curiosidad”, escrita en Braille.

Espacio Flotante

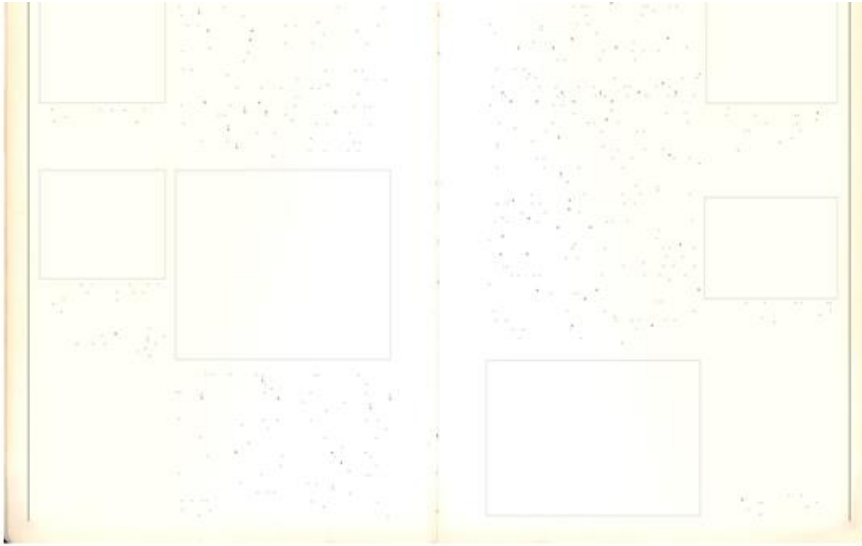
Se configura desde la construcción de una objetividad residual, de la cual se desprende un diálogo de asociación – sustitución, pues la materialización de la obra parte de la apropiación/edición del libro “Cosmos”, de Carl Sagan, bajo la intensión poética de superponer dos límites: la realidad objetiva y las representaciones que consensuamos de esa realidad. De este modo, a partir de la edición de las 365 páginas, (que consiste en borrar todo el texto científico, que da razón a dicho libro, dejando sólo los límites de los acentos de puntuación), intento establecer un paralelo entre el vacío y las fronteras del lenguaje, para describir lo inconmensurable, descubriendo un universo escondido en medio de la textualidad científica de Sagan. Ese “Espacio Flotante”, borrado o vacío, es la forma de hacer visible, el secreto de un universo sin definición.



EXPOSICIÓN: CONCEBIR UN INICI. CENTRO DE DESARROLLO DE LAS ARTES VISUALES CUBA.

Umbral. Sólo vemos aquello que nos ciega

La pieza reflexiona sobre el enigma de lo intangible, donde la espacialidad de la inmediatez y lo tangible, me permite involucrar a diez invidentes, a quienes se les plantea la siguiente pregunta: ¿De aquello que no puede ver, qué es lo que más curiosidad le despierta? Las respuestas permiten elaborar una medida de asombro, que redimensiona lo que se percibe como lejano, (desconocido), o lo que es próximo (cercano), para con esas respuestas, hacer unas fotografías desde las cuales se reinventa, la visualidad de lo invisible. Tales fotografías, toman como ejercicio de dialogo, el alfabeto Braille y la palabra “Curiosidad”, escrita en el dicho lenguaje; de tal manera que cada fotografía es un punto ciego de eso que se escribe, desde el invisible.



ESPACIO FLOTANTE



Como cierre abierto, cual espiral que dialoga en su centro más interior, la obra “**Umbilical**”, que consiste en implicar el imaginario y la creatividad de diez adultos mayores, donde a partir de la pregunta: ¿Ahora que eres adulto, qué niño quieres ser? Los abuelos, puedan pintar espontáneamente ese niño.

Pensar que el camino del conocer tiene una única vía, (derecho o revés), sería una cosa gratuita y un tanto reduccionista; sería desconocer la simbiosis que habita en lo ingravido. Desfronterizar el cómo preguntamos, es revisar la ambivalencia de nuestras incógnitas, es acoger la idea de, no hay derecho sin su revés y viceversa, lo cual nos lleva a reescribir la forma en que nos preguntamos, y a revisar la pregunta en sí, que, de alguna manera, es invertir el centro de nuestras respuestas, para desenfocar y ver desde los bordes, **a la duda como una curiosidad en potencia.**



REFERENCIAS

- Ander Egg E. (1999) El Taller: Una alternativa de renovación pedagógica. Buenos Aires. Magisterio del Rio de la Plata.
- Bachelard Gastón (1957). La Poética del Espacio. Presses universitaires de France. París.
- Camnitzer Luis (2017) El arte como forma de conocimiento. Conferencia. Málaga. Facultad de Bellas Artes.
- Savater Fernando (1997). El valor de Educar. 2da. Ed. Barcelona: Ariel
- Zuleta Araujo. O. (2008) La pedagogía de la pregunta. Una contribución para el aprendizaje. La Revista Venezolana de Educación (Educre).



FIDEL ÁLVAREZ CAUSIL. Maestro en Educación por las Artes y Licenciado en Artes Plásticas de la Universidad de las Artes ISA, que indistintamente a acompañado procesos de formación, que fortalecen el trabajo creativo y las didácticas de la imagen. La pedagogía como diálogo vinculante, ha estado presente en su trabajo creativo y se relaciona de modo medular con el lenguaje de la imagen plástica, dando sombra y frutos a búsquedas e inquietudes, que surgen de la convicción particular por configurar una forma de mundo simbólico común a todos, que permita un dialogo desde una experiencia compartida, ya que no existe lenguaje sin la interacción simultanea del lector – hacedor, lector – intérprete, desde un acento común por descifrar. Correo electrónico: respaldosfidel@gmail.com

Educación, desarrollo del lenguaje y estilo personal: aproximación a Vygotski-Bakhtin en la praxis.

Gloria Fariñas León. Cuba.
Juan Silvio Cabrera Albert. Cuba.

RESUMEN

El presente artículo tiene como foco de atención el desarrollo del estilo personal mediante el desarrollo del habla, por lo cual se analizan con cierto detalle requisitos generales de la enseñanza de la lengua e indicadores psicolingüísticos fundamentales que caracterizan el estilo del habla, según ese fin. Esta problemática es analizada en la encrucijada de una enseñanza tradicional homogeneizante y despersonalizada y otra, en esencia diferente centrada fundamentalmente en la singularidad de los aprendices, ya que parte de la originalidad de cada uno de estos en dichos desarrollos. El fundamento teórico metodológico se encuentra en la obra de L. S. Vygotski y M. M. Bakhtin sobre esta problemática, asimismo en la de P. Ya Galperin -seguidor y colaborador del primero- sobre la formación del lenguaje interno. La experiencia práctica narrada parte de las ideas de estos autores y ejemplifica cómo se puede propiciar el enlace funcional entre ambos desarrollos.

Palabras clave: enseñanza, desarrollo, estilo personal.

RESUMO

Este artigo tem como foco o desenvolvimento do estilo pessoal por meio do desenvolvimento da fala, pelo qual se analisam com certo detalhe requisitos gerais do ensino da língua e indicadores psicolinguísticos fundamentais que caracterizam o estilo de fala, de acordo com este propósito. Este problema é analisado na encruzilhada de um ensino tradicional homogeneizador e despersonalizado e outro, numa essência diferente, centrada fundamentalmente na singularidade dos aprendizes, uma vez que parte da originalidade de cada um destes nesses desenvolvimentos. A base teórico-metodológica encontra-se no trabalho de L. S. Vygotski e M.M. Bakhtin sobre este problema, também no de P. Ya Galperin - seguidor e colaborador do primeiro - sobre a formação da linguagem interior. A experiência prática narrada parte das ideias desses autores e exemplifica a forma como se pode propiciar a ligação funcional entre os dois desenvolvimentos.

Palavras chave: ensino, desenvolvimento, estilo pessoal.

ABSTRACT

This article focuses on the development of personal style through the development of speech, so that general requirements of language teaching and fundamental psycholinguistic indicators that characterize the style of speech, according to this purpose, are discussed in some detail. This problem is analyzed at the crossroads of a traditional homogenizing and depersonalized teaching and another, in different essence focused mainly on the uniqueness of the apprentices, since it is part of the originality of each of these in these developments. The methodological theoretical basis is found in the work of L. S. Vygotski and M.M. Bakhtin on this problem, also in that of P. Ya. Galperin - follower and collaborator of the former - on the formation of the inner language. The practical experience narrated is based on the ideas of these authors and exemplifies how functional linking between the two developments can be fostered.

Keywords: teaching, development, personal style.

I. El problema

Son ostensibles las diversas insuficiencias que caracterizan el desarrollo cultural de una parte importante del estudiantado a escala global en una época marcada por el neoliberalismo, la posverdad, las guerras de quinta generación, entre otras tendencias que no lo favorecen, por su propósito de entronizar más creencias y estereotipias que reflexión. Ahora de una manera más visible por la necesidad de solucionar los graves y complejos problemas socioeconómicos de la humanidad provocados por la falta de oportunidades socioculturales, pues para mejores soluciones se requiere determinado acervo cultural convertido en herramientas subjetivas propias de cada individuo, que refinen el conocimiento y goce espiritual. Las características del hombre unidimensional tal como las analiza Marcuse (1997) y la visión de Fromm (2009) sobre el dilema humano de ser o tener, ejemplifican en alguna medida a qué nos referimos como carencia y dan espacio para imaginar determinadas alternativas de cambio.

Los problemas complejos solo pueden ser resueltos adecuadamente cuando los investigadores, profesionales, políticos, o mejor la ciudadanía en general, se precie de una formación cultural multilateral e integral, mientras tanto sería prudente hablar de aproximación a las soluciones cuando aparezcan remedios fragmentarios u ocasionales. Las respuestas instrumentales -por consiguiente, simplificadas- a los complejos problemas de la sociedad y la cultura suelen complicarlos, además de exponer a los seres humanos a un desenvolvimiento bastante por debajo de sus potencialidades reales. Los referiremos al campo de la educación (pedagogía y política), con hincapié en las disciplinas académicas que pueden desarrollar mejor el lenguaje¹, por ser este rector en ese proceso de refinamiento subjetivo; sin embargo, esto también se logra generalmente de manera limitada, lo cual influye en todas las esferas de la vida. La subjetividad precisa de determinada forma del lenguaje, especialmente del lenguaje verbal, aquel que puede recrearse en la literatura, pero no mucho menos en otras artes y disciplinas del conocimiento porque en todos los casos es preciso nombrar las cosas y expresarlas en sus dimensiones y matices.

Para incursionar en perspectivas adecuadas de solución, la educación debiera trabajar desde ópticas interdisciplinarias (Wallerstein, 1996), no hay otra forma de tratar la complejidad pues la

¹ Aunque el término adecuado es habla, adoptamos lenguaje porque ha sido la tendencia predominante en la traducción de los textos originales. Utilizamos lenguaje y habla indistintamente para disminuir la repetición, pero preferimos este último.

realidad como totalidad se compone de diferentes aristas interrelacionadas históricamente, lo cual no es privativo de disciplinas específicas. Así, para el mejor entendimiento del desarrollo de la personalidad se requiere el concurso de diversas disciplinas, no solo la pedagogía o la disciplina en cuestión, hecho empañado por múltiples enfoques que, desconociendo el papel decisivo de la cultura, destacan determinados condicionantes aislados, entre los cuales predominan como preferidos aquellos biológicos, circunstanciales, entre otros, por considerarse objetivos. Esto se repite con la ponderación de las aparentes manifestaciones inmanentes de ese desarrollo en el sujeto, como si estas pudieran emerger sin la apropiación de la creación y añejamiento de la experiencia humana cristalizada como cultura a través del tiempo. Estos enfoques en el fondo tienen un basamento ahistórico, es decir, abstracto, y por estas razones simplificador.

