



# Revista CLEA

Número 14. Segundo semestre año 2022



ISSN 2447-6927

Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte



# REVISTA CLEA

Número 14. Segundo semestre año 2022.

ISSN 2447—6927

**Dirección:**

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

**Correo electrónico:**

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

**Página Web:**

<http://www.redclea.org>

**Portada:** Agencia: Galoper Branding. Perú

<https://www.galoperdesign.pe>

**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.

## 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

**Rina Ibeth Flores R**

Ministerio de Educación. Guatemala

**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

**Rocío Polanía Farfán.**  
Universidad Surcolombiana. Neiva, Colombia

**Patricia Raquimán Ortega**  
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Universidad Católica, Chile

**Juliano Casimiro de Camargo Sampaio**  
Federación de Arte Educadores, FAEB. Brasil

**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

<b>Mihaela Luminita Albisoru</b> Universidad de Monterrey (UDEM), Nuevo León, México	<b>María del Carmen Mena Rodríguez</b> Facultad de Arte Danzario, Universidad de las Artes. ISA. Cuba
<b>Sergio Rommel Alfonso Guzmán</b> Universidad Autónoma de Baja California. México	<b>María del Rosario Fernández Méndez</b> Profesora Adjunta Universidad de Brasilia. Brasil
<b>Maurilio Andrade Rocha</b> Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil	<b>Mariana de Lima e Muniz</b> Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil
<b>Cláudia Regina dos Anjos.</b> Escola Municipal Professor Lourenço de Oliveira/ Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. Brasil	<b>Lizette Mertins Luna</b> Estudio de Danza- Guatemala
<b>María de Guadalupe Ariza Zavala</b> Tecnológico de Monterrey. México	<b>Lylliam Meza de Rocha</b> Universidad Católica Inmaculada Concepción. Nicaragua.
<b>Shannon Figueiredo De Souza Botelho</b> Colégio Pedro II. Brasil	<b>Juliana de Castro Palhares</b> Passarim Arte Educação e Cultura. Professora de Artes Visuais da Educação Básica. Brasil
<b>Alexis Aroche Carvajal</b> Universidad Agraria de La Habana. Cuba	<b>Gustavo Peña y Lillo</b> Facultad de Artes Visuales – Universidad Autónoma de Nuevo León.
<b>Rosvita Kolb Bernardes</b> Universidade Federal de Minas Gerais.	<b>Maria Susana Pilovich</b> Tecnológico de Monterrey. México
	<b>Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.</b>

Brasil  
**Saidel Brito Lorenzo**  
 Universidad de las Artes. Guayaquil,  
 Ecuador  
**Gonzalo de Jesús Castillo Ponce**  
 Universidad Autónoma de Zacatecas.  
 México  
**Gabriela Cordoba Christóforo**  
 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  
**Caroline Alciones de Oliveira Leite**  
 Centro de Ciências e Educação Superior a  
 Distância do Estado do Rio de Janeiro. Brasil  
**Vicente López Velarde Fonseca**  
 (R) Universidad Autónoma de Querétaro.  
 México  
**Emilia 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. Brasil  
**Ana Fabiola Medina Ramírez**  
 Facultad de Artes Visuales (UANL) y  
 Universidad Regiomontana. México

**Juan Carlos Pérez Díaz**  
 Universidad de San Carlos. Guatemala  
**David Alejandro Ramírez Larsen**  
 Tecnológico de Monterrey. México  
**Mônica Medeiros Ribeiro**  
 Universidade Federal de Minas Gerais. Brasil  
**Inês Antonia Santos Ribeiro**  
 Universidade Federal do Pará. Brasil  
**Gabriela Canale Miola**  
 Universidade Federal da Integração  
 LatinoAmericana. Brasil  
**Therese Hofmann Gatti Rodrigues da Costa.**  
 Universidade de Brasilia. Brasil  
**David Rodríguez de la Peña**  
 Conservatorio Nacional de Música. México  
**Maikel Rodríguez de la Cruz**  
 Universidad de las Artes (ISA). Grupo de Teatro  
 Ludi. ICRT (Instituto de Radio Cine y TV). Cuba  
**José Rafael Rojas Bez**  
 Adjunto al Instituto Superior de Arte. Cuba  
**Zulma Patricia Sánchez Beltrán**  
 Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de  
 Educación. Bogotá. Colombia  
**Carlos Sánchez Cunill**  
 Universidad Mayor. Santiago de Chile  
**Mayra Sánchez Medina**  
 Instituto de Filosofía, La Habana. Cuba  
**Ivett Sandoval Torres**  
 Universidad Michoacana San Nicolás de Hidalgo.  
 México  
**Ray Eliot Schwartz**  
 Universidad de Las Américas. Puebla. México  
**Antonio Silva Vildósola**  
 Universidad Diego Portales. Chile  
**José Afonso Medeiros Souza**  
 Universidade Federal do Pará. Brasil  
**Leonardo da Silva Souza**  
 Universidade Federal do Sul da Bahia. Brasil  
**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.



## EVALUADORES REVISTA CLEA N°14

**Salomón Azar**  
**Flor de María Armas**  
**Dora Águila**  
**Ana Mae Barbosa**  
**Ethel Batres**  
**Bernardo Bustamante**  
**Ramón Cabrera Salort**  
**Mario Méndez**  
**Olga Lucía Olaya**  
**Amanda Paccotti**  
**Lucia Pimentel**  
**Patricia Raquimán**  
**Roxana Villarino**  
**Miguel Zamorano**



## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>EDITORIAL</b>	<b>09</b>
<b>Congreso CLEA 2022. Educación por el arte en nuestra América: Realidad y esperanza en tiempos difíciles</b>	<b>11</b>
<b>Apertura del Congreso / Abertura do Congresso</b>	
<b>Bienvenida. Balance del CLEA 2019 – 2022.</b> Salomón Azar. Uruguay. Director CLEA.	<b>16</b>
<b>Arte Indígena Contemporânea na educação escolar.</b> Lucia Gouvêa Pimentel. Brasil.	<b>20</b>
<b>El porqué educación por el arte.</b> Ramón Cabrera Salort. Cuba.	<b>28</b>
<b>Experiencias para una educación por el arte. Comunidad/Comunalidad Experiências para uma educação pela arte. Comunidade/Comunalidade</b>	
<b>La elasticidad de las artes en la estructura educativa.</b> Pablo Rojas Durán. Chile.	<b>36</b>
<b>Educación por el arte y su relación con la comunidad: La escuela taller de expresión infantil y juvenil en el barrio Trinidad.</b> María Victoria Heisecke, Patricia Ygarza. Paraguay.	<b>50</b>
<b>La Educación por el Arte y la construcción de Títeres en IMEPA.</b> Silvia De Castro. Argentina.	<b>60</b>

**Arte para una escuela a cielo abierto /Arte para uma escola ao ar livre**

<b>Escolas a céu (quase) aberto. Movimentos sociais e formação e culturas de resistência.</b>	<b>73</b>
Leda Guimarães. Brasil.	
<b>Ensino/Aprendizagem de cerâmica Xakriabá.</b>	<b>93</b>
Nei Leite Xakriabá. Brasil.	

**Cuerpo, identidad y territorio desde la educación por el arte en nuestra América  
Corpo, identidade e territorio a partir da educação pela arte em nossa América**

<b>Andar en círculos desde y hacia un saber por fuera de los límites.</b>	<b>110</b>
Lester Rodríguez. Honduras.	
<b>La experiencia como arte. Una pedagogía en el vínculo.</b>	<b>129</b>
Ruslán Torres. Cuba.	
<b>Prospectiva de un Programa de Estudios de Artes Visuales en el año 2031.</b>	<b>142</b>
José Miguel González Casanova. México.	

**Arte, contexto y vivencias para tiempos difíciles / Arte, contexto e experiências para tempos difíceis**

<b>Arte, contexto y vivencias en tiempos difíciles.</b>	<b>157</b>
Flor de María Armas y Rina Flores Rosales. Guatemala.	
<b>El derecho al arte y la cultura desde la primera infancia.</b>	<b>162</b>
Elizabeth Ivaldi. Uruguay.	

**Ceremonia de Clausura /Cerimônia de encerramento**

<b>Agradecimientos y cierre del Congreso CLEA 2022.</b>	<b>172</b>
---	------------



## EDITORIAL

### CLEA EN CONGRESO

En los momentos en que preparamos la edición de este número especial dedicado íntegramente al Congreso CLEA 2022, nos sorprendió la infausta noticia del fallecimiento de una querida consejera nuestra, la maestra colombiana Dra. Rocío Polanía Farfán, educadora por el arte infatigable, acuciosa indagadora de nuestras culturas originarias, coordinadora de la Maestría de Educación por el Arte de la Universidad Surcolombiana. Precisamente ella fue quien ofició en la ceremonia de inicio y clausura del congreso y por mediación de ella su Universidad suministró la plataforma y el apoyo para la concreción del congreso. Vibra en cada una de las ponencias publicadas su presencia.

El número se estructura respetando los ejes temáticos pensados para el desenvolvimiento del Congreso que a su vez han sido asuntos dominantes a lo largo de toda la existencia del CLEA desde los tempranos 80. Así, a saber:

- Experiencias de educación por el arte desde el binomio comunidad/comunalidad;
- Arte para una escuela a cielo abierto;
- Cuerpo, identidad y territorio desde la educación por el arte en nuestra América.
- Arte, contexto y vivencias para tiempos difíciles.

Antecedan a la presentación de las ponencias por vertientes temáticas, unas palabras de Bienvenida de nuestro Director saliente, que bocetan la trayectoria de décadas del CLEA, donde, a la vez que reconoce los retos que se alzan en el contexto convulso y crítico en todos los ámbitos de nuestra actualidad, boceta la cartografía de rutas a seguir. Las dos conferencias iniciales que le acompañan, una centrada en una exigencia impostergable: el conocimiento de nuestras culturas indígenas contemporáneas, y la otra con aspiración de antropofagia conceptual que sustenta un criterio propio y actual de educación por el arte, abren el espacio de la reflexión y el debate, que luego el conjunto de las ponencias aviva y acrecienta en un afán de ser más.



## EDITORIAL

### CLEA EN CONGRESO

Nos momentos em que preparávamos a edição deste número especial dedicado integralmente ao Congresso CLEA 2022, nos surpreendeu a triste notícia do falecimento de uma querida conselheira, a professora colombiana Dra. Rocío Polanía Farfán, educadora pela arte infatigável, diligente indagadora de nossas culturas originárias, coordenadora do Mestrado de Educación por el Arte da Universidad Surcolombiana. Precisamente foi ela quem oficialmente apresentou as cerimônias de abertura e de encerramento do Congresso e, por intermédio dela, sua Universidade administrou a plataforma e o apoio para a sua realização. Vibra, em cada uma das palestras publicadas, sua presença.

Este número se estrutura respeitando os eixos temáticos pensados para o desenvolvimento do Congresso que, por sua vez, foram assuntos dominantes ao largo de toda a existência do CLEA desde os inícios de 1980. Assim, a saber:

- Experiências de educação pela arte desde o binômio comunidade/comunialidade;
- Arte para uma escola a céu aberto;
- Corpo, identidade e território desde a educação pela arte em nossa América.
- Arte, contexto e vivências para tempos difíceis.

Antecedem à apresentação das palestras por vertentes temáticas algumas palavras de boas vindas de nosso Diretor à época, que rascunham a trajetória de décadas do CLEA, onde, ao mesmo tempo que reconhece os objetivos que se pretende alcançar no contexto convulso e crítico em todos os âmbitos de nossa atualidade, rascunha a cartografia de rotas a seguir. As duas conferências iniciais que o acompanham, uma centrada em uma exigência inadiável: o conhecimento de nossas culturas indígenas contemporâneas, e a outra com aspiração de antropofagia conceitual que sustenta um critério próprio e atual de educação pela arte, abrem o espaço da reflexão e o debate, que em seguida o conjunto das palestras aviva e acrescenta em um afã de ser mais.



## Educación por el arte en nuestra América: realidad y esperanza en tiempos difíciles.

En la historia, hecha de memorias, los seres humanos han fabricado sueños, quizás la materia estética más antigua que poseemos, también inventamos la escritura para no olvidarnos, signos donde radica quizá el sentido histórico de la memoria y, además, hemos hecho arte junto a variedad de técnicas visuales para acordarnos o para sabernos seres, de la creación, de la sociedad, de distintas colectividades.

**Armando Silva (2008)**

El Consejo Latinoamericano de Educación por el arte libra su congreso en momentos de una pandemia total no solo de salud, también social, económica, política, ecológica, humana; con recientes experiencias democráticas de cambio político en nuestros países que se alcanzan no sin lucha perenne contra las oligarquías de siempre y en un panorama bélico como el que recién conmueve a Europa.

La pandemia nos lanzó al mundo digital de la noche a la mañana y para nuestra América significó acentuar las diferencias socioeducativas que sufrimos y la desigual distribución del capital digital. De otra parte, la existencia de la guerra marca la vulnerabilidad de nuestro derecho de ser humanos, de ser más.

En este contexto recordamos a Herbert Read en los momentos en que escribía su tesis de que el arte debía ser la base de la educación, entre tanto, su país sufría los bombardeos diarios de la Alemania nazi. El arte siempre ha sido el resultado de una relación y de un encuentro: de quien crea y lo que va creando; de quien luego observa lo creado y lo recrea; de quienes preparan a tales observadores para sus recreaciones. Vive de la relación y del encuentro y así en una espiral infinita de apariciones, pareceres, deseos, conjeturas, cuestionamientos, posibilidades. Como

vive de la relación y del encuentro, en los procesos educativos se hace cada día más urgente dejar de pensar en él como asunto de un arte ensimismado y de ahí enfatizar todo lo que atesora en los procesos educativos como herramienta de cambio y mejoramiento humanos, lo que objetiva como pasión de dar.

Hoy día en nuestra América, los artistas liberados del yugo doloso del mainstream y el mercado y entregados a espacios comunitarios, donde viven experiencias creativas de socialización con la incorporación de saberes ancestrales y el reconocimiento vivo de lo propio, aportan un contenido invaluable a nuestra educación por el arte y a esa pasión de dar.

Tales son los argumentos que invitan a pensar y debatir en nuestro Congreso del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, en estos tiempos difíciles, donde arte y educación quizá más enfáticamente que nunca deban mostrar la potencia de sus valores y su disseminación benéfica, reconociendo tanto qué educación por el arte hemos logrado tener y cuánta esperanza anida en ellas y en sus inéditos viables.

En consonancia con lo expuesto nuestro Congreso invita al abordaje de las siguientes vertientes temáticas:

- **Experiencias de educación por el arte desde el binomio comunidad/comunalidad;**
- **Arte para una escuela a cielo abierto;**
- **Cuerpo, identidad y territorio desde la educación por el arte en nuestra América.**
- **Arte, contexto y vivencias para tiempos difíciles;**

### **Objetivos del Congreso:**

- Compartir experiencias artísticas en contextos comunitarios como un asunto central de educación por el arte en nuestra América.
- Debatir logros y perspectivas del rol de las artes en la educación como propulsor de cambios y cuestionamientos.
- Reconocer la dimensión identitaria y vivencial de las artes en la educación.
- Valorar la esencia relacional de la educación y del arte, su proclividad a la comunión y al fomento de los inéditos viables.

## Orientado a:

1. Arte educadores en las distintas ramas del arte.
2. Educadores, profesores en general interesados en la temática.
3. Artistas o activistas con vocación docente o comunitaria.
4. Docentes sensibles a la educación por el arte.
5. Colectivos, grupos y asociaciones artísticas enfocadas a la educación artística.
6. Gestores culturales.
7. Universidades e Instituciones de Enseñanza.
8. Programas de formación artística gubernamentales o no como derechos culturales.

**Información:** [congresoclea2022@gmail.com](mailto:congresoclea2022@gmail.com)



Educación por el Arte en nuestra América:  
Realidad y esperanza en tiempos difíciles

# Cronograma día 1, 14 de octubre

Version portugues

Version español



DE 14 AL 15 DE OUTUBRO DE 2022



DEL 14 AL 15 DE OCTUBRE DE 2022



SEXTA-FEIRA 14 DE OUTUBRO

DIA 1

20:00 HORA: URUGUAY, PARAGUAY, ARGENTINA Y BRASIL.	<b>CEREMÔNIA INAUGURAL</b> Apresentação geral a cargo de Rocio Polania
20:10 -20:25	Conferência Internacional: SALOMÓN AZAR DIRETOR DO CLEA Modera: Rocio Polania Título: BALANÇO DO CLEA 2019-2022
20:25 – 21:10	Conferência: LUCIA GOUVEA PIMENTEL Modera: Rejane Coutinho Título: Arte Indígena Contemporânea na educação escolar -
21:10 – 21:55	Conferência: RAMÓN CABRERA SARLOT CARGO: Conselheiro Honorífico Modera: Ethel Batres Título: El porqué Educación por el Arte.

VIERNES 14 DE OCTUBRE

DIA 1

20:00 HORA: URUGUAY, PARAGUAY, ARGENTINA Y BRASIL.	<b>CEREMONIA INAUGURAL</b>
20:10 -20:25	Conferencia Internacional: SALOMÓN AZAR DIRECTOR DE CLEA Modera: Rocio Polania Título: BALANCE DEL CLEA 2019-2022
20:25 – 21:10	Conferencia: LUCIA GOUVEA PIMENTEL Modera: Rejane Coutinho Título: Arte indígena contemporánea en la educación escolar
21:10 – 21:55	Conferencia: RAMÓN CABRERA SARLOT CARGO: Consejero Honorífico Modera: Ethel Batres Título: El porqué Educación por el Arte.



# Congreso CLEA 2022

Educación por el Arte en nuestra América:  
Realidad y esperanza en tiempos difíciles

Version portuguesa

# Cronograma día 2, 15 de octubre

Version español



DE 14 AL 15 DE OUBTRO DE 2022



DEL 14 AL 15 DE OCTUBRE DE 2022



SÁBADO 15 DE OCTUBRE

DÍA 2

HORA: URUGUAY,  
PARAGUAY, ARGENTINA,  
BRASIL Y CHILE

## CONFERÊNCIAS INTERNACIONALES

30 min. para cada um, incluindo a apresentação e 30 min. para o encerramento.

09:30 – 11:30

Conferência Internacional: PABLO ROJAS (CHILE) MARICHA HEISEKE (PARAGUAY) e SILVIA DE CASTRO (ARGENTINA).  
Moderam: Vitoria Amaral, Myriam Nemes e Roxana Villarino.  
Eje: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO POR EL ARTE, COMUNIDAD/COMUNALIDAD

11:30 – 13:30

Conferência Internacional: LEDA GUIMARÃES (BRASIL) Y NEI LEITE XAKRIABÁ (BRASIL)  
Moderam: Lucia Pimentel y Rejane Coutinho  
Eje: ARTE PARA UNA ESCUELA A CIELO ABIERTO.

14:00 – 16:00

Conferência Internacional: LESTER RODRÍGUEZ (HONDURAS) RUSLÁN TORRES (CUBA) y JOSE MIGUEL GONZALEZ CASANOVA (MÉXICO)  
Moderam: Olga Lucía Olaya, Dora Águila e Mario Méndez  
Eje: CUERPO, IDENTIDAD Y TERRITORIO DESDE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE EN NUESTRA AMÉRICA.

16:00 – 18:00

Conferência Internacional: FLOR DE ARMAS/RINA FLORES (GUATEMALA) Y MARIA ELIZABETH IVALDI (URUGUAY)  
Moderam: Mario Mogrovejo y Patricia Igarza  
Eje: ARTE, CONTEXTO Y VIVENCIAS PARA TIEMPOS DIFÍCILES.

18:00 – 19:00

LEITURA DA DECLARAÇÃO CLEA E SOCIALIZAÇÃO DA NOVA DIRETORIA  
SALOMÓN AZAR E ROXANA VILLARINO

## CEREMÔNIA DE ENCERRAMENTO

Apresentação geral a cargo de Rocío Polania

SABADO 15 DE OCTUBRE

DÍA 2

HORA: URUGUAY,  
PARAGUAY, ARGENTINA,  
BRASIL Y CHILE

## CONFERENCIAS INTERNACIONALES

30 min. para cada uno incluido la presentación y 30 min. para el cierre a los 3.

09:30 – 11:30

Conferencia Internacional: PABLO ROJAS (CHILE) MARICHA HEISEKE (PARAGUAY) y SILVIA DE CASTRO (ARGENTINA).  
Moderam: Vitoria Amaral, Myriam Nemes y Roxana Villarino.  
Eje: EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN POR EL ARTE, COMUNIDAD/COMUNALIDAD

11:30 – 13:30

Conferencia Internacional: LEDA GUIMARÃES (BRASIL) Y NEI LEITE XAKRIABÁ (BRASIL)  
Moderam: Lucia Pimentel y Rejane Coutinho  
Eje: ARTE PARA UNA ESCUELA A CIELO ABIERTO.

14:00 – 16:00

Conferencia Internacional: LESTER RODRÍGUEZ (HONDURAS) RUSLÁN TORRES (CUBA) y JOSE MIGUEL GONZALEZ CASANOVA (MÉXICO)  
Moderam: Olga Lucía Olaya, Dora Águila y Mario Méndez  
Eje: CUERPO, IDENTIDAD Y TERRITORIO DESDE LA EDUCACIÓN POR EL ARTE EN NUESTRA AMÉRICA.

16:00 – 18:00

Conferencia Internacional: FLOR DE ARMAS/RINA FLORES (GUATEMALA) Y MARIA ELIZABETH IVALDI (URUGUAY)  
Moderam: Mario Mogrovejo y Patricia Igarza  
Eje: ARTE, CONTEXTO Y VIVENCIAS PARA TIEMPOS DIFÍCILES.

18:00 – 19:00

LECTURA DECLARACIÓN CLEA Y SOCIALIZACIÓN DEL NUEVO COMITÉ DIRECTIVO

## CEREMONIA DE CLAUSURA

Presentación general a cargo de Rocío Polania



## BIENVENIDA

**Salomón Azar. Uruguay**  
**Director CLEA.**

Estimados amigos y amigas:

En primer término, el agradecimiento a la Dra. Rocío Polanía y a la Universidad Surcolombiana, por haber suministrado la plataforma y el apoyo para que este Congreso puede concretarse hoy.

En segundo término y no menos importante, nuestro saludo en nombre de todo el CLEA, a Ana Mae Barbosa, esperando su pronta recuperación.

Luego de un largo recorrido de más de tres años, en los cuales debimos sortear todo tipo de dificultades: pandemia, aislamientos, suspensión de reuniones, clases, sostener el avance el virus que nos iba rodeando, debimos reinventarnos permanentemente.

Y al hacer un balance, van surgiendo: imágenes y sentires, que van recorriendo todos estos 37 años que tiene el CLEA.

Nuestro continente posee experiencias históricas significativas y dinámicas en el campo de la educación por el arte desde la primera década del siglo XX. Esos contextos de cambio dados en el pasado nos hacen pensar desde la complejidad del presente, en donde se deben enfrentar desafíos tales como modificar de raíz la educación, reconocer la amplitud de sus ámbitos, el discurso que le asiste y qué lecciones se pueden relevar de todo ello.

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

Continuamos con las ideas originarias de la formación del CLEA. Estas ideas han sido reafirmadas en las diferentes cartas emanadas del Consejo, acerca de problematizar y socializar, en prácticas culturales concretas, un ideario de arte en la educación que se edifique desde la cultura infantil y juvenil de hoy, que integre tradición y ruptura. Considerando además los desafíos de las nuevas tecnologías, para que se conviertan en oportunidades educativas, artísticas y de comunicación.

En consonancia con el escenario descrito. pensar la cultura masiva, desde un pensamiento crítico y reflexivo, en especial en niños y jóvenes, permite potenciar la configuración de modos de actuación y de ser.

La crisis económica actual ha generado cortes en los presupuestos de nuestros países que afectan la educación y principalmente nuestra área, pues también se trata de una crisis de valores que pone en cuestionamiento la importancia de la educación por el arte. Frente a esta crisis, que amenaza con la desaparición del arte en la escuela, es preciso desarrollar, entre otras acciones, la capacidad creadora del educador para que encuentre soluciones, a fin de mantener este campo del conocimiento en la vida del estudiante. Asimismo, es necesario que las instituciones formadoras de profesores consideren al Arte no sólo como una disciplina más del currículo, sino como algo esencial para la ampliación de la cognición humana y como un modo enriquecedor de estar en el mundo.

Como ideario, el CLEA considera pertinente que, en virtud de la calidad demandada por los diferentes escenarios educacionales latinoamericanos, los países en que la formación en educación por el arte se desarrolle, deben propiciar la calidad académica acorde con los desafíos que emergen cada día en el área. También, es deseable que la formación continua generada para los profesionales de la educación artística sea desafiante, actualizada y contextualizada. Finalmente, las condiciones laborales necesarias para un desempeño en concordancia con las recomendaciones de la OIT con relación a las características de un trabajo decente: remuneración digna, derechos sociales y derechos de afiliación.<sup>1</sup>

En este marco conceptual: la pandemia.

---

<sup>1</sup> CARTA DE MONTEVIDEO 2015. 6 de septiembre 2015.

## La situación que estamos viviendo

La pandemia de COVID-19 es una emergencia de salud pública, pero es mucho más. Es una crisis económica. Una crisis social. Y una crisis humana que se está convirtiendo rápidamente en una crisis de derechos humanos”.

Hay un retroceso contra los derechos humanos en algunos países, la crisis puede proporcionar un pretexto para adoptar medidas represivas con fines no relacionados con la pandemia.