El desarrollo de la personalidad puede lograrse verdaderamente cuando se consigue esa educación multilateral e integral convertida en pensamiento complejo, crítico, creador sustentado por motivaciones y sentimientos de responsabilidad, hechos demostrados hace tiempo por la ciencia. Planteamientos no analizables de modo absoluto, porque nadie puede ser erudito en todos los campos del saber humano, además existen las motivaciones personales que se concretan en campos más restringidos del conocimiento; no obstante, hay un acervo de experiencia fundamental para lograr una comprensión culta del mundo, en el cual debiera concentrarse la atención de la educación.

Debemos agregar dentro de una estrecha concepción de la educación, otros dos problemas frenadores. Primero, la carga de contenidos de los programas académicos que ingenuamente pretenden lograr multilateralidad e integralidad en la formación de niños, adolescentes, jóvenes y también adultos, al pensar que más es mejor porque la totalidad siempre se logra con la suma de las partes, planteamiento típico de un pensamiento simplificador. Segundo, el igualamiento del estudiantado mediante estándares locales o mundiales -proliferados en tiempos del neoliberalismo- desconocedores del carácter único e irrepetible de cada ser humano, sinónimo de identidad, autoría o independencia (una de las leyes principales de ese desarrollo).

Estos dos últimos hábitos de la educación obligan la comprensión del aprendizaje, no del sujeto que aprende; la lectura, no el lector; la escritura, no el escritor; la creatividad, no el sujeto creador; la suma de conocimientos de estética, no el sujeto de elaborado gusto estético; la responsabilidad, no el sujeto o la personalidad responsable. Así va la educación de abstracción en

abstracción sin darse plena cuenta de que el cambio necesario radica, no en modificaciones técnicas superficiales, sino en la concepción total de un educando enclavado en una historia y cultura, donde se encuentra con múltiples educadores que también deben ser concebidos como intelectuales, no como simples técnicos. El docente necesita desarrollarse como verdadero intelectual (Giroux, 1997), de lo contrario será mucho más largo el camino, para la superación de estas dificultades al margen de formalismos y burocratismos castrantes de la verdadera función de la educación.

Por ejemplo, el estudio de las características de la composición escrita, realizado por Olivé y Vega (2020) bajo la dirección de Fariñas² -, puede ilustrar las dificultades en el desarrollo de este tipo de habilidades a lograr por el joven antes de la culminación de los estudios preuniversitarios, y del mismo modo las vías de resolución, aunque en esta primera parte del artículo solo abordaremos el obstáculo en la formación. Uno de los frenos más significativos encontrados correspondió a la elaboración de argumentos, principalmente en las asignaturas de español y literatura, entre cuyos objetivos está la creatividad en la composición con intención literaria y de sensibilidad estética. La dificultad principal en la construcción de los argumentos radicó en su confusión con la descripción mediante adjetivos, cuestión preocupante para las reflexiones y apreciaciones críticas y creativas sobre el tema en cuestión, ya que estas exigen el escape de estereotipias que homogenizan la construcción del conocimiento.

La repercusión de esta confusión, no solo afecta la comprensión y expresión del alumnado en los campos de la literatura y el arte, también en la ciencia, la técnica y la vida en general, aunque por el momento solo nos interesan los primeros, porque suponen que, en la valoración crítica de una obra literaria, pictórica, musical, entre otras, el joven solo pueda apreciar de manera simple e inespecífica: “esta poesía leída es bonita”, “me gusta este cuadro porque tiene tonos pasteles que son de mi preferencia.” En conclusión, que esta apreciación literaria y artística es superficial, no está amparada por herramientas suficientes para calar la entraña de lo que se analiza o aprecia. El lenguaje como proceso psicológico amplía, profundiza el conocimiento y lo acrisola. Es decir, que para comprender y deleitarse en este campo del conocimiento -y en todos- la elaboración lingüística es esencial. Figueroa (1986) observaba la dimensión lingüística del hombre, para lo

² Se llevó a cabo durante un el curso completo 2018-2019 en las asignaturas de español y literatura del Colegio de la Universidad de La Habana. Tuvo una primera fase de diagnóstico y evaluación del desarrollo de la composición y una segunda dedicada a la corrección de las dificultades y desarrollo de la habilidad.

cual se apoyó en los estudios de Vygotski -entre otros autores- sobre la relación pensamiento-lenguaje y su papel intrínseco en el desarrollo humano (la personalidad).

Por otra parte, no puede haber plena autonomía en el sujeto si el desarrollo del lenguaje no alcanza dimensiones significativas. La charlatanería sería el polo opuesto, indeseable. No se trata de un mero acervo de vocabulario, aunque este sea la base. Se trata de un lenguaje que reestructure la subjetividad y permita al pensamiento penetrar con agudeza consciente en la esencia de la realidad que incluye al sujeto mismo: sensible-hablante-pensante-actuante, sin comas para no expresar un todo aditivo porque se trata de una unidad³. La visión dialéctica riñe con la visión lineal y progresiva.

En resumen, la problemática y las alternativas de solución abordadas por nosotros en el presente artículo se refieren a una pedagogía integral del sujeto, de la personalidad -o de los procesos subjetivos-, o sea, del autor imaginado como un desobediente de aquellas normas y mediciones características del vigente rasero esquemático e igualitario (los estándares acostumbrados) acerca de los complejos fenómenos y procesos humanos de índole cultural⁴. La educación personalizada implicada en el desarrollo del estilo del educando es el camino, y este puede asumir distintas formas. La educación debiera concebirse en todo momento como un proceso dinámico y propiciador del enraizamiento y toma de conciencia de cada sujeto en la cultura.

Puede parecer muy cara esta educación, pero no es ley histórica que deba ser barata. Los gobiernos nacionales, las organizaciones internacionales y las políticas educacionales dictadas por estos, son responsables en buena medida de lo hecho hasta el momento y de lo que se puede hacer en el futuro. No caben dudas en estos tiempos acerca del papel de la educación como motor complejo del desarrollo socioeconómico de la humanidad; ni el Banco mundial se atrevería a negarlo, aunque no concebiría una buena educación para todos los ciudadanos por igual, por no considerarla “rentable” o porque en el fondo sigue apoyándose en un darwinismo cultural.

La personalización de la educación debe ser repensada (Cabrera, 2004; Cabrera et al., 2005), porque es mejor garante del desarrollo del sujeto como autor dentro de las dinámicas grupales de cooperación con compañeros y profesores. Personalizar la enseñanza denota la

³ El término unidad implica siempre contradicción dialéctica en el uso de los autores.

⁴ En un sentido amplio, como todo lo creado por el ser humano tanto en el plano objetivo como subjetivo de la realidad.

deferencia merecida por cada estudiante para desarrollarse integralmente, no debe entenderse como trabajo individual, aunque esto sea necesario en determinadas situaciones. Debemos destacar que nuestra propuesta dista mucho de ser una panacea, ninguna pudiera serlo, precisamente porque el sujeto al ser único e irreplicable cristaliza creativamente su vivencia cultural y las herramientas subjetivas necesarias para vivir en sociedad. Con una buena educación los seres humanos tienden a ser mejores, pero una parte de ellos puede no lograrlo; mientras que en condiciones educativas no favorables pueden desarrollarse inteligencias incluso relevantes, pero no como tendencia.

Educando, educador y educación

Por ser predominante una didáctica empírica que violenta la naturaleza singular de los procesos subjetivos o personales, destacaremos un fundamento teórico metodológico legitimador de esta última por estar sustentado en las leyes socioculturales del desarrollo de la personalidad, cuya acepción a destacar es el carácter único de cada sujeto dentro del grupo. La presente propuesta responde de algún modo a la concepción de un sujeto como el apuntado más arriba -no unidimensional, que valore el ser por encima del tener-, y en correspondencia, a una educación en la que el arte y la literatura, la expresión oral y escrita no sean vistas como un adorno, del cual se puede prescindir con la finalidad de resultados prontos y eficientes en el aprendizaje, sino como un requisito central del desarrollo de la subjetividad. Es cierto que puede haber innovadores ignorantes, excelentes compositores que no saben expresarse de manera fluida, nada terrible en sistemas educacionales no interesados en el mayor aprovechamiento posible del potencial de desarrollo de cada sujeto; estos sistemas no han comprendido o no han querido comprender la importancia de tener bien definido *qué es un sujeto educado*, porque comprenderlo supone un profesor artista e intelectual. Artista por tratarse la educación de una actividad no estandarizable al modo de la industria tal como muestra el film documental “La educación prohibida” (Doin, 2012), aunque hay aspectos similares del conocimiento independientes del contexto particular y de la peculiaridad de los sujetos que lo construyen. Intelectual porque ha de desarrollarse como pensador crítico y creativo dentro de la praxis educacional, capaz de “improvisar” sin guion estricto de clase, para ajustarse a las exigencias del desarrollo estudiantil, generalmente infinitas cuando el estudiantado está motivado por aprender y desarrollarse.

Para nosotros, *un sujeto educado -estudiante o profesor- es* aquel capaz de desarrollar su personalidad de manera multilateral e integral, y cuyo acervo cultural se transforma en esas

herramientas subjetivas requeridas para pensar de forma dialéctica, abarcadora del conocimiento crítico de la realidad y su transformación creativa, sobre la base de principios éticos del bien común y estéticos acerca de la pluralidad de la belleza respaldados por sentimientos y actitudes consecuentes, porque finalmente el sujeto educado es el sujeto culto, no igualable al sujeto informado.

II. Enfoques, autores y cambio educacional

Si analizamos el desarrollo de la personalidad, no la eficiencia en los resultados y estándares del aprendizaje cuya interpretación obedece básicamente a la racionalidad instrumental, la educación debe superar su superficialidad apelando a recursos interdisciplinarios de análisis y valoración, porque los procedimientos dictados por la gestión docente y los pedagógicos son insuficientes para observar y orientar cabalmente la constitución de la subjetividad. Es la pedagogía de procesos-mentales y de desarrollo la verdaderamente ineludible. Es decir, la construcción de los contenidos en el aprendizaje tiene entonces este derrotero; por tanto, no equivale a la acumulación de contenidos aprendidos.

El lenguaje, como ya dijimos - además de orientar la actividad conjunta con los otros seres humanos (comunicación)- tiene otras tres funciones principales⁵, una de estas es la regulación del comportamiento (actos, juicios, sentimientos, actitudes, conceptualizaciones, creencias, etc.) porque realiza la mediación de los procesos mentales generados en esta dinámica sustentándolos especialmente al pensamiento (lenguaje interno). No el lenguaje propio de la posverdad, sino el lenguaje anclado en la realidad, aquel que integra y dirige la praxis (en la óptica de Gramsci, 2007). Luego, es vital hallar enfoques sobre el lenguaje que lejos de abstracciones y nihilismos, ubiquen al sujeto en su tiempo histórico y espacio cultural universales y particulares para poder nombrarlos de conjunto, apreciarlos críticamente y transformarlos creativamente. Propósito que exige recurrir a enfoques interdisciplinarios (pedagogía-sociología-biología-lingüística-psicología), bases del punto de vista expuesto a partir de este momento, aunque no quede explícito.