El mundo no va a ser igual después de la pandemia. Es necesario empezar a analizar cómo van a ser esos cambios, a definir con la máxima precisión los escenarios del futuro. Estamos ante riesgos que apenas conocíamos y tenemos que dotarnos de nuevas herramientas para garantizar nuestra seguridad a todos los niveles.

América Latina puede dejar alrededor de 14 millones de personas vulnerables al hambre este año.

La estimación sugiere que 10 millones de personas más podrían ser empujadas a la pobreza y el hambre en 11 países de la región.

La situación es de tal gravedad, ante la pérdida de empleo y los millones de desocupados que esta crisis generará.

Se ha desajustado los modelos de vida que manteníamos.

Pero la crisis también es una oportunidad para buscar lo que nos une.

Ningún país se salvará por sí solo, por más medidas de carácter progresista que implemente.

La unidad Latinoamérica es imprescindible en este momento.

La historia nos demuestra que estos procesos son cíclicos y que, más temprano que tarde, una vez superada las fases de contención, mitigación y recuperación, entraremos en una nueva etapa de transformación y de replanteamiento de prioridades.

Como todas las crisis, una situación de pandemia es una buena oportunidad para demostrar nuestros mejores principios: justicia, solidaridad, equidad, transparencia, y reciprocidad.

Por tanto, debemos anticiparnos y empezar a construir colectivamente un contrato social que nos permita crear nuevas realidades y generar mucho mayor bienestar colectivo.

Tendremos que desarrollar nuevas capacidades para aprender, desaprender, improvisar, y mucha resiliencia para aceptar las pérdidas humanas, ambientales, económicas y de todo tipo que vamos a afrontar.

Tenemos la oportunidad histórica de activar un gran proceso de innovación social, para centrar nuestros esfuerzos en dos o tres principios esenciales de convivencia y bienestar colectivo

La única forma de aprovechar la oportunidad histórica que tenemos entre manos para impactar positivamente en el bienestar colectivo, entendido como una sociedad más equitativa, más próspera y más pacífica.

Necesitamos reconciliarnos con la naturaleza, reconstruir con ella y con nosotros mismos un vínculo de vida y no de destrucción.<sup>2</sup>

En base a estas reflexiones, considero que no son momentos de improvisaciones y que debemos de configurar un plan de acción que cubra por lo menos en los próximos dos o tres años.

Las circunstancias nos permiten proyectar acciones que antes eran impensables.

La situación económica de nuestros países se ha deteriorado y es lógico pensar que tardarán en recuperarse, parecería imposible que se nos otorguen, ayudas tanto oficiales como privadas, que nos permita apoyos económicos para nuestros eventos.

Estamos librados a nuestra creatividad. El trabajo efectivo y concreto de nuestros consejeros es imprescindible.

Debemos concretar un plan de acción realizable y realista, que nos permita mantenernos en la agenda latinoamericana.



**Salomón Azar. Uruguay.** Licenciado en Artes Plásticas y Visuales, Universidad de la República. Psicólogo social. Egresado de la escuela del Club de Grabado de Montevideo, obtiene diversos premios en la especialidad. Fundador del movimiento: “Intervenciones Urbanas –Arte Instalación”. Docente de los Instituto Normales y del Instituto Superior de Educación. Publica regularmente en revistas especializadas de Uruguay y exterior. Presidente de la Asociación Uruguaya de Educación por el Arte. Secretario General del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (1987-1990). Director del CLEA (2019-2022). Dirige el Círculo de Investigación en Educación por el Arte. Miembro asesor de la Comisión de Educación y Arte de la Dirección de Educación del Ministerio de Educación y Cultura. Es director del Instituto Uruguayo de Educación por el Arte – Taller Barradas.

Email: tallerbarradas@gmail.com

---

<sup>2</sup> Informe enviado a Guatemala 07/2020 (opinión de especialistas varios)



# Arte Indígena Contemporânea na educação escolar.

Lucia Gouvêa Pimentel. Brasil.

## RESUMO

O universo cultural de povos originários é caracterizado pela pluralidade de origens. É preciso pesquisar sobre esse universo em suas particularidades, para que se possa iniciar um processo de reconhecimento, respeito e entendimento de como pode ser o ensino/aprendizagem de Arte Indígena Contemporânea – AIC na educação escolar. A formação de professores e a elaboração de materiais didáticos adequados são ações importantes a serem realizadas com a participação efetiva de professores e artistas indígenas.

*Palavras-chave: Arte Indígena Contemporânea. Ensino/Aprendizagem de Arte. Formação de professores.*

## RESUMEN

El universo cultural de los pueblos indígenas se caracteriza por una pluralidad de orígenes. Es necesario investigar este universo en sus particularidades, para que se pueda iniciar un proceso de reconocimiento, respeto y comprensión de cómo la enseñanza/aprendizaje del Arte Indígena Contemporáneo – AIC en la educación escolar. La formación de docentes y la elaboración de materiales didáticos adecuados son acciones importantes que realizar con la participación efectiva de docentes y artistas indígenas.

*Palabras clave: Arte Indígena Contemporáneo. Enseñanza/aprendizaje del arte. Formación de profesores.*

## ABSTRACT

The cultural universe of indigenous peoples is characterized by the plurality of their origins. It is necessary to research that universe in its particularities in order to begin a process of familiarization and respect, and to understand what the teaching/learning of Contemporary Indigenous Art should be like in schools. It is important that teacher training and the preparation of appropriate didactic materials be undertaken with the effective participation of indigenous teachers and artists.

*Key words: Contemporary Indigenous Art, Art Teaching/Learning, Teacher Training.*

O universo cultural dos povos originários se caracteriza pela pluralidade de origens. Assim, é primordial ter em conta que não há um povo indígena, mas vários, cada qual com sua história e sua cultura. É necessário, portanto, pesquisar sobre cada um dos universos em suas particularidades, para que as ações a serem realizadas, em toda sua complexidade, sejam pautadas no processo de reconhecimento, respeito e compreensão de como pode ser o ensino/aprendizagem de Arte Indígena Contemporânea – AIC na educação escolar. Fica claro que não é possível tratar de todos os povos, sendo preciso eleger qual – ou quais – será ou serão os focos de estudo antes de elaborar qualquer plano de estudo ou material didático, por exemplo.

No Brasil, em 2022, tínhamos 1393 Terras Indígenas, mas somente 429 estavam devidamente registradas, ou seja, 70% estavam em forte e iminente perigo de ser exterminado. Com o início do governo de Luís Inácio Lula da Silva, foi criado o Ministério dos Povos Indígenas, assumido, em janeiro de 2023, por Sônia Guajajara, indígena do estado do Maranhão, na região Nordeste, que há muito luta pelos direitos dos povos originários. Isso acende a esperança de que teremos as demandas de reconhecimento e respeito atendidas por parte do governo federal.

Necessário se faz, porém, que a sociedade de maneira geral também se posicione positivamente quanto a isso, o que não será tão fácil levando em conta o racismo estrutural a que estamos submetidos. A educação escolar tem papel proeminente na mudança social a ser construída.

Em termos educacionais, temos a Lei nº11.645, de 2018, que inclui, além do ensino da história e cultura afro-brasileira, o da história e cultura indígenas no currículo da Educação Básica.

Para que isso possa ser feito com seriedade, faz-se necessário que a formação de professores das escolas não indígenas tenha o estudo obrigatório nos currículos dos cursos de licenciatura, com professores especializados nas histórias e culturas indígenas.

Em Minas Gerais, desde 1996 temos escolas indígenas cujos professores são indígenas com formação em Licenciatura Indígena ou Intercultural. As conquistas de escolas indígenas e de cursos de formação de professores indígenas especializados tendem a fortalecer a aprendizagem de suas culturas, de maneira em geral, e particularmente de suas artes.

As duas conquistas – inclusão de escolas indígenas e do ensino da história e cultura indígena -, no entanto, não garantem a aprendizagem das culturas e artes indígenas nas escolas não indígenas.

Sônia Guajajara, Ministra dos Povos Indígenas (2023-2027), em seu discurso de posse, disse que:

Nós não somos o que, infelizmente, muitos livros de História ainda costumam retratar. Se, por um lado, é verdade que muitos de nós resguardam modos de vida que estão no imaginário da maioria da população brasileira, por outro, é importante saberem que nós existimos de muitas e diferentes formas. Estamos nas cidades, nas aldeias, nas florestas, exercendo os mais diversos ofícios que vocês puderem imaginar.<sup>1</sup>

Se há equívocos nos próprios livros didáticos que devem primar pelo rigor das informações, colaborando com a formação de estudantes e docentes, algumas perguntas a ser feita, então, é: o que acontece com o ensino/aprendizagem de AIC nas escolas não indígenas, se os professores que ministram as aulas nunca aprenderam algo adequado sobre as culturas e as artes indígenas?

Tales Bedeschi Faria (2020:19), em sua tese, questiona: “Como a escola pode solicitar, ao professor, o ensino de uma história e uma cultura ausentes nos livros didáticos e em fontes convencionais de pesquisa dados como seguros? Como o professor pode ensinar algo que nunca aprendeu?”

Não se aprende sobre culturas indígenas nas escolas de educação básica, não se aprende sobre culturas indígenas no ensino superior, nos cursos de formação de professores, e não se aprende nos livros didáticos. Forma-se, assim, um círculo vicioso de não aprendizagens para respeitar as culturas indígenas e para não haver capacitação para ensinar sobre culturas indígenas. Como sair desse círculo?

Criar percursos de aprendizagem em culturas indígenas nas escolas de tradição monoepistêmica suscita a convergência de esforços, que ultrapassem o campo das políticas institucionais. Em um viés epistemológico, que é cabível a demandas científicas específicas do campo da Educação, é preciso pensar os meios, os m todos, ou seja, o como: como ensinar/aprender as culturas indígenas. Deve-se ir muito além de acumular características ou sistematizar informações das mais de 305 etnias indígenas brasileiras, ou mesmo eleger alguns povos e fazer seminários com dados trazidos por antropólogos. O estudo de culturas fundadas em axiologias, epistemologias, ontologias e metodologias

---

<sup>1</sup> <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-sonia-guajajara.htm>

de ensino/aprendizagem distintas das celebradas pela escola requer o desenvolvimento de metodologias de pesquisa e ensino adequados a elas. (Faria, 2020, p.19)

Pode-se considerar que há que se investir tanto na formação de professores quanto na elaboração de materiais didáticos adequados, em ambos os casos, com participação efetiva de indígenas. Nesta segunda década do século XX, há muitos meios para conseguir essa participação. Se antes havia dificuldade de integração entre indígenas em equipes de formação de professores e de elaboração conjunta de materiais, agora tanto os meios tecnológicos quanto a presença de indígenas em universidades propiciam o trabalho conjunto, em que os indígenas são os autores e formadores.

Além disso, é necessário que as editoras entendam a importância dessa participação e invistam na contratação de especialistas indígenas.

Vale ressaltar que há muitos materiais produzidos por docentes dos próprios povos - sem que haja qualquer incentivo governamental - sendo usados nos diversos componentes curriculares, à revelia de secretarias de educação, ou seja, não são reconhecidos como oficiais. Ainda hoje há autoridades educacionais que tentam “civilizar” os indígenas, desprezando seus saberes tradicionais e impondo o uso exclusivo dos mesmos materiais didáticos das escolas não indígenas.

Quem sabe ainda chegaremos ao tempo em que haverá intercâmbio de materiais e, então, poderemos ter ganhos significativos nas escolas não indígenas, que aprenderão com os materiais adequados sobre histórias e culturas indígenas que sejam produzidos por indígenas

### **Alguns pontos para pensar**

Quais serão os princípios/attitudes/considerações gerais para que sejam desenvolvidas ações e materiais didáticos para o ensino/aprendizagem da Arte Indígena Contemporânea nas escolas não indígenas que não cometam os mesmos erros que são encontrados nos materiais já disponíveis?

Como fazer com que a base dos cursos de formação docente para que, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, sejam incluídas as culturas dos povos originários como campo de aprendizagem e forma adequada aos princípios desses povos?

Célia Xakriabá, ativista e Deputada Federal por Minas Gerais (2023-2027), em sua dissertação, aponta que:

A escola Xakriabá tem algumas características singulares: professores exclusivamente indígenas; calendário próprio, construído coletivamente e que respeita os costumes e o círculo da vida em comunidade. É importante destacar que na construção do calendário há uma contribuição não apenas daqueles que compõem o corpo escolar (alunos, pais, professores e demais servidores), mas também das pessoas mais velhas e da comunidade como um todo, que são convidados a participar das decisões porque são eles que orientam quais são os ciclos do tempo e os dias que devam ser reconhecidos como marcos na vida do povo Xakriabá. (2018, p.123)

Essas características diferenciam os modos de produção do que chamamos “material didático”. Como exemplo, podemos mencionar os tehêys de Liça Pataxoop, que são desenhos feitos por ela para ensinar o conhecimento de seu povo. Em depoimento a Werimehe Braz e Juarez Valadares (202, p.13), o Cacique Kanatyto declara a importância dos tehêys de Dona Liça para seu povo.

O tehêy de pescaria de conhecimento é uma prática pedagógica da escola da minha aldeia. Ele é um livro, onde o professor registra toda sua pesca de conhecimento que ele pescou durante a vida cultural, ele é um livro vivo que guarda histórias vivas (...) que viram conhecimento. [...] Os tehêys vão guardando toda essa experiência de vida e o importante é que o tehêy ele não morre e não finda, o tehêy liga as várias histórias da vida, ele liga um conhecimento a outro conhecimento, liga um valor a outro valor, liga um tempo a outro tempo, liga uma geração a outra geração, o tehêy ele é importante porque ele não deixa morrer a cultura e os conhecimentos ancestrais. (Kanatyo).

Os depoimentos e escrituras de professores indígenas são essenciais para se entender como se dá o ensino/aprendizagem de Arte em um contexto cultural diverso. Nei Leite Xakriabá, artista indígena contemporâneo e artista, se debruçou sobre esse problema e propõe, em sua dissertação de Mestrado, os princípios para elaboração de materiais didáticos sobre arte indígena, sendo ele mesmo professor-artista-pesquisador. Seu depoimento é importante.

Meu interesse em realizar a pesquisa nesse campo das artes indígenas Xakriabá, em especial a cerâmica tradicional, se dá devido a vários motivos. O primeiro deles por ser professor de Arte e artista ceramista indígena, tendo o desejo de aperfeiçoar minha prática artística para me instrumentalizar melhor e, assim, contribuir para o ensino de Arte na minha comunidade e nas escolas dentro e fora do Território Xakriabá. É patente a importância da documentação das nossas práticas artísticas tradicionais para garantir a sua permanência para as próximas gerações, bem como para produzir conteúdo para pesquisadores e educadores indígenas e não indígenas, para que tenham conhecimento e material pedagógico para ensinar sobre as obras dos artistas indígenas contemporâneos. (Leite Xakriabá, 2023, pp.15-16)

O autor declara que, mesmo quando outros autores têm boa intenção ao “falar” pelos indígenas, nem sempre o fazem de maneira correta. Insiste em que as universidades devem conhecer as culturas indígenas e inseri-las em seus currículos, além de receber indígenas em seus quadros discentes e docentes.

Os nossos filósofos indígenas, nossos pensadores, não são reconhecidos. A universidade precisa olhar para essas pessoas e começar a tratar dessas questões em suas aulas, em suas disciplinas. Durante muitos anos, a universidade enviou alunos e professores para fazer pesquisas sobre nós. Hoje somos também pesquisadores do nosso povo. (Leite Xakriabá, 2021)

A respeito da inserção dos indígenas nas universidades, Nei advoga que essa presença precisa ser melhor acolhida, tendo em vista as características culturais da vida indígena.

Minha experiência mostra que não adianta só ter vagas indígenas oferecidas pela universidade, sem termos também as condições para que possamos fazer o curso. Eu tenho família, eu tenho um emprego, e não é fácil ir para a cidade e ficar um ano morando lá. Também não gostamos de ficar muito tempo na cidade, um mês já nos parece uma eternidade! Para nós é importante sempre estar em ligação com as nossas raízes, manter o contato com a terra. Manter o contato não só com a natureza, mas com os nossos antepassados, com essas outras energias, com os encantados. (Leite Xakriabá, 2021)

Povos originários devem estar nas universidades para mudar as universidades, e não para aprenderem a não serem indígenas, como querem alguns. O intercâmbio entre culturas, com integração de saberes, pode ser um caminho viável para a melhoria do ensino/aprendizagem de Arte no contexto escolar.

### **Algumas considerações.**

A aliança entre as culturas dos povos originários e outras culturas que nos formaram nos faz aprender muito não somente sobre respeito e diversidade, mas também sobre a origem de saberes e costumes que nos são queridos e que podem nos ajudar a pensar nosso próprio ensino.

Ser um professor indígena está muito além do simples perfil de formador de cada campo específico de conhecimento. Compreendemos o nosso papel no fortalecimento da cultura indígena, a participação voluntária e solidária para com o outro, sabemos que é imprescindível para a nossa formação continuada ouvir os mais velhos, que são livros vivos da história do passado, presente e futuro. Em nossa compreensão, o educador deve estar ciente de que ele tem que estar sempre pronto a ouvir, ser um mediador do conhecimento, aprender a ensinar e ensinar aprendendo, não ter o conhecimento como algo pronto e acabado, mas viver em constante pesquisa, repassando o que foi aprendido e buscando sempre novos aprendizados. (Corrêa Xakriabá, 2018, p.127)

Hoje temos à disposição um bom material de autores/as e artistas indígenas, como, por exemplo, Ailton Krenak, Anari Braz Bomfim, Angthichay Pataxó, Arissana Braz Bomfim Souza, Célia Nunes Corrêa Xakriabá, Daiara Tukano, Davi Kopenawa, Denilson Baniwa, Edgar Corrêa Kanayk, Edigar Corrêa Xakriabá, Graziane Andrade Conceição, Ibã Huni Kuin, Isael Maxakali, Jaider Esbell, Kanatyó Pataxó, Luciene Pataxó, Nei Leite Xakriabá, Siwê Pataxó, Sueli Maxakali, Thiago Braz do Nascimento, Tyson Yunkaporta e Werymehe Alves Braz, dentre outros. Em uma busca na internet, podem ser selecionados tanto textos quanto obras que podem contribuir para nossa aprendizagem sobre o tema.

Além disso, há várias teses e dissertações, bem como trabalhos de conclusão de curso que nos ajudam a estudar mais e acompanhar pesquisas que trazem à tona as culturas e artes indígenas. É preciso, apenas, interesse de nossa parte, uma vez que, como diz Nei, em sua dissertação de Mestrado em Artes,

O registro dos processos de produção da cerâmica e das metodologias de ensino/aprendizagem de nossa arte na comunidade e na escola Xukurank é importante, como garantia de permanência e do compartilhamento desses saberes ancestrais para as próximas gerações. Servirá, também, de material de pesquisa para professores de outras escolas pelo território Xakriabá, para professores de outros povos indígenas e para pesquisadores e professores não indígenas, podendo inspirá-los em suas práticas educativas. Pode também contribuir para autores de livros didáticos sobre arte indígena, para que possam ter mais sensibilidade ao se referirem a nossa cultura e a nossa arte. (Leite Xakriabá, 2023, p.139)

É preciso que, juntos, possamos construir modos, processos e registros que nos aproximem de maneira respeitosa, para que aprendamos mutuamente e possamos construir relações de ensino/aprendizagem em Arte Indígena Contemporânea, reconhecendo as heranças culturais que nos legaram nossos antepassados e realizando o presente com a diversidade do contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

- CORRÊA XAKRIABÁ, Célia Nunes. (2018). *O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Brasília, Distrito Federal. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/34103>
- FARIA, Tales Bedeschi. (2020). *Artes indígenas e a escola não indígena: a retomada da cultura entre os Pataxó e os Xakriabá*. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/33902>
- GUAJAJARA, Sônia. *Discurso de posse no Ministério dos Povos Indígenas*. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2023/01/11/leia-a-integra-do-discurso-da-ministra-sonia-guajajara.htm>
- LEITE XAKRIABÁ, Nei. (2023). *Arte indígena Xakriabá: com um pé na aldeia e outro pé no mundo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- XAKRIABÁ, Nei Leite. (2021) *Ensinar sem ensinar*. Piseagrama, Belo Horizonte, nº15 [conteúdo exclusivo online] <https://piseagrama.org>



**Lucia Gouvêa Pimentel.** Bacharel e Licenciada em Belas Artes e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo. Professora Titular da Escola de Belas Artes da UFMG, onde atua na pesquisa e na pós-graduação, com ênfase em Ensino/Aprendizagem em Artes e diversidade, Artes e tecnologias contemporâneas, e Cognição Imaginativa. É líder do grupo de pesquisas *Ensino de Arte e Tecnologias Contemporâneas* (CNPq) e membro do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras* (GEPABOF). É membro de InSEA, CLEA, ANPAP, FAEB e SBPC. Email: [luciagpi@gmail.com](mailto:luciagpi@gmail.com)



# El porqué educación por el arte.

**Ramón Cabrera Salort. Cuba.**

“Mucha gente piensa que educación por el arte es igual a educación artística y no tiene nada que ver”.  
Olga Blinder.

## Resumen

El porqué educación por el arte es un boceto conceptual de antropofagia en la línea del tiempo que advierte evidencias de una singularidad sobre arte y educación en nuestra América que, a partir de Herbert Read, nos apropiamos como educación por el arte; pero haciendo del concepto sustancia plural y abierta de una realidad distintiva y propia desde las diversas experiencias renovadoras citadas. Así va ganando inéditos sentidos donde vibran sus contextos de realización hasta arribar vivos y retadores a nuestros días.

*Palabras clave: arte, educación, educación por el arte*

## Resumo

"O porquê da educação pela arte" é um rascunho conceitual de antropofagia na linha do tempo e apresenta evidências de uma singularidade sobre arte e educação na nossa América que, a partir de Herbert Read, nos apropriamos como "educação pela arte"; porém, faz do conceito substância plural e aberta de uma realidade distinta e própria, a partir das diversas experiências renovadoras citadas. Assim, vai ganhando sentidos inéditos dos quais vibram seus contextos de realização, até chegar vivo e desafiador aos nossos dias.

*Palavras-chave: arte, educação, educação pela arte*

## Abstract

The why education through art is a conceptual sketch of anthropophagy in the time line that warns of evidence of a singularity about art and education in our America that, from Herbert Read, we appropriate as education through art; but making the concept a plural and open substance of a distinctive and own reality from the various renewing experiences cited. In this way, it is gaining unprecedented meanings where its contexts of realization vibrate until arriving alive and challenging to our days.

*Keywords: art, education, education through art*

Cuando el inglés Herbert Read inicia la elaboración de su *Educación por el arte* en los años de 1940 a 1942; Londres, su ciudad, era bombardeada por la aviación nazi. El texto resultante sería un alegato y una tesis de lo que el intelectual inglés sustentaba como antídoto para evitar se repitiese la barbarie como conducta humana y tal misión la encargaba a la educación atravesada por el arte, en sus palabras “el arte debe ser la base de la educación” (p. 27) y para acometer tan vasta y encomiable tarea comenzó por definir cómo entendía la educación y cómo el arte.

Al arte lo dio por sentado desde una definición que consideraba “objetiva”. Arte será ante todo para el “gestalt”, configuración, y seguía con ello las leyes de la psicología Gestalt, sin referirse a ellas directamente; el arte de su momento lo confirmaba en grado sumo desde el ascendiente de la abstracción y el predominio de los juegos sintácticos sobre los semánticos. Por eso más adelante asociará arte con “buena factura” y de aquí ese sentido expandido de arte, que reconocía en toda actividad humana cristalizada en configuración.

A la educación le halló como finalidad el fomento del “crecimiento de lo que cada ser humano posee de individual, armonizando al mismo tiempo la individualidad así lograda con la unidad orgánica del grupo social al cual pertenece el individuo” (p. 34). Y más adelante aclara “pero aparte de la maduración física el crecimiento se hace evidente sólo en la expresión” (p. 37). De donde concluye: “El objetivo de la educación es por consiguiente la creación de artistas – de personas eficientes en los diversos modos de expresión” (p. 37). Y de aquí recordar lo que el mismo Read advertía como distinción: “Debe comprenderse desde el comienzo que lo que tengo presente no es simplemente la “educación artística” ” (p. 33).

En esta vocación de totalidad no queda advertida delimitación entre educación por el arte y educación estética y no lo era; porque en el pensamiento estético occidental de su momento, la Estética se concebía predominantemente como el estudio de las teorías del arte, y no como el estudio de los diversos modos de relación y apropiación sensibles del mundo por el hombre y el ámbito de cualidades que se derivan de ello; esto sin desestimar al arte, lo rebasa.

Cerca de una década antes de este texto de Read, que es un verdadero parteaguas en la esfera del arte en la educación, experiencias latinoamericanas de la nueva educación en nuestra América, como las de las hermanas Cossettini, Jesualdo y Luis F. Iglesias he dado en identificarlas como experiencias de educación por el arte, precursoras no advertidas de lo que luego el esteta inglés se dará a la tarea de teorizar en el libro aludido. Varias son las razones que

podemos argüir para ello, desde el nivel de extensión que alcanzan las expresividades más que artísticas, estéticas, hasta la hondura con que se manifiestan en la vida escolar. Estas se prodigan en la elaboración de los cuadernos de clase de cada escolar en la experiencia de las Cossettini o en los denominados cuadernos de pensamiento de la experiencia de Iglesias.