Son los enfoques histórico culturalistas en general, en especial el vygotskiano sobre el desarrollo humano, la mejor herramienta para el cambio sustancial de la educación. La concepción vygotskiana del desarrollo, que es la expuesta anteriormente, se caracteriza por la consideración

⁵ La nominativa y la de significación o simbólica.

minuciosa de las mediaciones entre los procesos mentales que conforman el tejido subjetivo, devenido como tal gracias a las dinámicas cultura-sujetos⁶, que lo originan. Esto significa que proporciona la comprensión más cabal y aguda sobre la unidad entre educación y desarrollo humano, y con esta, la superación de perspectivas abstractas frecuentemente mecanicistas, ocasionadas por visiones positivistas y pragmáticas centradas en los resultados fragmentados del aprendizaje. En otras palabras, supera las posturas que restan del análisis aquellos procesos subjetivos generadores del desarrollo de la personalidad.

Debemos destacar que el lenguaje entre el sujeto y los otros en los diferentes contextos socioculturales, se convierte en lenguaje para sí, luego de un intrincado proceso psicológico originado en esa praxis sujeto-cultura-sujeto (Bakhtin,1992), cuya esencia y potencialidad puede ser develada por una educación como la ponderada anteriormente, sobre todo para una mejor conducción del desenvolvimiento de la subjetividad⁷ liderado por el pensamiento contenido en la regulación del comportamiento del sujeto durante las distintas edades, con independencia de características generales y específicas de este. De aquí, la relevancia de la observancia sobre el desarrollo del habla -no solo la reflexión plasmada en operaciones solucionadoras-, si queremos enraizar verdaderamente el sujeto en la cultura.

La educación actual está llamada a superar las actitudes simplificadoras ante estas y otras cuestiones. La visión simplificada de problemas complejos -como la separación entre lo cognitivo de lo afectivo, el pensamiento y el lenguaje, la creatividad y la valoración crítica y de otros-, violenta el curso de estos procesos y fenómenos en su implementación (Vasilyuk, 1992), pues todos ellos deben ser vistos como son: una totalidad, dirigida en esencia por la unidad pensamiento-habla, entre cuyas manifestaciones decisivas se encuentra la argumentación tratada en la experiencia que se relata más adelante. También debido a estas posiciones simplificadoras la educación tradicional deja las cosas tal como ocurren y raras veces se esmera en corregir con inteligencia lo que no frugó adecuadamente ¿El sujeto pudiera deconstruir sus ideas y actitudes estereotipadas? Ojalá existiera una fórmula para su rápida solución, pero no es posible; sin embargo, al decir de Freire (2004), algo puede la educación a pesar de no poderlo todo. Y en esta

⁶ El término sujeto se refiere al ente humano en su papel activo, mientras que el de personalidad a la integración jerárquica de los procesos subjetivos (psicológicos, única e irrepitible. La personalidad se engendra en las relaciones socioculturales (cooperación-autonomía) de un sujeto con los demás.

⁷ Resultante de la interfuncionalidad de los procesos psicológicos (motivación, pensamiento, imaginación, memoria y otros) mediante el lenguaje interno.

posibilidad de transformación se centra nuestro razonamiento, tomando como ejes de cambio: la reestructuración de las tareas de aprendizaje y la asesoría personalizada del estudiantado en el proceso de subjetivación.

Recurrimos a dos autores principales Vygotski y Bakhtin atendiendo a sus aportes para el desarrollo del habla. Los analizaremos en su complementariedad para los fines de la educación personalizada del lenguaje, porque las diferencias, a juicio nuestro, no son marcadamente contrapuestas sobre todo respecto a la educación. Ambos en nuestro criterio tienen una postura histórica y cultural, con diferencias debidas al objeto de estudio que interesa a cada uno en particular. No destacaremos la continuidad de los estudios y descubrimientos de los sucesores de estos autores, subrayaremos la relación histórica y científica entre Vygotski-Bakhtin y su valor para una pedagogía del lenguaje. No obstante, referiremos -aunque brevemente- a Galperin, porque él concibió y construyó un método de indagación sobre la formación del pensamiento-lenguaje (y otros procesos superiores basales). Solo serán objeto de mención una autora sin exponer sus contribuciones, entre otros investigadores que continuaron profundizando en la naturaleza de la formación y desarrollo del lenguaje.

Al valorar la obra de M. Bakhtin referida en el presente artículo, podemos apreciar que ofrece un abundante material sobre aquellas particularidades de la enseñanza de la lengua, que motivan cambios sustanciales en el desarrollo del lenguaje, asimismo, en su desarrollo integral como sujeto y personalidad (Fariñas, 2005). Basándonos en la bibliografía citada del autor, captamos que las manifestaciones del desarrollo del habla, cumplen las exigencias del pensamiento vygotskiano sobre la necesidad de un enfoque no abstracto sobre este desarrollo cristalizado en lo que Galperin llamó “conciencia⁸ del idioma” (Aidarova, 1979, Fariñas, 1983), un indicador básico del desarrollo de la autonomía expresado en el plano del lenguaje (Fariñas, 2020).

Como sabemos, la autonomía –y su consecución- es una manifestación importante de la maduración de la personalidad en todas las etapas del desenvolvimiento humano, según esta perspectiva teórica; asimismo, es la clave para entender la ley de la zona de desarrollo próximo en Vygotski. La autonomía⁹, en su configuración como característica o indicador de ese desarrollo,

⁸ Aunque no fue requerido en este trabajo, no podemos olvidar los estudios de Luria (1984) sobre la relación entre la conciencia y el lenguaje, coincidentes con la concepción de los histórico culturalistas sobre esta problemática del desarrollo humano.

⁹ O independencia.

debe alcanzar a la vez otras dimensiones, no analizadas en este trabajo, aunque también se relacionan con el desarrollo del lenguaje.

No interesa encasillar a estos autores, es necesario verlos en conversación interdisciplinaria permanente. O sea, en la construcción de un inter-texto (Fariñas, 2008) válido para el diseño y realización de la enseñanza que desarrolla la personalidad. Las explicaciones basadas en Bakhtin (1982, 2004), aún fuera de una concepción teórica sobre el desarrollo humano, detallan algunos modos de desenvolvimiento del lenguaje tanto en la esfera de los significados del texto, como en los aspectos estilísticos tan significativos para la personalización de la enseñanza y el sello exclusivo (personalidad) en el desarrollo del sujeto. Restringimos el análisis a determinados aportes de este autor, para no desviar el foco de atención en la presente exposición.

Partimos de algunas de las ideas fundamentales de Vygotski, por tener un enfoque teórico dialéctico sobre la interrelación educación-desarrollo, en el cual debemos resaltar una premisa fundamental cuyo basamento biológico, sociológico y psicológico expone la condición de la relación educador-educando, subvirtiendo la lógica de la educación tradicional:

[...] el único educador capaz de formar nuevas reacciones en el organismo es la experiencia propia. Para el organismo es real solo el vínculo que le ha sido dado en su experiencia personal. Por eso la experiencia del educando se convierte en la base principal de la labor pedagógica [...] En última instancia, el niño se educa a sí mismo. En su organismo y no en cualquier otro lugar, transcurre la lucha decisiva de las diferentes influencias que definen su conducta por muchos años [...] Vygotski (2005, p. 113).

Pero, también desde la óptica de este autor, el hombre a solas sigue estando en comunión, luego el diálogo elaborado creativamente por el sujeto e internalizado de esta forma, constituye el contenido consciente fundamental aún en el lenguaje interno o lenguaje tácito. El desarrollo de la personalidad es cultural, aunque los primeros procesos psicológicos del sujeto del aprendizaje fueron biológicos y dejaron esas consecuencias en el proceso de apropiación cultural. Es la contradicción cooperación-autonomía la impulsora del desarrollo.

Esta concepción del ser humano en desarrollo exigió una reformulación de los métodos de enseñanza, luego la función antigua del maestro como transmisor se transforma básicamente al necesitar crear las condiciones necesarias para que el sujeto se eduque a sí mismo en cooperación o diálogo con otros. Método que pone en el punto de mira la unidad pensamiento-lenguaje, como

rectora del desarrollo de los procesos restantes de la personalidad. Tienen consideración especial las tareas de aprendizaje motivadoras de acciones de cambio del objeto de análisis (en este caso el texto leído y construido por el sujeto del aprendizaje, porque es la manera de penetrar en su esencia por decisión personal (autonomía) o colectiva).

Finalmente, en referencia a los indicadores psicológicos del desarrollo se develan aquellos que expresan la integralidad de este proceso. Estos son básicamente, la independencia (o autonomía) como indicador macroscópico que compendia de manera compleja dialéctica otros indicadores psicológicos esenciales del desarrollo de la personalidad (generalización, concienciación, criticidad, flexibilidad, entre otros).

Muchas de las referencias al desarrollo del lenguaje en Vygotski, estarán dadas a través de los descubrimientos de Galperin - colaborador y discípulo-, quien examinó meticulosamente el papel del lenguaje en el desarrollo de los procesos subjetivos (lenguaje-pensamiento) en condiciones educativas, para lo cual experimentó un método de indagación, no objeto de esta publicación. Complementaremos estos hallazgos con los planteamientos de Bakhtin sobre los indicadores generales del desarrollo del lenguaje, ya que este autor¹⁰ plantea una concepción multilateral y dinámica de los fenómenos culturales, muy especialmente de la apropiación de la lengua y su trascendencia para el desenvolvimiento del ser humano, al atribuir un papel primordial a la educación y a otras circunstancias específicas en los sucesos del desarrollo, problemática experimentada en la enseñanza de la lengua rusa. El enfoque y la práctica propuesta por Bakhtin, nos acercan también a la actividad concreta del pensamiento (Vygotski, 2015).

Bakhtin encuentra una forma concreta para la enseñanza de la lengua con notables resultados en el desarrollo del lenguaje, ya identificado por Vygotski-Galperin como proceso de la personalidad. Muchos estudios han llegado a conclusiones a partir de la mera adquisición de la lengua sin vincularla al desarrollo individual, pero Bakhtin, aunque como dijimos no se propone explícitamente una visión del desarrollo humano, logra esclarecer aspectos importantes sobre su condicionamiento complejo y las particularidades psicolingüísticas en el desarrollo del lenguaje, lo cual puede asumirse como un aporte al enfoque vygotskiano.

¹⁰ Al decir de algunos autores, aunque no pudiera afirmarse categóricamente, al parecer él tuvo en cuenta la obra de Vigotsky, muy especialmente la concepción del experimento formativo y su papel en el estudio del desarrollo del lenguaje, con una interpretación más lingüística que psicológica, no obstante, muy válida en el presente análisis.