El concepto vivir la escuela será medular para todos ellos, no por azar uno de los libros primeros que escribe Olga Cossettini de su experiencia lo titula *La escuela viva*. En la vivencia queda encarnado el ser de educadores y educandos y en su realización palpita la expresión. Jesualdo la caracterizaría con certeza:

. . . una expresión creadora que alarmaba y desconcertaba a cuantos la examinaban; en que comprobábamos que su creación no era un matiz ajeno a su identidad humana, sino la misma identidad de su ser, no circunscripta a una medida formal, sino *extensiva* a toda materia que ellos tocaran. (p. 419)

Años después de esta afirmación suya en su libro *La expresión creadora del niño* donde principia por advertir el persistente reto de “la enorme desproporción entre el oficio teórico del educador y la realidad concreta a la que debe servir, o sea, la proyección de su teoría en esa vida de relación” (p. 39), la expresión debe cobrar rasgos propios que develen el ser de ella en esa vida de relación y muestre las esencias en contexto del que aprende. Esta expresión se convertiría para Jesualdo en manifestación de la conciencia del niño, “la realidad de su yo activo, su actividad *actual*” (p.45) y en esta el reconocimiento de “los motivos de su relación diaria, la *actualidad* que está viviendo el niño en la mayor parte de sus instantes” (p.45).

Es así como “la actualidad, lo vivo y palpitante en la vida del niño” (p.45) adquiere visibilidad contundente a través de la expresión y ésta claro está, no puede ceñirse solo a lo artístico y por eso en determinado momento no puede menos que dejar sentado en más de un capítulo de su libro cómo resulta necesario superar la conceptualización de expresión, según Benedetto Croce, quien desde la Estética la relacionaba con el arte. Jesualdo lo señala: “De este modo, para Croce, la expresión es sinónimo de arte y no existe otra de naturaleza distinta” (p.114). Pero fuera necesario distinguir que ese distanciamiento de las ideas de Croce no se debe atribuir a un distanciamiento tajante del componente sensible que rebasa lo propiamente artístico. El hecho de que el pensamiento estético occidental haya estado tan centrado en el arte hace perder una arista central de la estética nucleada alrededor de lo sensible más allá del discurso del arte.

Tanto para Jesualdo, como para los otros educadores enumerados, la expresión se manifestará transida de la realidad sintiente de los niños en todos los momentos de sus vidas.

Será así en las experiencias que estos educadores propiciaban en la escuela misma, donde alcanzaría singulares y plurales cristalizaciones. He aquí manifiesta esa expansividad que propugnaría años después Read en su *Educación por el arte*.

Por la época de estas experiencias referidas hay otra figura de singular relieve, Javier Villafañe, poeta y titiritero, que visitará en más de una ocasión la escuela de las hermanas Cossettini y que dejará en sus alumnos un recuerdo imborrable. Villafañe y su carreta La Andariega es un hito más dentro del grupo de los artistas educadores, un verdadero ejemplo de educador por el arte, un arte que practicaba libérrimo en conjunto con los niños: poemas, cuentos y puestas en escena eran el resultado combinado de la imaginación del artista entrelazado con la de sus espectadores y lectores infantiles.

Años después de las experiencias referidas del cono sur, exactamente en 1948, un artista brasileño Augusto Rodrigues fundará su Escuelita de Arte de Brasil (Escolinha de Arte do Brasil) al calor de las ideas de Read, pero siempre atravesadas y dinamizadas por el contexto cultural donde quedaba insertada. De ahí que la experiencia tuvo de singular su ampliación hacia el arte popular y el folclor y no solo circunscrita a las expresividades infantiles en las diversas artes. Para Augusto Rodrigues con esta experiencia la escuela experimentaba un cambio radical hacer de ella una obra de arte.

En este empeño tendrá diversas colaboradoras y de particular relieve a Noêmia Varela, creadora de la "Escolinha de Arte do Recife" y posteriormente directora técnica de la "Escolinha de Arte do Brasil". De quien Ana Mae Barbosa dirá: "Ella se convirtió, entonces, en la orientadora teórica y práctica de la "Escolinha" por más de veinte años, con total responsabilidad de la programación dentro de la cual se incluía el curso intensivo en Arte-Educación que formó toda una generación de arte-educadores en el Brasil y muchos en América Latina" (2022, p.104), la propia Ana Mae será una de ellas y posteriormente colaboradora cercana. Ana Mae reconocerá orgullosa: "Ambos, Paulo Freire y Noêmia Varela fueron mis padres intelectuales" (2022, p.17).

La experiencia de Augusto Rodrigues llega a Paraguay, corría el año 1959, y Olga Blinder lo señala:

Cuando Augusto Rodrigues vino a Asunción traía una exposición de trabajos de niños de la Escolinha de Arte de Río de Janeiro, y organizó un cursillo para educadores invitados por la misión cultural brasileña. Este hecho tuvo proyecciones de gran importancia en el medio, pues se fundó la Escolinha de Arte del Paraguay . . . (p.175).

Olga participará de esa experiencia y años más tarde creará el TEI (Taller de Expresión Infantil) totalmente vivo en manos de su colaboradora Marisha Heisecke como TEIJ (Taller de Expresión Infantil y Juvenil), sustentado en un aprendizaje centrado en el arte y en el juego, donde vibra un sentido contextualizado de educación por el arte.

En Cuba, en la década del 70, la poeta y educadora Rafaela Chacón Nardi fundará el Grupo de expresión creadora infantil. Este será un grupo por el cual pasarán centenares de niños en el decurso de tres lustros y la labor que realizara fuera de los predios escolares y sin ceñirse dogmáticamente a un programa dado, ni a ningún proceso de selección previo para participar de la experiencia, se centraba en múltiples asuntos derivados muchas veces de cuentos infantiles clásicos, de hechos de la vida cotidiana o como tendencia en la figura de José Martí, de sus escritos para niños y del ámbito de la Habana vieja, donde quedaba ubicada la casa natal del Apóstol, de su arquitectura colonial y de los grabados que captaban costumbres y hechos cotidianos de la ciudad de aquella época. El proceder de Rafaela con los niños era, como dice Read en el capítulo El Maestro, la de una creadora de atmósfera que requiere el “don de comprender o “envolver” al alumno” (Read). Los resultados visibles no podían ser más diversos y singulares en cada uno de los dibujos de sus niños. Rafaela, que se desempeñaba como Asesora Nacional del grupo de Educación Artística de la Dirección General de Formación Pedagógica del Ministerio de Educación, con su Grupo de expresión creadora hacia algo más total: educación por el arte.

En los inicios de los 70 comenzará la labor educativa inquisitiva de Ana Mae Barbosa tanto en los predios teóricos como prácticos de lo que reconocerá como Arte-educación, desde su maestra Noêmia Varela, un concepto como ella bien reconoce que alude al arte como “un gran paraguas” (Barbosa). Em su temprana *Teoria e prática da educação artística* reconocerá:

É necesario que se estabeleça uma ponte entre o trabalho prático da Arte como processo de desenvolvimento invidual e pessoal e o trabalho de ver e apreciar á Arte como produto da atividade do artista. Na Educação, os modos de ver a Arte de dentro e de ver a Arte de fora se complementan. Devemos, por tanto, educar os estudantes em Arte e através da Arte, possibilitando-lhes não só o fazer artístico, mas também o contacto programado com a obra da Arte adulta (p.113).

En esta observación late en ciernes lo que, décadas después de laboreo investigativo con el arte y con la educación, calificará como enfoque o abordaje triangular, con la concertación de tres acciones que encontrará responden a la episteme del arte (el hacer, el leer y el contextualizar). El tejido conceptual de tal enfoque nacido desde el arte es de tal naturaleza extensivo que la

propia Ana Mae reconoce su aplicación en otras áreas de conocimiento. Así cita a otra profesora cuando afirma: “El Abordaje triangular actúa en todas las esferas del conocimiento” (2015, p.XIX). Es así esa labor extensiva que ha propiciado su labor educativa como profesora e investigadora del arte y la educación, la que la hace una educadora del arte que hace arte-educación, educación por el arte.<sup>1</sup>

El educador argentino Ramón Lema Araujo significa cómo en su labor docente inicial, entre 1948 y 1953, mostraba “ese entorno incipiente de la Educación por el Arte” (p.62) el que luego desplegará con toda conciencia y convencimiento, en el Instituto Municipal de Educación por el Arte (IMEPA, de Avellaneda). Del cual dice:

Queríamos en Avellaneda un instituto donde el derecho educativo fuese relevante; donde la educación fuese un acto superior de creación retroalimentada por la expresión del niño y del adolescente (p.66)

Será precisamente en IMEPA donde se constituiría el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA), y en ello gravitaba el influjo secreto de lo que hemos venido boceteando, con una comunidad de intereses que se levantaba desde un profundo sentido de lo propio (Azar, 2018)

En el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte “Taller Barradas” desde los 70 hasta la fecha se ofrece con pareja intensidad una labor donde el arte se disemina desde la plástica en diversas manifestaciones y en espacios tanto formales como no formales y con una puntual presencia del pensamiento del educador Jesús Aldo Sosa (Jesualdo), quien al decir de Salomón Azar asumió la centralidad de la expresión no desde un expresionismo artístico, sino de lo que hoy conceptuamos como “educación por el arte” (2001).

En los 90 Manuel Pantigoso escribirá su *Educación por el arte. Hacia una pedagogía de la expresión* y cerca de una década después será el coordinador y compilador de *Historia de la Educación por el Arte en América Latina* (2001). En ambos textos la impronta del CLEA, de sus congresos y actividades será protagónico. De ellos deducirá, entre otros, la siguiente declaración:

Las acciones de la Educación por el Arte no deben circunscribirse a las áreas artísticas sino extenderse a todo quehacer educativo, dentro y fuera de la escuela, puesto que dicha educación es *una filosofía de vida* mediante la cual el hombre se recompone permanentemente en diferentes direcciones (Pantigoso, párr. 5, las cursivas son nuestras)

---

<sup>1</sup> Olga Blinder enumerará indistintamente: “. . . la propuesta que Herbert Read denominó “Education through Art” y que se tradujo al castellano como “Educación por el Arte” y al portugués como “Educação pela Arte”, o también “Arte-Educação” (p.175).

La *filosofía de vida* antes aludida palpitará tanto en los Talleres de Arte y Experiencia del artista maestro Julio Ruslán Torres Leyva desde los inicios del nuevo siglo, desarrollados prioritariamente en la Facultad de Artes Plásticas del ISA, en La Habana, como en las inserciones comunitarias de la artista Jimena Hernández, en Colombia. Ella nos confesará que su realización del arte parte del modo en que propicia aflore la voz propia, la expresión identitaria de lo que se es en los habitantes de una comunidad. Como bien se pregunta y nos pregunta: “¿Será que el artista es un propiciador que facilita el encuentro en el arte de *ser humano* y habitar el mundo?” (p.114).

En los Talleres de creación infantil desenvueltos hoy día en el Museo Nacional, en La Habana, los niños talleristas dialogan con las obras de los artistas a partir de las recreaciones e interpretaciones plásticas que hacen y en ese hacer se desencadena acompañante la lectura, hacer y lectura a la altura de sus años y sus vivencias. De ese modo natural se despliega el enfoque triangular, donde quedan enlazados en urdimbre: hacer, leer y contextualizar; tejiendo educación por el arte.

El artista Uruguayo Luis Camnitzer oficia como educador por el arte cuando como curador pedagógico de la exposición “Bajo un mismo sol: Arte de América Latina, hoy”, confecciona una guía para maestros junto a otros artistas, alrededor de tres enfoques: Problemas; Proyectos y Problemas. Persigue buscar horizontalidad entre artistas y participantes haciendo de éstos últimos agentes activos del proceso artístico (2014).

En nuestra América, que es nuestra porque decía Martí que es la más sufrida, nuestras sociedades están grávidas de cambios, de crecimiento de justicia, donde cada vez que educación por el arte muestra su irrepetible presencia propicia “el ser más”, concepto freireano que lo habita. Tanto el concepto de educación por el arte como el de educador del arte quedará signado por su vastedad y será acción de cualquier agente del campo cultural, no solo el educador, que se entienda ante todo como un comunicador/transformador de experiencias sensibles y cognitivo simbólicas, sea artista, curador, animador, gestor.

Este boceto en la línea del tiempo busca ante todo advertir evidencias de una singularidad sobre arte y educación en nuestra América que, a partir de Herbert Read, nos apropiamos como educación por el arte; pero haciendo del concepto sustancia de una realidad distintiva desde las diversas experiencias renovadoras citadas. Así cobran inéditos sentidos donde vibran sus contextos de realización hasta arribar vivos a nuestros días.