Para Bakhtin (1997) y (Medvedev-Bakhtin, 2009b), y esto es crucial para la visión planteada por Vygotski y Galperin: la apropiación de la lengua, a través del aprendizaje de la gramática y la literatura se debe abrir a la visión compleja y dialéctica de este proceso. Con esto quiere destacar, la integración dinámica de todas las aristas del idioma, como influyente básico sobre el desarrollo del lenguaje. Él destacaba cómo las formas gramaticales debían contemplar constantemente *la semántica y la estilística* en su estudio, a fin de evitar su comprensión escolástica. En ese proceso, Bakhtin valora altamente el lugar de la apropiación creativa de la lengua en el desarrollo de la individualidad, para nosotros sujeto o aún más: personalidad (Fariñas, 2002). Y al referir la aparición del estilo individual como manifestación indispensable en la apropiación de la lengua y la solución de los problemas de la vida cotidiana, considera de alguna forma, su consecuencia específica en el desarrollo humano. Galperin plantea la emergencia de la postura crítica y creativa en el educando, como una de las mejores manifestaciones del desarrollo de la personalidad y sus procesos mediante la educación.

Es importante la reflexión de que, no es la asimilación de la regla gramatical en sí misma, la mayor influyente en el desarrollo del lenguaje, sino la conversación, como el modo primordial del lenguaje en los diferentes contextos de la vida. En este caso se jerarquiza la interrelación producida en el Otro -y en uno mismo- por la conversación, ley básica del desarrollo en el pensamiento histórico culturalista que asume el diálogo en la actividad humana. El texto es diálogo, no algo acabado a asimilar al margen de su elaboración o apreciación crítica, como un proceso sin savia.

Otra de las consideraciones básicas radica en la visión del papel de la estilística en la dinámica del análisis gramatical. Se trata de no enseñar la sintaxis separada de la elucidación estilística. Es decir, la lengua debe estudiarse de manera multilateral, como una totalidad dinámica, no en forma de estancos independientes para ser apropiados de forma reproductiva y fragmentaria, sin contribución directa al desarrollo de un lenguaje personal. Este lenguaje -llamado también independiente o de autor- será una de las manifestaciones más importantes del desarrollo de la autonomía del educando, en tanto subraya la necesidad de reconocer lo único e irrepetible de cada acto de aprendizaje, apartándolo del formalismo y la estereotipia.

Dentro de todo este análisis, es importante destacar también, el lugar concedido por Bakhtin (Medvedev-Bakhtin, 2009a) a la acción transformadora sobre el texto -acciones de cambio en

Vygotski-Galperin (Galperin, 1972) en esta apropiación de la lengua-, no a su simple lectura para el análisis, porque la transformación del texto permite al educando, captar los estratos del contexto (Fariñas, 1983). En otras palabras, es la elección intencionada de las palabras y de la estructura gramatical, reinventada por el sujeto del aprendizaje, no el texto dado, el foco principal de atención en el estudio de este objeto. Y en relación a otros requisitos pedagógicos, es la adecuación en el proceso criticidad y creación, y no el éxito o el error, el estímulo principal de este tipo de producción y apreciación. Se trata de la valoración del lector (educando) a través de su producción creativa sobre el texto leído, en otras palabras, de la producción de un inter-texto perteneciente al lector y al autor de la obra analizada, al mismo tiempo. Esto cambia sustancialmente el contenido y el método de la enseñanza no solo de la lengua materna, tan fragmentada e impersonal en sus versiones tradicionales.

La ponderación hecha por Bakhtin sobre el uso de las formas de la parataxis en la construcción de ese texto -no utilizable mecánicamente en todos los casos- por encima de las formas de la hipotaxis, es clave para la apreciación de la expresividad y la energía de las palabras, en la comprensión del texto literario y en su composición en cuanto a la interrelación de las cláusulas del texto (por ejemplo, yuxtaposición, subordinación, jerarquización); al mismo tiempo, otras cualidades de naturaleza psicológicas: generalización, pintoresquismo, entre otras características (Fariñas, 2005). Particularidades que, de conjunto, permiten apreciar a fondo el desarrollo del lenguaje en el proceso de aprendizaje. Dicha transformación en la arquitectura e ingeniería sintácticas, mejora globalmente la comprensión y el estilo de expresión en el aprendizaje y así la originalidad o el estilo personal del estudiante.

La composición basada en acciones de cambio ocupa un lugar importante en la revelación del contenido-forma de las palabras y de la estructura-funcionamiento sintácticos, en las investigaciones llevadas a cabo por los histórico culturalistas; hecho que también acerca y valida, la obra de Bakhtin y la de estos autores. Por otra parte, transformar lo dado –acciones de cambio- para descubrir la esencia del texto y apropiársela de manera creativa, es la forma más adecuada, en la consideración del papel activo del sujeto del aprendizaje, condición previsible en maestros seguidores de los principios bakhtinianos y vygotskianos. Con cierta frecuencia se plantea el papel activo del sujeto en el aprendizaje, sin especificar la manera particular de tenerlo en cuenta, lo cual

otorga un carácter abstracto a la enseñanza y al aprendizaje; práctica que se torna concreta en los ejemplos referidos de Bakhtin, Vygotski y los seguidores de este último.

Como puede apreciarse Bakhtin valora en alguna medida el papel de la unidad comunicación (conversación)-lengua y lengua-lenguaje (lenguaje individual), en el desenvolvimiento humano, lo cual se acerca al enfoque vigotskyano - aún sin un estudio evolutivo- en cuanto a la concepción de la unidad lenguaje-pensamiento en su expresión más concreta (en esta teoría sobre la base del sistema actividad-comunicación).

Bakhtin aporta también la pedagogía del diálogo (Pease-Álvarez, 2004) aspecto fundamental en las consideraciones histórico culturalistas, al tomar como punto de partida entre otros, a F. Dostoievsky (y sus predecesores como Gogol), resalta en este las nuevas formas de discurso introducidas por este en la novelística universal; un parlamento donde el diálogo “narrador-protagonista” alcanza más la relación de “yo-tú”, que la relación “yo-ella” o “yo él” (Wertsch, 2004). Y con estas consideraciones aporta a la pedagogía un fundamento teórico sobre el papel del diálogo vivo, no impersonal en la enseñanza, especialmente en la enseñanza de la lengua y la literatura. En cambio, la formalidad del docente suele suprimir esta flexibilidad tan requerida en la educación que desarrolla.

La comprensión del idioma, alcanza las restantes disciplinas aún en los niveles de enseñanza superior, aún aquellas basadas en otro tipo de signos, porque sus efectos operan en la conformación y funcionamiento del individuo como totalidad (para nosotros sujeto o personalidad), no son privativos del aprendizaje de la lengua y la literatura, sobre todo cuando esa comprensión es sistémica, tal como expone Bakhtin. Una concepción de la educación que aspire a una formación general integral -condición para el mejor desarrollo de la personalidad-, el desarrollo del lenguaje y de la conciencia del idioma cobran una relevancia primordial, de la cual derivan corolarios importantes para cualquier práctica pedagógica.

III. La experiencia

Hemos resumido la experiencia del Colegio Universitario llevada a cabo por Olivé y Vega (2020) ya referida, para ajustarla al propósito del presente artículo, es por ello que destacaremos los aspectos fundamentales. Si bien hubiera sido excelente el logro del desarrollo en la totalidad de los estudiantes, solo se observó el progreso sistemático en el 70, 93% de los 86 integrantes del proyecto, es decir 61, mientras que los 25 restantes (29, 7%) mostraron estancamiento en este

proceso. No obstante, esto fue notable, tratándose del corto tiempo de trabajo y la dificultad de la deconstrucción de hábitos impropios en la redacción en estudiantes próximos al ingreso a la universidad, con nuevas formas de redacción. Valoramos como sobresaliente:

✓ La metodología que rompió en dos direcciones lo establecido oficialmente: el diagnóstico inicial se centró en la redacción y los resultados fueron comentados en el grupo para el análisis de los errores y las dudas más frecuentes entre los estudiantes. En segundo lugar, la asesoría personalizada de los estudiantes ajustada a sus dificultades y necesidades, con el propósito del perfeccionamiento de la escritura en las asignaturas de español y literatura, lo cual se mantuvo todo el tiempo. El *corpus* de las dificultades más recurrentes fue siempre analizado colectivamente, condición esencial para que el grupo y cada estudiante pudiera evaluar su progreso. Durante esta actividad se ponían ejemplos de los errores y se analizaban diversas alternativas de solución.

La personalización de la enseñanza fue a juicio nuestro el valor más notable del diseño, pues no se estandarizaron las orientaciones, aunque estas respetaran los indicadores psicolingüísticos establecidos para orientar las composiciones escritas y evaluar su calidad (también hubo progresos en la expresión oral). Como se verá en los indicadores psicolingüísticos, se valoró especialmente la originalidad de las composiciones de los estudiantes, porque estas expresan la incipiente autoría (estilo personal) de las ideas, argumentos y criterios desde la perspectiva del idioma.

Las tareas orientadas se dividieron en tres grupos, saliéndose de lo trillado en la metodología oficial: preguntas escritas relacionadas con el contenido de literatura del grado, redacciones independientes sobre arte y un trabajo en equipo que complementó las conferencias y los seminarios sobre la obra de Carpentier referida más abajo.

Por ejemplo, y de forma textual referimos:

Tipo I. Pregunta escrita: Los cuentos estudiados en esta unidad guardan una estrecha relación, pues todos reflejan, de una forma u otra, la realidad, la identidad y la idiosincrasia de los pueblos latinoamericanos y caribeños.

1. Escoja un tema que, a su juicio, esté presente en tres de estos textos y explique cómo se desarrolla en cada uno de ellos.
2. Argumente la afirmación anterior. Básese en dos de los cuentos para responder.

Tipo II. Redacción independiente: Dado el aumento de los medios donde visualizar películas, series, documentales o simplemente videos graciosos de las redes sociales, las nuevas generaciones

han recibido una notable influencia de los materiales audiovisuales. Mencione una película o programa de televisión que haya marcado su sensibilidad. Exprese sus ideas en el espacio de una cuartilla aproximadamente.

En determinada ocasión se intercaló un trabajo en equipo entre estas tareas sobre *El reino de este mundo* consistente en una revisión bibliográfica acompañada de una exposición oral. Los trabajos trataban temas como la religión vudú, la técnica narrativa de Alejo Carpentier y los sucesos históricos reflejados en la novela, los cuales pusieron al alcance de los estudiantes información relevante para el análisis de la obra. El componente oral del trabajo fue de gran relevancia para los estudiantes ya que podían intercambiar información de forma crítica y establecer conexiones entre todos los temas y la obra estudiada.

✓ Los indicadores de suficiencia y calidad del desarrollo, a destacar según nuestros objetivos aquí, expresados de forma resumida, fueron los siguientes:

No estereotipia o superación de esta, cuando el estudiante deja de repetir estructuras gramaticales trilladas y cómodas, lo cual afecta la originalidad y profundidad de los argumentos. Incluye la superación del plagio (corte y pega de textos ajenos).

Unidad de sentido, referida a la secuencia lógica de las oraciones en el párrafo y de los párrafos en el texto (adecuación al contexto comunicativo). Se prestó atención a la pérdida o ruptura de las ideas centrales en dicho contexto. Todo lo que supone la estructura u organización lógica del texto (concordancia entre: sujeto y verbo, sustantivo y adjetivo y núcleos del sujeto-predicado. Además, la correspondencia entre modo, tiempo, persona y la adecuada división en párrafos.

Cohesión, como uso de los medios lingüísticos, conjunciones, conectores discursivos, pronombres, adverbios, relativos a los vínculos entre oraciones y unidades mayores del texto.

Suficiencia y calidad de las ideas, especialmente el uso de argumentos apropiados y de matices no estereotipados en las ideas.

Indicadores de orden formal: legibilidad, limpieza y otros no considerados aquí.

El desarrollo más notable del estudiantado se manifestó en la eliminación de la confusión entre la adjetivación y la argumentación, lo cual propició la profundidad y complejidad en la elaboración de los planteamientos; asimismo, una mayor adecuación al contexto comunicativo y la organización de los textos. Los estudiantes perfeccionaron las habilidades para delimitar y

ordenar los párrafos en la transición de las ideas, mediante el esbozo previo a la escritura (borrador psicológico). Todo esto coadyuvó a la superación de la escritura directa y poco planificada de las composiciones diagnósticas y otras composiciones iniciales. Fueron a la zaga de este desarrollo el uso del gerundio y la ampliación considerable del vocabulario (más allá del uso de sinónimos y antónimos).

Es prometedor que durante un curso académico la mayoría de un grupo numeroso de estudiantes logre deconstruir estereotipos arraigados en la búsqueda de una redacción personal; no obstante, ninguna variante de enseñanza por muy buena que sea puede pretender ser una panacea. La diversidad del estudiantado siempre será significativa -a menos que no queramos reconocerla- y la acción del profesor no opera de manera sincrónica con el aprendizaje del estudiante, recordemos el argumento de Vygotski citado anteriormente.

Puntualizaciones finales

El favorecimiento del estilo particular de desarrollo en el estudiante (personalidad) exige a la educación, el encarecimiento de los procesos mentales desencadenados por el aprendizaje a la par de sus resultados, pues la aprobación de estos últimos como fuente básica de conocimiento tiende a estandarizar la evaluación de los logros estudiantiles. Un mismo resultado puede alcanzarse de diversos modos, y es justamente el cómo la esencia del estilo personal.

La valoración del estilo personal en la educación depende, en buena medida, de la justa apreciación del desarrollo del lenguaje para la elaboración culta del conocimiento, cuyo fin principal es la constitución y desenvolvimiento de la personalidad, no la acumulación de información, aunque esta sea necesaria en buena medida. Por consiguiente, la atención personalizada y de detalle en la expresión (oral y escrita) no es prescindible en la educación, como si esta fuera un adorno vano. Este desarrollo es parte esencial del desarrollo de la personalidad, pero no debe suponer una relación lineal entre educación y desarrollo, donde el decir expresivo y personal garantice el pleno desarrollo humano.

Es posible la deconstrucción de habilidades y hábitos inapropiados de expresión aún en estudiantes jóvenes -cómo no pudiera serlo en su formación-, cuando se personaliza adecuadamente la enseñanza; luego la personalización tiene más alcances y uno primordial: el mejor conocimiento del estudiantado y sus potencialidades, para su orientación específica. Esta es

una forma de frenar los prejuicios ocasionados por la estandarización de los resultados del aprendizaje, sin embargo, esto no desconoce los aspectos estandarizables de requerimiento general.

Los hallazgos de Bakhtin en la enseñanza de la lengua contribuyen al análisis minucioso requerido sobre la ejecutoria del estudiante. Esta manera de ver el desarrollo ha sido tratada especialmente en los programas de enseñanza de los autores histórico culturalistas, desde el inicio de los estudios de Vygotski sobre el desarrollo del pensamiento y el lenguaje como procesos rectores en el desarrollo de la personalidad.

REFERENCIAS

- Aidarova, L. (1979). *Problemas psicológicos de la educación de la lengua materna en niños de edad escolar (en ruso)*. Moscú: Ed. Academia.
- Bakhtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Ed. HUCITEC.
- Bakhtin, M. (2004). Dialogic Origin and Dialogic Pedagogy of Grammar. Stylistics in Teaching Russian Language in Secondary School. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 6, November–December 2004, pp. 12–49.
- Bakhtin, M., (2007). Contribución a la metodología de los estudios literarios. En: Navarro, D. *El pensamiento cultural ruso en criterios 1972-2008*. Vol 2. La Habana: Ed. Centro Teórico Cultural Criterios.
- Cabrera, J. (2004). *Fundamentos de un sistema didáctico para la enseñanza del IFE centrado en los estilos de aprendizaje*. Tesis presentada en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
- Cabrera, J. & Fariñas, G. (2005). El estudio de los estilos de aprendizaje desde una perspectiva vigostkiana: una aproximación conceptual. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37 (1), 1-10.
- Fariñas, G. (1983). *El aprendizaje de la lengua materna, según el tercer tipo de base orientadora de la acción* (tesis doctoral en ruso, inédita).
- Fariñas, G., (1996). *Ponencia inaugural del Coloquio Internacional por el Centenario del Nacimiento de L. S. Vygotski y J. Piaget*. Universidad de La Habana.
- Fariñas, G., (1999). L.S. Vygotski en la cultura y subjetividad del psicólogo. En: *Revista Cubana de Psicología*, vol. 16, no. 3.
- Fariñas, G., (2001). Toward a hermeneutical reconstruction of Galperin's theory of learning. In: Seth Chaiklin. *The theory and practice of cultural-historical psychology*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Fariñas, G. (2002). Aprendizaje y personalidad desde la perspectiva de la investigación. En: Fernández, L. *Selección de Lecturas de Psicología de la Personalidad*. Ed. Félix Varela, La Habana.
- Fariñas, G (2005). *Psicología, educación y sociedad* (un estudio sobre el desarrollo humano). La Habana: Ed. Félix Varela.

- Fariñas, G (2008). Debates metodológicos: En: *Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. Volumen II. Serie de la Cátedra “L. S. Vygotski”. Universidad de La Habana. São Paulo, Ed. Terceira Margem
- Fariñas, G (2020). La autonomía como indicador del desarrollo de la personalidad: los aportes de P. Ya. Galperin. En: *Obutchénie*. Vol.4, n.1, abril-septiembre 2020.
- Figuroa, M. (1886). *La dimensión lingüística del hombre*. La Habana: Ed. Ciencias sociales.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. São Paulo: Paz e Terra SA.
- Fromm, E. (2009). *Ser o tener*. México: Fondo de la Cultura Económica (octava edición).
- Galperin, P. (1972). *Seis conferencias de P. Ya. Galperin*. Compilación y traducción de Martínez, G. La Habana: Universidad de La Habana (folleto mimeografiado)
- Gramsci, A. (2007). *Antología*. México: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). Os profesores como intelectuais. Porto Alegre: ArtMed.
- Luria, A. (1984). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.
- Marcuse, H. *El hombre unidimensional*. Barcelona: Planeta, 2016. 202 p.
- Medvedev, P., Bakhtin, M., (2009a). La evaluación social, su papel, el enunciado concreto y la construcción poética. En: Navarro, D. *El pensamiento cultural ruso en criterios 1972-2008*, Vol 1. Ed. La Habana: Centro Teórico Cultural Criterios.
- Medvedev, P., Bakhtin, M. (2009b). Tareas inmediatas de los estudios literarios. En: Navarro, D. *El pensamiento cultural ruso en criterios 1972-2008*, Vol 2. La Habana: Ed. Centro Teórico Cultural Criterios, La Habana, 2009.
- Olivé, Sh. y Vega, B. (2020). *El borrador psicológico de la composición escrita*. La Habana: Universidad de La Habana (informe de investigación).
- Pease-Alvarez, L. (2004). Prophetic Musings. What Does Bakhtin Have to Say to a Twenty-First Century Educator? En: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 6, November–December 2004, pp. 50–52.
- Vasilyuk, F. (1992). *The Psychology of Experiencing*. New York: New York University Press.
- Vygotski, L. (1982). *Obras T. II*. (en ruso) Moscú: Ed. Pedagogika.
- Vygotski L. (2005). *Psicología pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Vygotski, L. (2015). *Pensamiento y lenguaje*. México: Paidós.
- Wallerstein, I. (1996). *Abrir las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.
- Wertsch, J. (2004). Postscript on Bakhtin’s Dialogic Pedagogy. In: *Journal of Russian and East European Psychology*, vol. 42, no. 6, November–December 2004, pp. 50–52.



Gloria Fariñas León: Profesora Titular de la Universidad de La Habana, Cuba. Doctora en Psicología por la Universidad Estatal de Moscú (URSS). Premio de la Academia de Ciencias de Cuba. Doctora en Ciencias por la primera universidad. Miembro del Sistema nacional de investigadores mexicanos (SNI) por la Universidad De La Salle, Bajío, México. Correo electrónico: glofaleon2009@gmail.com



Juan Silvio Cabrera Albert, Doctor en Ciencias Pedagógicas, Máster en Psicología Educativa; Profesor Titular de la Universidad de La Habana (UH); Coordinador del Grupo de Investigación sobre Aprendizaje de la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE); ha participado en numerosos proyectos de investigación y formación con universidades nacionales e internacionales.

Universidad, vanguardias y enseñanza artística: quitando la envoltura.

Maikel Rodríguez de la Cruz. Cuba



Imagen: *Drama turquesa*. Los carpinteros. (2010)

RESUMEN

¿Las vanguardias pueden surgir en nuestras universidades? ¿La vanguardia artística, filosófica, gnoseológica, es un fenómeno construible? ¿En pleno siglo XXI son nuestras universidades, academias e institutos verdaderamente forja de artistas, intelectuales, hombres de vanguardia? ¿Acaso nuestras universidades, academias e institutos necesitan serlo?

Palabras claves: *educación, pensamiento de vanguardia, pensamiento académico, autonomía y diferencia.*

RESUMO

De onde surgem as vanguardas? A vanguarda artística, filosófica, gnoseológica é um fenômeno edificável? Em pleno século XXI, são nossas universidades, academias e institutos verdadeiramente formadores de artistas, intelectuais, homens de vanguarda? Acaso nossas universidades, academias e institutos necessitam sê-lo?

Palavras chaves: *pensamento de vanguarda, educação, autonomia e diferença.*

ABSTRACT

Can avant-gardes emerge in our universities? Is the artistic, philosophical, gnoseological avant-garde a constructible phenomenon? In the XXI century, are our universities, academies and institutes truly a forge of artists, intellectuals, avant-garde men? Do our universities, academies and institutes need to be?

Keywords: *education, avant-garde thinking, academic thinking, autonomy and difference.*

Ocurrió que se me metió en la cabeza, y no podía desecharla, la idea de que la universidad era sólo otro lugar torpe y anodino del mundo, dedicado a amontonar tesoros sobre la tierra y todo eso. Me refiero a que un tesoro es un tesoro, por amor de Dios. ¿Qué diferencia hay en que el tesoro sea dinero, o propiedades, o incluso cultura, o incluso simples conocimientos? Me parecía que todo era exactamente lo mismo, quitando la envoltura..., ¡y sigue pareciéndomelo! A veces creo que el saber, al menos cuando es por el saber en sí, es lo peor de todo. (Salinger, 1978, p. 78).

I. Papel de celofán

Cuando valoré la posibilidad de escribir un texto acerca de cómo se ha asumido el estudio y la participación de las “vanguardias” en el contexto de la Facultad de Arte Teatral de la Universidad de las Artes (ISA), y cuáles han sido los criterios y ejemplos a reconocer como tales, inmediatamente hice un inventario de conceptos alrededor del término en cuestión. Debajo de este, otro de autores, de puestas en escena, teorías, nuevas formas de escritura. Todas, referencias imprescindibles. También establecí interconexiones con otros campos de creación o pensamiento imposibles de pasar por alto. Luego, leí en voz alta las cuartillas acumuladas y las eché a la basura. Había algo básico que obviaba. Si bien mi propósito era analizar un sector específico, no había forma en que este acercamiento pudiera escapar de un esquema mayor, uno que contiene y es producto al mismo tiempo, de un sistema de relaciones complejas. Más allá del universo de la enseñanza artística, cuestiona el planteamiento de los estudios universitarios en general.