## REFERENCIAS

- AZAR, Salomón (2001). Jesualdo y la educación por el arte. En Pantigoso, M. (Ed.). *Historia de la Educación por el Arte en América Latina* (pp. 259-308). Universidad Ricardo Palma.
- Azar, Salomón (2018) *Cooperación internacional para el desarrollo de la educación por el arte*. Revista CLEA, (5), pp, 8-15.
- BARBOSA, Ana Mae (s.f.). *Teoria e prática da educação artística*. Editora Cultrix.
- BARBOSA, Ana Mae (2015). *La imagen en la enseñanza del arte. Años 1980 y nuevos tiempos*. (1ra. ed. en español de la 8va. original). Facultad de Artes Visuales. UANL.
- BARBOSA, Ana Mae (2022). *Arte-Educación. Textos seleccionados*. CLACSO. UNA.
- BLINDER, Olga (2001). Educación por el arte: fuente de experiencias. En Pantigoso, M. (Ed.). *Historia de la Educación por el Arte en América Latina* (pp. 175-180). Universidad Ricardo Palma.
- CAMNITZER, Luis (Coord.) (2014). *Guía para maestros*. Publicado en el marco de la exposición Bajo el mismo sol: Arte de América Latina, hoy. The Solomon R. Guggenheim Foundation.
- HERNÁNDEZ, Jimena (2020). Una artista en comunidad. *Revista CLEA*, (9), pp. 111-114.
- LEMA ARAUJO, Ramón (2001). La educación por el arte en la historia de la reforma educativa. En Pantigoso, M. (Ed.). *Historia de la Educación por el Arte en América Latina* (pp. 31-76). Universidad Ricardo Palma.
- PANTIGOSO, Manuel (2001). Prólogo. *Historia de la Educación por el Arte en América Latina* (s.p.). Universidad Ricardo Palma.
- READ, Herbert (1955). *Educación por el arte*. Editorial Paidós.



**Ramón Cabrera Salort** (La Habana, 1949). Es graduado de Licenciado en Historia del Arte, por la Universidad de La Habana, en 1972. Desarrolla un doctorado en Ciencias Pedagógicas en Arte, en el Instituto de Investigaciones Científicas de la Educación Artística (Moscú), en 1985. Autor de innumerables textos sobre arte y educación artística. Profesor jubilado del Instituto Superior de Arte, en La Habana, y Profesor Afiliado de la Facultad de Artes Visuales de la Universidad Autónoma de Nuevo León. Miembro Honorífico del CLEA (Consejo latinoamericano de Educación por el Arte) y del Tribunal Nacional Permanente de Grados Científicos de Ciencias Pedagógicas de Cuba.

Email: [casalort@gmail.com](mailto:casalort@gmail.com)



# La elasticidad de las artes en la estructura educativa.

**Pablo Rojas Durán. Chile**

## Resumen

Afirmar que estamos en una época de incertidumbre resulta una buena síntesis del mundo en el que vivimos. Vivir en y con la incertidumbre, sin intentar esquivar el vacío, el asomo al abismo de lo incierto, al riesgo de lo desconocido. La tarea, más que evitar la irrupción de lo improbable, es generar inventos para recuperar la certeza. El sistema escolar, busca con igual urgencia, nuevos conceptos para entender las múltiples transformaciones de una escuela en entredicho. Como en un terremoto, nada es estable. El origen de esta reflexión se gatilla a propósito de las estructuras que vamos creando en diversos ámbitos, y que nos van configurando personal y socialmente, y cómo requerimos en algún momento desaprender para reconfigurar, y en particular reconocer el rol de las artes en ello.

*Palabras clave: incertidumbre, sistema escolar, rol de las artes.*

## Resumo

Afirmar que estamos em um momento de incerteza é um bom resumo do mundo em que vivemos. Viver na e com a incerteza, sem tentar evitar o vazio, vislumbrar o abismo do incerto, o risco do desconhecido. A tarefa, mais do que evitar a irrupção do improvável, é gerar invenções para recuperar a certeza. O sistema escolar busca com igual urgência, novos conceitos para compreender as múltiplas transformações de uma escola em questão. Como em um terremoto, nada é estável. A origem desta reflexão é desencadeada pelas estruturas que vamos criando em vários campos, e que vão nos moldando pessoal e socialmente, e como precisamos desaprender em algum momento para reconfigurar, e principalmente reconhecer o papel das artes iniciar.

*Palavras-chave: incerteza, sistema escolar, papel das artes.*

## Abstract

Affirming that we are in a time of uncertainty is a good summary of the world in which we live. Living in and with uncertainty, without trying to avoid the void, the glimpse of the abyss of the uncertain, the risk of the unknown. The task, rather than avoiding the irruption of the improbable, is to generate inventions to recover certainty. The school system seeks with equal urgency, new concepts to understand the multiple transformations of a school in question. Like in an earthquake, nothing is stable. The origin of this reflection is triggered by the structures that we are creating in various fields, and that are shaping us personally and socially, and how we need to unlearn at some point in order to reconfigure, and in particular recognize the role of the arts in it.

*Keywords: uncertainty, school system, role of the arts.*



Afirmar que estamos en una época de incertidumbre, como lo plantea Daniel Innerarity en su texto “Política para perplejos”<sup>1</sup>, resulta una buena síntesis del mundo en el que vivimos. Parecer ser que el horizonte de lo posible o incierto es más amplio y abierto que el de las certezas. Todo es o puede ser impredecible, inestable y también sospechoso. El espacio de lo incierto y lo inesperado nos lleva a un estado de perplejidad, muchas veces silenciosa.

Esperar lo inesperado es otra forma de entender la esperanza, según Edgard Morin<sup>2</sup>. Es, de cierta manera, vivir en y con la incertidumbre, sin intentar esquivar el vacío, el asomo al abismo de lo incierto, al riesgo de lo desconocido. Para Morin, “vivir es navegar en un océano de incertidumbre abasteciéndose de islas de certeza.”

La perplejidad, como asombro, como emoción transitoria, es sostenible y movilizadora, no así cuando se instala como un estado de permanente desconcierto, que se vuelve contraria, angustiante e inmovilizadora. La tarea, más que evitar la irrupción de lo improbable, es generar inventos para recuperar la certeza, esas islas o archipiélagos que comenta Morin, que nos abastecen en la navegación por océanos de incertidumbre. “Necesitamos urgentemente nuevos

---

<sup>1</sup> Innerarity, D. (2018) Política para perplejos. Barcelona. Galaxia Gutenberg, S.L.

<sup>2</sup> Morin, E. (2022) Lecciones de un siglo de vida. Barcelona. Paidós

conceptos para entender las transformaciones de la democracia contemporánea y no sucumbir en medio de la incertidumbre que provoca su desarrollo imprevisible”<sup>3</sup> acota Innerarity.

En este mar navega también el sistema escolar, buscando con igual urgencia, nuevos conceptos para entender las múltiples transformaciones de una escuela en entredicho. ¿qué es lo estable hoy de un establecimiento educacional? Así llamamos comúnmente en Chile a las escuelas: “establecimiento educacional”. Establecimiento es un término que hace referencia al acto y resultado de establecerse o establecer, que, a su vez, refiere al concepto de estabilidad o estable, es decir, algo permanente, definitivo o invariable, muy lejos de lo incierto, la incertidumbre y la perplejidad. Sin duda que el conocimiento fue por años un sinónimo de estabilidad que se transmitía linealmente de generación en generación como algo invariable y configurador de la cultura e identidad de una sociedad y, por lo mismo, ésta le confería a la educación la tarea fundamental para que los niños, niñas y adolescentes, accedieran y se integraran a ésta. En la actualidad, sin embargo, constatamos que el conocimiento tampoco es estable, que está variando permanentemente, obligando a la escuela y al sistema a un giro desde la enseñanza de un corpus de conocimiento determinado a un sistema de aprendizaje permanente, enfatizando en el desarrollo de habilidades para ello. Es así como el abordaje de lo conocido ya no es el propósito único del sistema, ampliándose también a lo desconocido, y, por lo tanto, a lo incierto. Si a eso sumamos el impacto de este largo tiempo de pandemia, el mar de incertidumbre se hace un gran océano tormentoso.

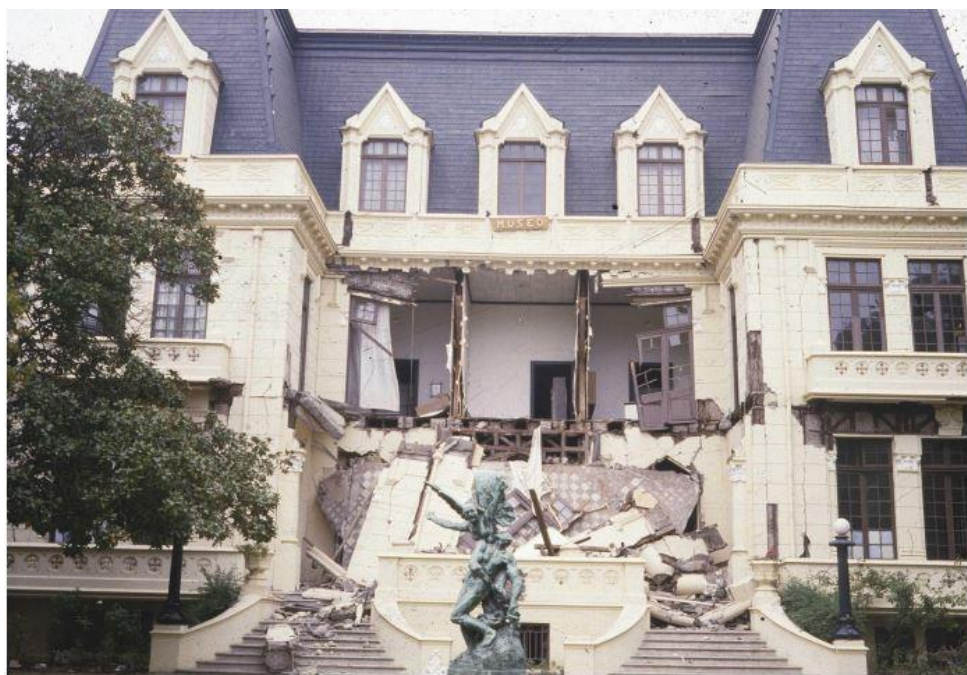


---

<sup>3</sup> Ídem pag 20

¿Por qué hago este énfasis? Hace unos días, en un taller ofrecido por Mónica Hoff, artista y pedagoga brasilera, a un grupo de docentes y artistas educadores en una escuela rural en la Patagonia chilena, reflexionamos muchos sobre los aprendizajes a lo largo de la vida, distinguiendo entre aquellos que hoy nos sirven y otros que no, esos que están restándonos posibilidades, rigidizando las estructuras o transformándose en estructuras rígidas, de opresión, y que debemos desaprender. El ejercicio reflexivo nos lleva a plantearnos entonces cómo podemos desaprender y, por consiguiente, construir otras formas de imaginar y elaborar otros métodos, otras imágenes, otras acciones, que nos permitan modificar o transformar esas estructuras, entre otras, la del espacio educativo escolar o formal. Y en particular nos preguntamos cómo el arte colabora en este ejercicio de desaprendizaje y de quiebre de esas estructuras.

Terminado el taller, y a propósito de la reflexión colectiva sobre la transformación de las estructuras, le pregunto a Mónica si ella ha vivido la experiencia de un terremoto. Pregunta que me surgió observando cierta dificultad de los participantes del taller al momento de ser conminados a remecer las estructuras: ¿Será acaso que la experiencia sísmica, acumulada en la memoria de los cuerpos y las emociones de quienes viven en un país sísmico como el nuestro, nos puede condicionar a un apego a las estructuras y las normas regulatorias?



Puedo hacer a esta audiencia también la pregunta: ¿quién de ustedes ha vivido un terremoto? Yo he vivido 3, a lo largo de mi vida, de los 7 que han golpeado a Chile en los últimos 50 años. El primero cuando tenía 4 años y luego el segundo a los 17 años, es decir, desde muy pequeño está en mi memoria esta posibilidad latente de un hecho inesperado tan intenso como un sismo grado 8.



Cómo les explico en breves palabras qué es o cómo se siente el momento de un terremoto. Lo primero es un ruido intenso desde lo profundo de la tierra que se transforma luego en movimiento, que suma más ruidos, de las estructuras, los objetos y la gente. El suelo, el espacio de lo estable, quiere desbordarse. La tierra cruje, las edificaciones se mueven, en diferentes direcciones a la vez, y los objetos, de todo tamaño, pierden por ese momento su peso, y se desplazan, vuelan o caen al suelo. Nada es estable, no es posible mantenerse en pie de manera autónoma. Hasta los pavimentos de las calles se mueven cual olas. La energía se está liberando por donde las estructuras le permiten salir, o por donde éstas no son capaces de contenerla. Se levantan nubes de polvo, se corta la luz y posteriormente los demás servicios. Si bien la duración es también incierta, puede ser un minuto o más, la sensación es eterna.



Vivir en un país sísmico enseña a comportarse en un evento de estas características y de acuerdo con su magnitud, la que también se aprende a reconocer. Aprendimos desde temprano que no podemos controlarlo, y que tampoco se pueden predecir. Aprendimos que no podemos evitar un terremoto, pero que sí podemos aplacar sus efectos.