Como principio organizador de este acercamiento sería oportuno establecer a modo de coordinada la siguiente idea: reconozco como escrituras, teatro, pensamiento, poéticas de vanguardia¹, un grupo de movimientos, autores, teorías que implicaron o implican de manera abierta, un punto de giro en la forma de comprender el arte -al menos en lo que a su dominio se refiere- estableciendo un precedente que traspasa, distorsiona, o deconstruye los sistemas legitimados de representación o expresión artística y su relación con un contexto social, político, ético, estético, humano. También tomo en cuenta la relación dialéctica entre tres instantes de la lógica de esta noción: el objeto que se avizora como vanguardia (futuro inmediato), el objeto

¹ Consciente de la infinidad de criterios que desde que apareciera el término “avant-garde” en el ensayo “El artista, el científico y el industrial”, en un lejano 1825 de Olinde Rodrigues mucho se han manejado relativo al término “vanguardia”. Las palabras que siguen a continuación son una aproximación al mismo tomando como punto de referencia el texto de Mario de Micheli, *Las vanguardias artísticas del siglo XX*.

legitimado como tal (presente) y el objeto obsoleto (pretérito), al menos respecto a un contexto específico. Ninguno de estos tres instantes ha de ser visto en una interrelación lineal, de sucesividad. Nuestra contemporaneidad “post -post”, incluye la posibilidad de acontecer de manera simultánea a partir de la multiplicidad de marcos de interacción, campos específicos del saber, geografías, etc.

Los soportes tecnológicos que coloca el siglo XXI, –la regularización de la internet, el acceso a los dispositivos de almacenamiento masivo, la digitalización de la información, los sistemas de compresión cada vez más efectivos, la existencia de plataformas de intercambio, la realidad virtual, por solo mencionar los más visibles,– implican otras formas de entender la actividad docente en contraposición a los modelos epistemológicos que organizaron el ejercicio de la pedagogía en la universidad como institución por décadas. Hablar de escrituras, de pensamiento escénico, de vanguardia hoy, implica extender los límites de lo propiamente teatral como campo de estudio y permitir la participación de territorios relacionados con otros modos de interacción, intercambio y validación de conocimientos como mecanismo inevitable para interactuar con una realidad que se actualiza con la velocidad de un clic. Un ejemplo: a principios del siglo XX, ocurrió un proceso de sustitución donde el alumbrado de gas y lámparas de aceites con los que funcionaban los grandes teatros, fueron reemplazados por otras de bombillas con filamento. Luego, en una segunda etapa estas se sustituyeron, a su vez, por lámparas de neón. Durante la primera década del XXI ocurre otro profundo cambio en la iluminación escénica, a partir de la aparición en el mercado de la tecnología *LED* controladas por pizarras inteligentes, programadas desde computadoras. Estas variaciones tecnológicas dan paso al estudio y desarrollo de la luminotecnia como disciplina, a la programación y diseño de luces desde escenarios virtuales, a la especialización técnica en el uso de consolas. Todo un campo del conocimiento dentro del funcionamiento de la maquinaria teatral que necesita estar en un proceso de actualización constante. Sean de naturaleza tecnológica o ideológica, en cada uno de los campos del saber, la reestructuración de los elementos que constituyen la vanguardia ocurre de manera invariable.

El siglo XXI establece sus propias reglas de juego, nos obligan a replantear las relaciones que ha establecido desde la antigüedad el hombre con el Saber. Por lo disperso y fragmentado que resulta, por su fácil acceso, por su actualización vertiginosa. En la contemporaneidad el Saber

escapa de los lugares (academias, colegios, centros de desarrollo, galerías, universidades) que tradicionalmente estaban “diseñados” para contenerlo y legitimarlo:

Cada día más estudiantes testimonian una simultánea y desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y, al mismo tiempo, el desfase de esos *saberes-lectivos* con relación a los *saberes-mosaico* que, sobre biología o física, filosofía o geografía, circulan fuera de la escuela (Barbero, 2003, p. 21).

No solo existe un desfase del estudiante con su medio sino del medio en sí mismo, en su planteamiento como bunker que se ahoga en su propio discurso de legitimación. Entonces sería lícito preguntarse ¿acaso no tienen las universidades la capacidad inherente de seguir indagando sobre sí mismas y de refundarse? ¿Acaso no están contenidas en ellas las cualidades de autoaprendizaje, de autogeneración, de lucidez para generar corrientes alternativas, -quizás marginales- que les permita interactuar con un estudiante nuevo? “Como parte de la institucionalidad educativa, la universidad es conservadora, generadora y regeneradora. Ella conserva, memoriza, integra, ritualiza una herencia cognitiva, y la genera reexaminándola, actualizándola, transmitiéndola” (Morin y Delgado, 2017, p. 58).

Año 2018, Cuba, educación superior, Universidad de las Artes (ISA): si se revisaran los programas de estudios teatrales, en muchos casos se observaría cómo los contenidos relacionados con la producción y estudio de vanguardias artísticas (nacional e internacional) son relegados a una oscuridad que el estudiante deberá disipar por sus propios medios. De manera que, cuando este, -en cualquiera de sus especialidades, teatrología, dramaturgia, diseño escenográfico, actuación- entra en contacto con tendencias y autores cuya producción permanece fuera de cualquier parámetro académico, formalmente establecido, queda sin un instrumental teórico, ético, estético, referencial que le permita, ante ellos, mantener una posición de respeto, entendimiento, crítica, interacción, no asimilación, no calco deformado y deformante. Veinte años atrás, sería irrisorio tomar en cuenta la existencia del internet dentro del contexto ISA. Dicha circunstancia ha cambiado y con ella la “potenciación” formativa de nuestros estudiantes. Hoy, cualquiera que haga uso de su tiempo –físicamente mayor al de su estancia en clases–, de navegación en función del estudio tendrá acceso a la formación/actualización de un referente artístico, cultural con un extraordinario nivel de selección personal.

El estudioso español Martín Barbero establece dos conceptos que examinan este binomio de relación epistemológica: el *descentramiento* y la *diseminación* (*des-localización/des-temporalización*). El primero se refiere al proceso donde el Saber escapa de los libros y de la academia. El segundo implica la relativización de las fronteras encargadas de separar el conocimiento del saber común y el desvanecido "...tanto de las fronteras entre las disciplinas del saber académico como entre ese saber y los otros, que ni proceden de la academia ni se imparten en ella de manera exclusiva" (Barbero, 2003, p. 22).

Un estudiante de primer año de la Facultad de Arte Teatral del ISA lee a Heiner Müller, Angélica Lidell, Sarah Kane, Rogelio Orizondo, Rafael Spregelburg, *Bernard-Marie Koltès*, Rodrigo García, Marius Von Mayenburg, entre otros, antes de conocer la obra de Anton Chéjov, de William Shakespeare, de Eurípedes. No pretendo defender una educación basada en un modelo que instituya un estudio lineal, determinando el tránsito de un autor a otro como consecuencia histórica. Existen experiencias docentes de obligatoria referencia por su impacto en la educación por el arte, la enseñanza artística, la pedagogía en general, como lo son la Bauhaus (1919-1933), The Black Mountain Collage (1933-1957), la escuela de las Hermanas Cossetini, entre otras, que establecen modelos de estudio más allá de un enfoque determinista, histórico a partir de la expresión artística y la educación emocional, como principios organizadores de un paradigma educativo. Sin embargo, desestimar el valor del antecedente puede provocar que este sujeto en crecimiento, al no tener una sólida base desde la cual acoger referentes de vanguardia de manera sistemática, distanciada y crítica, convierta una posible recepción formativa, en recepción deformante. Razón por la cual estudiantes y artistas maduros, asumen de manera regular prácticas artísticas que no son resultado de síntesis alguna, sino productos de una fascinación colonizada a partir de la presencia de organismos, instituciones, revistas, festivales, premios, nacionales o internacionales, planteados como forma de legitimación, de existencia en tanto visibilidad.

Estas condiciones cierran un círculo donde una copia deformada engendra a su vez a otra similar en un bucle vacío, pero capaz de proclamar nebulosos criterios de "éxito", "valores", "técnica", "gusto", "actualidad", "originalidad", "tradición".

¿Cómo se originan estas fórmulas? ¿Quién las produce y quién las legitima? ¿Se puede prescindir de ellas? ¿Cómo?

II. Vanguardia y autonomía. Hacia el centro

Según el pedagogo brasileño Pablo Freire, el educador, lo primero que reclama para el observador epistemológico, es la fragilidad de la condición subjetiva, ética y estética *per se*. Dicha fragilidad expresa una perspectiva, un punto de vista que no sitúa a dicho observador en un error, sino: “El error, en verdad no es tener cierto punto de vista, sino hacerlo absoluto y desconocer que aun desde el acierto de su punto de vista es posible que la razón ética no esté siempre con él” (Freire, 2010, p. 14). No hay manera de acercarse al concepto de “autonomía” sin partir antes de dos presupuestos base: la conciencia del inacabamiento y la teoría de la unión/vínculo. La interconexión entre los conceptos de Freire y Read la retomo a partir de los artículos “Herbert Read y Paulo Freire, acerca del maestro.” y “Autonomía del arte en tiempos de huracanes.” (Cabrera, 2016) del teórico de la educación cubano Ramón Cabrera Salort.

En su devenir epistemológico, el hombre llegó a determinaciones abstractas, como la medición del tiempo o la necesidad del cero en el dominio de los números, así también llegó a la conciencia del inacabamiento. Esta noción recorre un espectro de variables que lo hace ontológico del pensamiento humano y su percepción sensible del mundo. ¿Cómo entender la historia como disciplina sino es a través de la conciencia de lo inacabado? ¿Cómo olvidarse de la aventura hermenéutica que trae aparejada cada obra en la eterna relación entre el receptor, su mirada y el objeto en sí? La propia idea de la escritura de un texto dramático no puede ser entendida sino es a través de lo que existe como latencia/ausencia, porque la palabra escrita por el dramaturgo, como complemento de su valor literario, existe en la promesa de ser enunciada por un actor, una semana o un milenio después de haber sido formulada en forma de texto.

Durante una discusión con colegas, profesores y creadores de la Facultad de Arte Teatral acerca de la relación entre academia y vanguardia dentro de los predios del ISA, se manejó de forma explícita la siguiente idea: la academia no está concebida para formar “vanguardias”. La gestión de la primera en su misión de formar un individuo a insertarse en una sociedad concreta, con valores culturales, políticos, éticos, estéticos concretos, procura que esta inserción resulte lo más orgánica posible. Por supuesto, lo que le resulta pertinente a la Universidad de las Artes ISA, a principios del 2019 no es lo mismo que le pudo haber resultado en 1976, a tal punto de ser capaz

de reajustar su propio nombre tres décadas después². Sin embargo, “la academia no está concebida para formar *vanguardias*”, fue un criterio que escuché en silencio hace menos de tres años dentro del marco de la XVI Conferencia Científica sobre Arte y Cultura. “La misión de la universidad es realizable únicamente cuando una madeja viva de relaciones de autonomía/dependencia la atan al contexto social que le es propio, a la vez que la liberan para hacerla parte de del contexto mayor que representa la sociedad humana en su conjunto” (Morin y Delgado, 2017, p. 58).

Si nos acercáramos al *pensamiento de vanguardia* como una renovación de las raíces de la creación artística, sus modos, medios y formas de expresión, su función social, entonces, podría entenderse cómo la idea anterior de: “la academia no forma vanguardias”, es un planteamiento que olvida por completo los principios de *inacabamiento* y *curiosidad* tan defendidos por Freire y otros tantos educadores. El educando entra en contacto con las vanguardias, sus teorías, planteamientos, autores, y esto ocasiona un cisma en su forma de entenderse a sí mismo en un contexto social, político, de razonar las relaciones de poder de las cuales forma parte muy a pesar suyo. En la medida en que el estudiante se aproxima a la vanguardia, critica, analiza, piensa desde ella, crea con ella y establece quizás, las bases de otra, venidera. Este es el ejemplo del fenómeno de la “novísima dramaturgia cubana” cuyo epicentro se encontró, sin lugar a dudas, dentro del marco del Seminario de Dramaturgia de la Facultad de Arte Teatral en los años 2005 -2010, aproximadamente.

Tampoco podría reconocerse este ámbito como el laboratorio exclusivo donde se produce *vanguardia*. Para ello, la práctica de grupos como Teatro el Público, Buen Día, Escambray – durante los años 70–, Danza Contemporánea de Cuba, entre otros, dan testimonio de que fuera de los predios académicos también se ha hecho y se hace vanguardia. Sin embargo, en medio de los contextos cada vez más especializados de nuestro dominio y de nuestra geografía, resulta complejo mantener una posición actualizada en su campo de espaldas al marco de interacción que resulta la universidad, la academia.

² Fundada en 1976 su primer nombre fue Instituto Superior de las Artes, por sus siglas I.S.A., por motivos de homologación de títulos internacionales sobre los que no pretendo extenderme, el concepto de “instituto” a finales de la primera década del segundo milenio, tuvo que “upgradearse” a “universidad”, de esta forma las siglas I -S -A, se convierten en nombre propio, de mujer. Hoy los títulos oficiales se rubrican bajo la nomenclatura de: ISA, Universidad de las Artes.

Un estudiante de diecinueve años abre un libro de Sarah Kane y hace uso de su derecho a ser un ente curioso, a buscar lo que ignora. El ejercicio de la curiosidad es quien permite la actualización gnoseológica constante, siempre y cuando la acción de un individuo no suponga explícita o implícitamente, la negación de otras búsquedas. Cuando su ejercicio necesita el silencio de otras formas de curiosidad, no solo niega otras posibilidades de percepción de la realidad, sino, se niega a sí misma. De aquí la importancia de que profesor y alumnos sean conscientes de que la comunicación entre sí ha de ser abierta, dialógica, indagadora, nunca establecida como noción imperturbable, proceso vertical. Solo desde el reconocimiento como sujetos de un mismo proceso de investigación, puede asumirse el nodo profesor-alumno como “seres epistemológicamente curiosos” (Freire, 2010, p. 71). De esta forma, pensar: “el objetivo de la academia en cualquiera de sus expresiones, perfiles, campos del saber, no es formar vanguardias”, conlleva a negar el impacto resultante de la acción del estudiante en su interacción con el medio en el cual habrá de insertarse luego.

En un mes este mismo joven de diecinueve años de primero o segundo año de la Facultad de Arte Teatral puede ver en la cartelera de los teatros del Vedado un texto de Jean Paul Sartre, de Rogelio Orizondo, o de William Shakespeare en una versión libérrima para títeres de cachiporra, también puede comprar las obras completas de Abelardo Estorino o de Eugenio Barba. ¿Qué le impide esta contaminación? ¿Cómo pensar que esta no genera un pensamiento con la capacidad de replantear las nociones que hasta ese momento ha certificado como valederas dentro del marco de la academia? No existe forma de evadir la acción directa de las vanguardias sobre cada una de las partes del proceso docente. Tanto Freire como Hebert Read, parten del siguiente principio: el educador no transfiere conocimiento formalmente reconocido por esta o aquella disciplina, academia o autor sino, es el encargado de organizar y desarrollar las posibilidades contenidas en el individuo para la producción o construcción de determinado conocimiento. La vanguardia constituye parte indisoluble de esas posibilidades inherentes. Restaría, en la medida de lo humanamente posible, viabilizar que dicho impacto no se convierta en un fenómeno epidérmico, sino que, desde el profundo vínculo educando -educador, se pueda comprender de forma sensible una realidad siempre compleja.

III. Vanguardia y diferencia. Donde la envoltura desaparece

El respeto a la autonomía del ser del educando parte del principio y el reconocimiento del hombre como sujeto inacabado, diferente uno del otro en la manera de entender y aprehender la realidad. Para Freire, esta idea solo puede concebirse desde el equilibrio entre el grado de libertad y autoridad conseguido por el docente durante el ejercicio de su práctica. El profesor solo consigue una verdadera relación dialógica con el estudiante en tanto lo concibe como ser culturalmente ético. El momento en que el término libertad se emparenta con libertinaje, y autoridad con represión, es también cuando la formación ética queda expuesta a deformaciones capaces de desarticular cualquier tipo de diálogo entre individuos por naturaleza inacabados, particulares, complejos.

Observar un objeto, cualquiera que este sea, implica una posición ante él, una lejanía, una proximidad, un arriba, un abajo, un frío o una calidez. Enseñar las vanguardias implica también entender la pertenencia del estudiante a ese entorno, también la propia, la del docente. Más allá de considerarla una opción formativa, un contenido obligado dentro de un programa académico es una responsabilidad ética del educador tomar parte activa, consciente, en la relación que se establece entre él, el educando y los marcos de interacción. Definir las estructuras dramáticas es siempre una operación dialéctica, lo que hoy resulta van-guardia, mañana deja de serlo, comienza a ser reta-guardia. Ahora, ¿cómo acercarse a esta relación de actualización constante del referente, cuando la velocidad en que aparecen dichas “formas de vanguardia”, impide la cristalización de un istmo como figura de marcos definidos que permita su registro, sistematización, organización, análisis en cuanto a semejanzas, diferencias, impacto, etc.?

La visión estética/ética de estudiante y docente como individuos, su contenido ontológico, la marca de su lengua, el uso de su cuerpo, etc, es necesariamente el resultado de una cultura. El sujeto en cualquiera de sus ámbitos ha sido culturizado y colonizado. “Conoce únicamente los usos y las perspectivas para los que ha sido educado” (Barba y Savarese, 2011, p. 373). En 1991 Mario Piazza realizó un audiovisual sobre la experiencia pedagógica, devenida paradigma de la educación por el arte, de los trece años que estuvo en funciones la escuela de Olga Cossettini. El documental *La Escuela de la Señorita Olga*, está construido con los testimonios de Leticia Cossettini y exalumnos de la escuela. A continuación, me gustaría transcribir un fragmento de la

intervención de una señora de cincuenta años que relata su experiencia luego de ingresar en otra escuela de nivel escolar superior:

En una clase de dibujo si nosotros fuéramos a pintar los árboles, el tronco, de rojo, de azul o de violeta o del color que nosotros hubiéramos querido, eso era muy mal visto por los profesores. Nos decían los chicos de la “escuelita de los locos”. Otra exalumna, relata lo siguiente: “Yo muchas veces he comentado esto con amigos, y hubo alguien que me dijo entonces: esa escuela no te preparó para la realidad... y no es así. (Piazza, 1991)

¿Escapar del esquema es sinónimo inmediato de locura, inadaptación, marginación, fracaso, transgresión? ¿Para la academia preparar al estudiante para la inserción en un medio laboral, social, político implica una antípoda natural en la relación del estudiante con un pensamiento divergente, cuestionador, de vanguardia?

El monopolio del poder es, ante todo, el monopolio de poder formular, legitimar y hacer circular determinadas preguntas. Lo verdaderamente esencial —lo digno, según Oscar Wilde— es *aprender a cuestionar*, tomando el concepto de “cuestionar” en una doble acepción de complementariedad: cuestionar las preguntas socialmente establecidas, y traducir la realidad circundante en cuestiones a enfrentar. Para decirlo entonces en una terminología filosófica de la que soy gozoso deudor, *aprender a criticar*. Pero sólo se logra a través del ejercicio continuado y libre del criterio propio. (Acanda, 1999, p. 71-79).

El axioma de Wilde *aprender a cuestionar*, debería complementarse con un *aprender a cuestionar-me*. Ahora, ¿cómo cuestionar lo que no se es capaz de ver? Cuestionar un modelo implica la consideración de una variedad y lo pertinente de la diferencia. De aquí la necesidad del docente de entenderse a sí mismo como modelo finito, limitado, portador de un criterio que tiende por su propio peso a sedimentarse, hacerse definitivo, por tanto, ha de ser removido, cuestionado, desde sus cimientos una y otra vez, sin temor a no entender.

Abordar la vanguardia como territorio teórico, conceptual y al mismo tiempo práctico y vivo, conlleva reconocer lo siguiente: su forma de existir resulta de la concreción de límites y condiciones que primero salvaguarda y después —semejante a Shiva— destruye. Por tanto, dicha operación ha de procurar la crítica, no el dogma; la empatía, no la verticalidad; la flexibilidad, no la esclerosis conceptual; el juego, no el método sordo. Su estudio requiere una conciencia ética - estética como derivación dialéctica, histórica y presente, particular y colectiva, donde estudiante y educador funcionen como investigadores de un contenido en movimiento dentro de un espacio en

que la necesidad de responder al contexto social que le es propio, nunca olvide también la necesidad y el derecho de existir libre dentro de un escenario mayor que representa la humanidad en su conjunto.

La Habana, noviembre del 2019

REFERENCIAS

- Acanda, L. J. (1999). *Educación popular y alternativas políticas en América Latina*. (Vol. 2) Ed. Caminos, 71-79.
- Barba, E. y Savarese, N. (2007). *El arte secreto del actor. Diccionario de antropología teatral*. Ed. Alarcos, 373.
- Barbero, M. (1988, noviembre). Lo popular hoy: existencia múltiple, conflictividad y ambigüedad, *Revista Signos*, (36)
- Barbero, M. (2003, abril). Saberes hoy: diseminaciones, competencias, transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, (32), 21,22.
- Cabrera Salort, R. (2016). *Indagaciones sobre arte y educación*. Ed. Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido y otros textos*. Ed. Caminos, 14,71.
- Micheli de, M. (1979). *Las vanguardias artísticas del siglo XX*. Ed. Alianza.
- Morin, M. y Delgado Díaz, C. J. (2017). *Reinventar la educación. Abrir caminos a la metamorfosis de la humanidad*. Ed. UH, 58.
- Piazza, M. (1991). *La Escuela de la Señorita Olga*. [Documental] Producciones MP
- Salinger, J. D. (1978). *Franny and Zooey*. Ed. Bruguera SA, 78.