Por ello, la norma de construcción en nuestro país es muy estricta, visualizando tres escenarios: 1) lograr que las estructuras resistan sin daños movimientos sísmicos de intensidad moderada; 2) limitar los daños en elementos no estructurales durante sismos de mediana intensidad y; 3) aunque presenten daños, evitar el colapso durante sismos de intensidad excepcionalmente severa. El análisis para determinar los esfuerzos internos debidos a la acción sísmica debe basarse en el comportamiento lineal y elástico de la estructura, que deje que el edificio se mueva, balancee y no se caiga. Esta teoría lineal-elástica del comportamiento estructural, se complementa con un detallado estudio de suelo, entendiendo que ninguno es igual a otro.

Las construcciones actuales incorporan además aisladores y disipadores sísmicos que permiten que el movimiento de la tierra no se transmita al edificio y, si se transmite, que esa energía sea absorbida. La estructura no es una masa rígida y sobredimensionada que se opone a la energía liberada en el movimiento de las placas, más bien, como dicen los maestros, la estructura debe “trabajar” durante el evento sísmico.

Como comentaba, el origen de esta reflexión se gatilla a propósito de las estructuras que vamos creando en diversos ámbitos, y que nos van configurando personal y socialmente, y cómo requerimos en algún momento desaprender para reconfigurar, y en particular reconocer el rol de las artes en ello. El sistema escolar es una de estas estructuras, contenida y contenedora de otras estructuras culturales, sociales y políticas, que al parecer no está siendo capaz de dar respuesta a las demandas emergentes e inciertas del mundo actual.

Ante esto nos surgen varias preguntas: ¿qué hacer con ellas? ¿Se elimina, se transforma, se refuerza? Y entonces, para nosotros en particular, que trabajamos en la educación por y desde las artes, nos preguntamos ¿qué rol tienen las artes en este proceso?

Tal vez la respuesta inmediata, desde el “niño terrible” de la familia y la sociedad, sería que las artes deben remover y/o transformar las estructuras, incluso derribarlas.



**Pero las artes no son el terremoto**, su rol es otro. No está fuera de la estructura, por el contrario, su gran aporte es colaborar como parte de la estructura, como el factor que en la linealidad le aporta la elasticidad, que le ofrece movimiento, absorbiendo o disipando la energía que se comporta de manera incierta, inesperada e incluso, descontrolada, ayudando a evitar que ésta colapse violentamente.

Las artes son ese invento que sabe y permite navegar en lo desconocido, en lo irresuelto, en lo que se pone en duda, es la esperanza como espera de lo inesperado. Es el factor de cambio a una estructura de enseñanza lineal, que busca y permite conocer lo ya conocido, ofreciendo plasticidad y elasticidad para abordar también y, sobre todo, aquello que no se conoce. El aporte

del arte nos permite “no solamente conocer lo nuevo, sino des-conocer y re-conocer lo viejo por medio de nuevas visitas desprejuiciadas.”<sup>4</sup> Necesitamos aprender, desaprender y reaprender.

En síntesis, “el escenario presente nos señala la necesidad de transitar a una nueva estructura, dejando atrás la que se funda en la transmisión de certezas y respuestas previas, a una estructura para acoger lo nuevo, lo inesperado, lo que nos sorprende. Una estructura para aprender a habitar en la incertidumbre. Necesitamos avanzar hacia una concepción de educación más abierta, de límites más elásticos y permeables, que no se contraiga en la acumulación de respuestas conocidas, sino que se expanda a través de preguntas nuevas, emergentes”<sup>5</sup>

## Algunas ideas y propuestas de integración de las artes para aportar elasticidad a la estructura educativa:

### 1. La integración de artistas en las escuelas, en particular en las aulas, trabajando de forma colaborativa con docentes: El modelo del programa ACCIONA.

El currículum escolar, y por lo tanto el sistema de enseñanza se plantea a partir de estructuras o cajones disciplinarios, que interpretan y reflejan la lógica estructural de los planes y programas de estudio, sin diálogo o vínculo entre ellos. Las artes - música y artes visuales- al menos en el sistema educativo chileno, forman parte de esta estructura curricular, abordándose, al igual que las demás áreas, de manera aislada, entre ellas y sin relación con las demás asignaturas, produciendo con ello una asimilación e incluso, una reducción de éstas, lo que en muchos casos lleva a restarle propiedades y posibilidades, especialmente cuando éstas no son abordadas por especialistas. Otra opción es sacar las artes de la retícula e instalarla en los márgenes de la escuela, en una estructura paralela, a través de talleres, academias, elencos y otro tipo de experiencias muy valiosas para el desarrollo de los y las estudiantes, pero sin pretender que éstas “afecten” la estructura principal, más bien confirmándolas como áreas marginales.

---

<sup>4</sup> Camnitzer, L. (2017) Ni arte ni educación. En: Ni arte ni educación. Una experiencia en la que lo pedagógico vertebra lo artístico. Cap i. Madrid, Catarata

<sup>5</sup> Rojas P. (2022) “Arte y escuela...sin escuela” Revista Invisibilidades #17 ISSN 1647-050



La propuesta del Programa ACCIONA es que las artes, a través de los y las artistas, se integra de forma colaborativa al proceso y espacio pedagógico del aula. Este co-laborar se entiende como un trabajo común, de modo inter o transdisciplinario. Artistas, docentes y estudiantes reflexionando y abordando en conjunto diversas problemáticas de sus comunidades y territorios, a través de recursos pedagógicos y artísticos, para proponer, por medio de proyectos, soluciones o acciones para su transformación.

La relación educación-arte ofrece una oportunidad de reflexión y transformación pedagógica que va más allá de la educación artística como espacio de dominio tradicional de la enseñanza escolar. Si entendemos que el arte es una forma de pensar y de hacer y no “una cosa que se hace”, lograremos establecer la relación de estas disciplinas en ese estadio, en la extensión de dos modos de pensar y de aproximarse al conocimiento. Educación y arte se encuentran en una colaboración abierta, en la creación de un objeto nuevo que no pertenece a nadie, un objeto controvertido e incierto a través del cual aprendemos a habitar la incertidumbre que comparten (Martínez, 2017). Es una relación que desborda el espacio de la “enseñanza formal”, de los objetivos y conocimientos contenidos en un currículum escolar y se amplía a otros espacios de la educación y a nuevos campos del arte, la creación y la producción cultural.<sup>6</sup>

En este modelo, la elasticidad a la estructura es aportada en la integración de esas formas de pensar y hacer de las artes, de las herramientas de escucha, interpretación, indagación, experimentación, creación y co-creación, reflexión y difusión propias de las artes, que portan y ofrecen los y las artistas, abriendo y liberando la estructura lineal disciplinar, expandiendo la estructura del aula, del espacio de aprendizaje a partir de la inyección de experiencias lúdicas y poéticas, a las didácticas de enseñanza de cualquier conocimiento.

---

<sup>6</sup> Rojas P. (2022) “Arte y escuela...sin escuela” Revista Invisibilidades #17 ISSN 1647-050

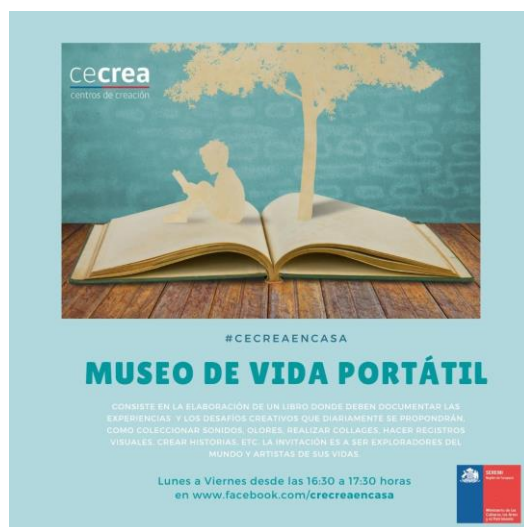
## 2. El diálogo interdisciplinario de y desde las artes con otros campos y áreas del conocimiento en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades creativas que favorezcan procesos de formación integral y holística: el modelo del programa CECREA.

En el programa Centros de Creación, Cecrea, postulamos que la creatividad no es prerrogativa exclusiva de las artes, sino que es compartida con otras áreas disciplinares, específicamente las ciencias y las tecnologías, y que éstas, de manera convergente y colaborativa, aportan en una formación de los niños, niñas y jóvenes como ciudadanos creativos y responsables con la sociedad y el medioambiente.

La creatividad es condición de base de todo proceso que visione el desarrollo de comportamientos y pensamientos originales e innovadores, ofreciendo la capacidad de mover o permeabilizar el límite de lo conocido, lo resuelto. De ahí que estamos proponiendo permanentemente ejercicios interdisciplinarios, que eviten la fragmentación y, por el contrario, aporte la capacidad de imaginar diferentes posibilidades de vinculación de ámbitos y áreas menos relacionadas, abriendo con ello nuevas perspectivas y horizontes reflexivos y productivos.

Esta es la misión de Cecrea, ser un aporte concreto al fortalecimiento de la creatividad en los NNA a lo largo de todo el país. Complementando a las escuelas desde la educación no formal a través de espacios de experimentación, laboratorios creativos y proyectos de convergencia.

Reconocemos el arte como una metadisciplina, es decir, como un conocimiento que cumple un rol de eje que integra, articula y orienta la formulación y organización del conocimiento, o bien como un marco de referencia común donde converge una diversidad de didácticas. Se trata de una educación artística que no se separa disciplinariamente, y por lo



mismo, no fragmenta el conocimiento. El arte como metadisciplina redefine los límites propios y de otras disciplinas, los expande, a la vez que imagina y visibiliza “entrelugares” que aparecen entre disciplinas, metodologías y didácticas, a modo de convergencias, que cuestionan y reordenan lo establecido.

La elasticidad en este caso la ofrece un sistema convergente que aporta nuevas y diversas formas de imaginar y de soñar, elaborando modos y modelos diferentes de diálogo y vinculación de las artes con otras disciplinas en expansión, condición muy particular del arte contemporáneo. Los Centros de Creación, en su diálogo permanente con el sistema escolar, actúan en sí mismo como un importante disipador de energía territorial, sumando un conjunto de acciones que absorben una demanda que la escuela no es capaz de responder.



3. Finalmente, el aporte de las artes en el reconocimiento de los procesos culturales de las comunidades y sus territorios para transitar de una comunidad educativa a una comunidad educadora.



Habitualmente usamos el término de comunidad educativa para referirnos a la escuela y su sistema de enseñanza, integrando con ello a otros actores de ésta en el proceso de enseñanza y no solo al cuerpo docente y directivo. Esta visión amplía el espacio educativo aula al espacio educativo escuela, integrando a la tarea de albergue del proceso a otros espacios como los patios, bibliotecas, talleres, casinos, etc., además de otros objetos y elementos didácticos, como también las estéticas cotidianas.

Un paso más en esta concepción comunitaria es salir del muro o límite de las escuelas e integrar otros espacios del barrio, la ciudad o el hábitat de los y las estudiantes a la función educativa. Es decir, avanzar en comprender que la estructura educativa está formada por diversos componentes que permiten educar a la población, y que la escuela no es el único espacio con ese destino. El sistema suma con facilidad a los museos, bibliotecas y centros culturales, pero la oferta de la ciudad es más amplia y rica, sumando otros edificios además de los parques y áreas de naturaleza, las ferias, las canchas e incluso las mismas calles. Visto así, la tarea educativa también es compartida, sumando a los y las docentes a otros agentes educadores del ámbito no formal, (cultores, educadores tradicionales, practicantes de diferentes oficios, artistas, etc.) entre otros.



Las bibliotecas y museos parecen ser los primeros espacios de complementariedad educativa, lo que se reconoce en el incremento de los programas y/o acciones de mediación cultural. En el caso de los museos o espacios expositivos artísticos, nuestro esfuerzo ha estado en incrementar y fortalecer los equipos y dispositivos de mediación artística. Lo interesante es constatar cómo las artes median y no solo son mediadas. Esta experiencia muy valiosa se ha ido fomentando e implementando cada vez más, a propósito de la incorporación de espacios no artísticos en la Semana de la Educación Artística, que se viene implementando hace ya 10 años en nuestro país. Los proyectos que año a año se proponen desde la Semana, refieren a problemáticas socio culturales o medioambientales, que convocan a las comunidades para su reflexión y la creación o producción de obras y procesos artísticos, utilizando para ello recursos propios de los espacios, lo que permite que un museo de historia o ciencias naturales, desde sus colecciones o muestras genere acciones educativas mediadas por experiencias artísticas. Las artes cumplen así un rol de agentes de mediación entre los propósitos de dichos espacios y las problemáticas de las comunidades.

Desde esta perspectiva, postulamos que todo lugar o entorno tienen potencial educativo en la medida que sean “activados” como tales. Y el rol de las artes, en su despliegue de opciones

y expresiones son agentes claves para cumplir este cometido, en la medida que el modo de habitar de ellos se transforme, permanente o transitoriamente, a través del cuerpo, de los sentidos, o la incorporación de elementos, instalaciones y otros objetivos que los activen como dispositivos educativos.