Maikel Rodríguez de la Cruz (Santa Clara, 1979) Reside en la Habana, Cuba. Profesor auxiliar, dramaturgo, guionista, ilustrador. Master en Educación por el Arte (ISA, 2013). Licenciado del Seminario de Dramaturgia de la Facultad de Arte Teatral del Instituto Superior de Arte, donde labora desde su egreso hasta la actualidad como profesor de dramaturgia. Ha trabajado con los grupos Teatro Escambray, Teatro El Arca y Ludi Teatro como asesor dramático. También ha colaborado como guionista en diversos espacios del ICRT. Ha publicado las obras *Medea Reload* (2007), *Daniel y los leones* (2008), *Alicia según el Capitán Garfío* (2014), *El gato de Lilo* (2015) y *Calle G* (2018). Sus textos críticos, ilustraciones y estudios teóricos han aparecido en revistas como Tablas, C de Cuba, Puppetry International, Umbral, Librínsula, Alma Mater, entre otras. Ha dirigido sus libretos *La guerra de un día* (2009) y *Medea Reload* (2013). Como dramaturgo ha estrenado los textos originales *Daniel y los leones* (2016, Río de Janeiro), con el grupo El Arca: *El gato de Lilo* (2010, La Habana), *Brazos caídos* (2012, La Habana), *Bastian y Bastiana, la verdadera historia de cómo se conocieron los padres de Joan* (2016, La Habana) y con Ludi Teatro *El vacío en las palabras* (noviembre, 2018). Dirección de contacto: maikel.riguez@gmail.com



LOS NIÑOS Y EL PIANO, DE MALENA HERRMANN.

Pocas veces las obras de Pedagogía Musical Instrumental se centran en lo humano. Por alguna razón, el enfoque suele darse en lo metodológico, lo cognitivo, lo contextual u otros aspectos, de ninguna manera soslayables. Sin embargo, me ha llamado profundamente la atención que ese no es el caso de **Los niños y el piano**, una obra hermosa y valiosa de la maestra argentina Malena Herrmann, quien vincula por medio de la música, su quehacer con las profundas necesidades y posibilidades humanas, las cuales eslabona -rotundas y nutricias- con relaciones de vida y de desarrollo personal y sensible.

El libro cautiva desde las primeras líneas, y leemos, como si fuera una novela, una historia que podría ser la nuestra o la de muchas personas que inician su recorrido por el mundo musical:

Empecé a tomar clases de piano a los 10 años, con Violeta H. de Gainza. En mi casa, la música era una compañera cotidiana, siempre sonando, a veces telón de fondo, otras en el centro de la escena; creando un lazo sonoro constante con la Europa que mis padres habían tenido que abandonar muy a su pesar y que, sobre todo mi madre, extrañaban mucho.

Muchas instituciones formadoras de músicos brindan enormidad de conocimientos y ponen su máximo esfuerzo en que los estudiantes se conviertan en intérpretes hábiles y lo más virtuosos posible. En ellas se valora especialmente a las personas “talentosas”, las que tienen “condiciones” y prometen, desde el comienzo de su formación, estar a la altura del nivel de excelencia que la música necesita. Música se dice con respeto, se escribe con mayúscula; los estudiantes deben demostrar a través del esfuerzo permanente que son dignos de ella. Acapara toda la atención. Como el sol, resplandece y enceguece. Las personas quedan en la sombra, sin luz que las ilumine y las haga visibles.

Por medio del hilo conductor de las clases con Camilo, la autora va tejiendo una urdimbre fina de percepciones, elementos básicos de aprendizaje, constantes y relaciones, diseños sonoros,

lógicas de creación y ruptura de estereotipos en cuanto a muchas propuestas sobre la aprehensión del hecho musical; todas generadas en un clima de libertad general que estimula las posibilidades creativas en todo momento. La pedagoga Violeta de Gainza, quien realiza el prólogo a la obra, comenta:

La creación del material es una instancia más de una construcción en la que la acción, la comprensión y la escucha trabajan de forma integrada. Los niños componen por haber entendido “cómo se hace”, es un acto más de reafirmación y expresión de lo aprendido. Es muy estimulante poder asistir al desarrollo de un proceso de musicalización tan natural; no es habitual encontrar en un libro de pedagogía instrumental la explicación de los procedimientos y los fundamentos de este accionar que nos permiten comprender la esencia de la estructura pedagógica.

Y en relación con el impacto afectivo de la propuesta, el colega Alejandro De Vincenci comenta en la contraportada:

*Zambullirnos en esta maravillosa bitácora que es **Los niños y el piano** de algún modo nos da la posibilidad de compartir y sentir la emoción, la alegría y la magia de cada uno de esos momentos irrepetibles que constituyen experiencias únicas. **El maestro observa, ofrece, propone, acompaña, y a veces espera**”. Una contundente frase que resume su concepción del aprendizaje, de la pedagogía, y también del significado que tiene la apropiación del lenguaje musical en la vida de las personas.*

El libro recoge más de 100 creaciones musicales infantiles que constituyen el rico acervo de una educadora musical que comparte la experiencia de toda una vida. Su forma de abordar y concebir la tarea docente pone en evidencia el respeto por la individualidad, por la forma en que cada quien aprende, y nos aleja totalmente de la masificación de fórmulas en la que los estándares, perfiles y “competencias” son usadas como referentes.

Cada nota se coloca en el lugar exacto, cada dedo con la precisión debida, cada idea construye una doble significación que trasciende al instrumento y al código musical para colocar al ser humano como centro, mientras la música se consolida en amada compañía. Así, en una coparticipación sensible de acciones musicales, asistimos a un proceso autocrítico de desarrollo profesional original, en el que el maestro: **“Espera el momento adecuado, espera a que el otro esté disponible, acomoda sus pasos mientras comparte y de esta manera también crece.”**

Ethel Batres.

Edición de la autora. Distribuida en Argentina por Música Nuestra.
Buenos Aires, marzo 2021. 166 páginas.

BREVE E INCOMPLETO TEJIDO SOBRE LA CREACIÓN.

Livier Fernández, poeta y maestra de arte mexicana, nos regala en apretada síntesis ideas sobre la creación y el acto creador, sustancia viva con la que labora un educador del arte.

Querido Ramón, a través de esta misiva electrónica, te comparto algunos apuntes sobre el fenómeno de la creación, bajo el entendido de que, en el micro universo de nuestros discursos, las nociones nunca son propias como tales, acaso apropiaciones o recreaciones a partir de otros, va este breve e incompleto tejido con la fantasía de que lo discutimos en alguna mesa cálida con una buena copa de vino de por medio:

Partiendo de su etimología, la palabra *poiesis*, término griego, significa crear, hacer o producir. De ella se desprende la palabra poesía, su raíz es un verbo, una acción que concibe e instaura una nueva realidad en el mundo. No se trata de praxis ni de creación en sentido romántico, lo poético hace que sujeto y vacío se reconozcan y reconcilien.

Seguro recordarás que, en *El banquete* de Platón, Diotima, sacerdotisa o vidente que juega un papel importante en este diálogo socrático, inicia a Sócrates en los misterios del amor y explica este sentimiento como la lucha del hombre por la inmortalidad. La *poiesis* tiene que ver con el amor, puesto que ambos implican invenciones, amor y *poiesis* son intentos de inmortalidad según esta figura femenina. El amor es un acto creativo y la *poiesis* es un acto amoroso. Los dos ejercicios nacen de la misma necesidad humana, provienen de la fuente de la vida.

Por otro lado, Heidegger se refiere a la *poiesis* como "alumbramiento" y describe este concepto como *el florecer de la flor, el salir de una mariposa de su capullo, la caída de una cascada cuando la nieve comienza a derretirse*. A través de estas imágenes, el filósofo alemán subraya el éxtasis producido cuando algo deja de ser una cosa para convertirse en otra.

Según Fleitas (escritor uruguayo), la *poiesis* es *hacer pasar cualquier cosa del no ser al ser*. Ante esta afirmación cabe la pregunta que invertiría el supuesto orden de la producción: ¿Hay

poiesis cuando se hace pasar una cosa del ser al no ser, es decir, cuando algo se destruye? ¿Tú, qué piensas?

Mi respuesta es que sí, que a veces hay que destruir algo para construir otro algo, pero esa destrucción ya es en sí misma el principio de un acto creativo. El impulso creativo radica en la imaginación y la imaginación no tiene orden preciso.

Sin embargo, si pasamos algo del no ser al ser o viceversa, de cualquier manera, siendo el primer caso el más tangible, seguimos el hilo oculto del pensamiento, del sentimiento, de esa nebulosa que ambos conforman, perseguimos el nudo oscuro y damos forma o deformidad a la voz de la imaginación.

Damos a luz, arrancamos, no creamos en sentido riguroso, mejor decir, recreamos, que según Fleitas, es la auténtica misión de la *poiesis*.

Castaño Gracia (profesor de Filosofía en Murcia), sostiene que la *poiesis*, la *aisthesis* y la *catarsis*, son consideradas como las tres categorías básicas de la experiencia estética. Dicho de otro modo, la experiencia estética está hecha de creación, sensación y purificación o expiación, respectivamente. Triada que bien puede tener sus equivalentes peirceanos: Primeridad = Sensación = Aisthesis; Segundidad = Reacción = Catarsis; y Terceridad = Pensamiento = *Poiesis*; en el centro de la triada, como fenómeno diseccionado para su análisis, está la experiencia estética.

La corporeidad que proviene de la producción o *poiesis*, es la huella o registro de la maraña de sensaciones, reacciones y pensamientos que por fin toman una forma, devienen elaboración o materialización parecidas al productor o *poietes*. Se parecen a su experiencia estética de la realidad que lo ha impactado, se parecen a él.

Un productor artístico o simbólico si se prefiere decir, es un poeta, porque ¿no te parece que la poesía es la columna vertebral del arte? por eso el arte no puede explicarse, porque no tiene un lenguaje de una lógica estructurada, sino que debe recrearse para mantenerse con vida, o sea, convertirse en otra cosa, en otra imagen, en otra metáfora de lo que solía ser, a menos que lo que se pretenda sea su muerte, entonces habría que explicarlo y habría que hacerlo desde paradigmas totalmente contrarios a su naturaleza: inflexibles, la muerte sería inminente.

Te dejo estas ideas, con la esperanza de que volvamos a coincidir, ojalá sea pronto, abrazo mientras tanto,

Livier

TABLA DE CONTENIDO

	Página
EDITORIAL	08
RAÍCES – RAÍZES	
Educación a través del arte, postulados de Herbert Read y su influencia en América Latina. Dora Águila. Chile.	16
CAMINOS - CAMINHOS	
La animación sociocultural a través del arte comunitario en el marco de la educación superior. Jhosell Rosell Castro. México.	28
Importancia de la educación artística para promover el desarrollo de los procesos creativos en niños y niñas. Elisabeth Beatriz Barrios Guerra de Natareno. Guatemala.	45
Integración de las Artes Plásticas en las Clases de Música en Educación Parvularia: un Proyecto Familiar de Audición Musical Activa Marta E. Galleguillos Meza. Chile	60
INVESTIGACIÓN/CREACIÓN - INVESTIGAÇÃO/CRIAÇÃO	
Pensar al Revés.El reverso de un proceso creativo. Fidel Álvarez Causil. Cuba	75
Educación, desarrollo del lenguaje y estilo personal: aproximación a Vygotski-Bakhtin en la praxis. Gloria Fariñas León. Cuba. Juan Silvio Cabrera Albert. Cuba.	84
TENDENCIAS—TENDÊNCIAS	
Universidad, vanguardias y enseñanza artística: quitando la envoltura. Maikel Rodríguez de la Cruz. Cuba.	103
UNIVERSO LECTOR - UNIVERSO LEITOR	115
PALABRA ABIERTA—PALAVRA ABERTA	117