Lo interesante de este caso, es que la estructura es en realidad un sistema de estructuras interconectadas, que, a partir de dispositivos artísticos va activando una o varias de ellas, transformándolas en estructuras elásticas que le ofrecen esta condición a las demás estructuras que compone el sistema, entre estas, la escuela. El desafío es que esto sea permanente.



**Pablo Rojas Durán.** Arquitecto (Universidad Católica de Valparaíso). Profesor de Artes Plásticas (Pontificia Universidad Católica de Chile) y Magister en Política Educativa (Universidad Alberto Hurtado – Chile). Desde el año 2015 se desempeña como jefe del Departamento de Educación y Formación en Arte y Cultura del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio de Chile. Anteriormente fue jefe de la Sección de Educación Artística del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes de Chile (2011-2015). Durante estos años le ha tocado liderar el proceso de diseño e implementación de varios programas de Educación Artística, destacándose los programas Acciona y Cecrea. Su trabajo se ha desarrollado en la educación artística y la gestión escolar, la docencia universitaria en el campo del diseño, la arquitectura y las artes, últimamente en el Magister de Educación Artística de la Universidad de Playa Ancha de Valparaíso. Durante varios años fue consultor internacional y tallerista de la Organización del Bachillerato Internacional en Latinoamérica. Hasta julio del año 2022 fue miembro del Directorio del Museo Interactivo Mirador – MIM, de Santiago. Email: [pablo.rojas@cultura.gob.cl](mailto:pablo.rojas@cultura.gob.cl)



# Educación por el arte y su relación con la comunidad: la escuela taller de expresión infantil y juvenil en el barrio Trinidad.

María Victoria Heisecke y Patricia Ygarza. Paraguay.

## Resumen

El Taller de Expresión Infantil, TEI, fue creado en 1976 por un grupo de profesionales del arte y la educación, tratando de ganar nuevos espacios para una educación democrática y humanizadora que formara individuos libres y responsables, promoviendo de este modo el desarrollo del pensamiento creativo. También realizamos talleres de arte para adolescentes y jóvenes y cuando pudimos obtener permiso oficial, habilitamos un jardín de infantes en un barrio céntrico de Asunción. En este proceso de una educación activa, asumimos posteriormente la etapa escolar básica, lo que requirió de un local más amplio que encontramos en el Barrio Trinidad.

**Palabras clave:** taller de expresión infantil, educación democrática, pensamiento creativo.

## Resumo

A Oficina de Expressão Infantil, TEI, foi criada em 1976 por um grupo de profissionais das artes e da educação, buscando conquistar novos espaços para uma educação democrática e humanizadora que formasse indivíduos livres e responsáveis, promovendo assim o desenvolvimento do pensamento criativo. Também realizamos oficinas de arte para adolescentes e jovens e, quando conseguimos permissão oficial, montamos um jardim de infância em um bairro central de Assunção. Nesse processo de educação ativa, assumimos posteriormente a etapa escolar básica, que exigia uma localização maior que encontramos no bairro Trindade.

**Palavras-chave:** oficina de expressão infantil, educação democrática, pensamento criativo.

## Abstract

The Children's Expression Workshop, TEI, was created in 1976 by a group of art and education professionals, trying to win new spaces for a democratic and humanizing education that would train free and responsible individuals, thus promoting the development of creative thinking. We also hold art workshops for adolescents and young people, and when we were able to obtain official permission, we set up a kindergarten in a central Asunción neighborhood. In this process of an active education, we later assumed the basic school stage, which required a larger location that we found in the Trinidad neighborhood.

**Keywords:** children's expression workshop, democratic education, creative thinking.

## Nuestros comienzos.

Comenzamos después de que la dictadura vigente entonces en Paraguay nos expulsó de las instituciones en las que estábamos trabajando. ¿Por qué éramos indeseables para ese gobierno? Porque hablábamos de creatividad, de libertad, de espíritu crítico, etc. Entonces abrimos el Taller de Expresión Infantil en 1976 con un grupo de profesionales del arte y la educación; trabajamos tratando de ganar nuevos espacios para una educación democrática y humanizadora que forme individuos libres y responsables, promoviendo de este modo el desarrollo del pensamiento creativo. También realizamos talleres de arte para adolescentes y jóvenes, que tuvieron bastante éxito y cuando pudimos obtener permiso oficial, habilitamos un jardín de infantes en un barrio céntrico de Asunción.

Estuvimos allí hasta que los padres nos solicitaron continuar este proceso de una educación activa, habilitando la etapa escolar básica. Esto requirió mudarnos a local más amplio porque en el estábamos ya resultó pequeño y no daba abasto.

Buscamos qué es lo que necesitábamos y qué nos gustaba hasta que encontramos una casita rodeada de un gran patio en el barrio Trinidad que antes era un pueblito y que ahora ya forma parte de Asunción y nos mudamos allí.

## Explorando nuestro nuevo barrio.

Al mudarnos, todo era extraño para nosotros y la comunidad también ante una nueva escuela instalada allí. Y decidimos con los chicos, que se incluyeron muy rápido en el proyecto porque dejó de ser TEI para ser TEIJ, que significa infantil y juvenil, ir a pasear y reconocer el barrio. Llevamos cámaras y fuimos tomando fotos de lo que les gustaba o les llamaba la atención.



Entorno de tradicionales casas populares y calles de tierra

Este barrio tenía un lenguaje antiguo e histórico de comunidad pequeña. Era un entorno suburbano, con calles de tierra, opuesto al que teníamos antes que era próximo al centro histórico de Asunción, en un barrio muy consolidado.

### **El almacén y cine Cañisa.**

Andando encontramos un lugar que parecía mágico y que se quedó en el tiempo: el almacén y cine Cañisa, que era uno de esos almacenes de ramos generales a los que todo barrio acudía.

La familia Cañisa mantiene activo el almacén; el cine actualmente no funciona, pero conserva el mobiliario y es como entrar a un mundo histórico. Frente pasa la vía del tren. En su tiempo, el tren quedaba allí para que la gente compre lo que necesitaba y así, entre la vía y el almacén, se formó la plaza Carancho, que lleva ese nombre porque el tren traía carne que se bajaba allí para el mercado cercano y eso atraía a los caranchos. La plaza también se convirtió en un punto de encuentro para los jóvenes que iban a estudiar allí porque era uno de

los pocos espacios con iluminación nocturna y desde entonces la gente les dio el nombre de caranchos a esos estudiantes.

## Las vías del tren.

Desde esa plaza comenzamos a caminar siguiendo las vías, ya que al mudarnos al barrio no pudimos gozar del antiguo tren que era a leña, porque ya dejó de funcionar.



Caminando sobre las vías del tren

## Los elementos conmemorativos.

Y así llegamos a varios lugares del barrio en los que aparecieron unas placas conmemorativas o nombres de las calles, el año en el que fueron construidos esos edificios que nos permitían tener una noción histórica del lugar.

Por ejemplo, en una placa hace referencia a Rafael Franco, quien fue un héroe de la Guerra del Chaco y también presidente de la República. Trinidad es un barrio en el que vivieron como varios gobernantes del Paraguay: José Gaspar Rodríguez de Francia, Carlos Antonio López, Francisco Solano López, el coronel Franco, Juan Carlos Wasmosy. Los chicos investigaron sobre ellos y sus acciones también.

## **El templo de la Santísima Trinidad.**

El centro del barrio es la Iglesia de la Santísima Trinidad. Fue fundada alrededor de 1856 por Carlos Antonio López, que tenía su quinta cerca y entonces ya no necesitaba ir al centro de Asunción para asistir a la misa.

## **El Jardín Botánico y Zoológico de Asunción.**

Era una chacra – quinta que Juana Pabla Carrillo, esposa del primer presidente del Paraguay, Carlos Antonio López, recibió como herencia. En ese lugar, conocido entonces como Ybyray, se produjeron importantes encuentros políticos y diplomáticos. Posteriormente fue adquirida por el estado paraguayo para convertir en una reserva natural y centro de investigación que fue luego el Jardín Botánico y que también se convierte en zoológico.

Contiene evidencias históricas importantes para Paraguay y América del Sur, como la Casa Viana, de la época colonial, con su construcción de adobe y techo de tejas españolas. Muy cerca está la casa López, que era un lugar de descanso, que incorpora nuevas tecnologías en el uso de la madera y el metal que llegaron con la modernización que López emprendió durante su gobierno.

Y a la entrada del parque se encuentra el Solar de Artigas, que fue el espacio en el cual el prócer uruguayo pasó los últimos años de su exilio. Paraguay le otorga un espacio que hoy tiene tres hectáreas como reconocimiento al Uruguay por la devolución de los trofeos de la Guerra contra la Triple Alianza, donde una escuela pública.

El Jardín Botánico y Zoológico cuenta hoy con aproximadamente 240 hectáreas y contiene el último remanente de la Selva Central del Paraguay. Constituye el pulmón de la ciudad de Asunción, siendo patrimonio natural y cultural socio ambiental del Paraguay y del Mercosur. Y esto está a poquitas cuadras del TEIJ, entonces hay mucha interacción entre nuestra escuela y el Jardín Botánico.

## **Las entrevistas con los antiguos vecinos.**

Luego de recorrer y tomar las fotos, empezamos a interactuar con los vecinos. Les hicimos unas entrevistas para que nos cuenten su historia, sus experiencias y fue muy interesante tanto para nosotros como para ellos.



Compartiendo con los vecinos

A los vecinos les encantaba hablar con los chicos, les contaban acerca de los tiempos en que iban a la escuela y jugaban en las calles.

### Los medios expresivos.

Después del recorrido, que llevo muchos días, volvimos a las aulas donde cada uno expresó plásticamente con diferentes técnicas, las impresiones que tuvieron de esas visitas.

También trabajaron la escritura, recreando varios de las anécdotas que les contaban los vecinos.

Recurrimos igualmente a la cerámica, y no solamente a la bidimensionalidad que ofrecen el dibujo, la pintura y el grabado, sino la tridimensionalidad como experiencia motriz, acorde a cada edad.

La educación por el arte nos permitió conocer el entorno y que los vecinos también nos conocieran a nosotros.

### De este macroproyecto de conocer el barrio trinidad, que es transversal y continuo en el tiempo, nacieron otros proyectos:

**Una casa para el águila:** cuando visitamos el zoológico vimos que el águila estaba en una casa muy pequeña y eso le generaba muchos problemas. Entonces hicimos un proyecto que se llamó "Una casa para el águila" imaginamos la nueva casa, la dibujamos, escribimos cuentos y poemas que imprimimos en camisetas que luego vendimos para ayudar a la construcción de esa nueva casa.

**Chipas de Pascua:** la chipa es un pan de maíz típico del Paraguay que se prepara en fiestas, pero especialmente el jueves de la Semana Santa. Entonces los chicos preparan pequeñas chipas que se comparten con los vecinos al volver de la Semana Santa, algo que gustó mucho en el barrio por su carácter tradicional.

**Los árboles en las veredas:** Durante el recorrido por Trinidad vimos que muchas calles estaban vacías y desoladas. Y como acá hace mucho calor, son muy importantes los árboles para darnos sombra. Entonces empezamos a plantar árboles en las veredas. Los chicos traían los plantines, buscaban los lugares, pedían permiso, los plantaban y ahora ya son enormes árboles.



Plantando árboles

**¿Quiénes hacen el empedrado?** Cuando llegamos al barrio, nuestra calle era de pura tierra. Y un día se comenzó a empedrar. Estaban unos señores trabajando en el empedrado y nos pareció interesante que los chicos los conozcan, les hablen y valoren ese trabajo tan sacrificado pero importante. A medida que los pedreros iban trabajando, tanto ellos como los chicos iban escribiendo sus nombres en las piedras como recuerdo de la experiencia.

**Murales en el TEIJ:** Luego de la experiencia con el empedrado, surgió la idea de hacer unos murales dentro del TEIJ con las piedritas a modo de collage, encontrando esa conexión entre las formas y los colores entre una piedra y otra, logrando unos murales muy interesantes.



***Concurso de pesebres tradicionales:*** Cuando nos mudamos a Trinidad, fue cerca de Navidad y vimos que en muchas casas hacían pesebres a la manera tradicional. Pensamos recorrerlos con los chicos, pero resultó casi imposible, porque acá se comienzan a hacer los pesebres después del 8 de diciembre, que es la fiesta de Caacupé, y para esas fechas ya concluyen las clases. Entonces pensamos ¿qué es lo que podemos hacer? E hicimos un concurso de pesebres. Invitamos a todo el barrio a participar y teníamos como norma que sean creativos para conservar esta tradición tan característica del país.



El TEIJ también creaba sus propios pesebres; nosotros hacíamos las imágenes. Cada año es diferente. Todo elaborado con materiales naturales o reciclados, estimulando la conciencia del cuidado del ambiente, lo ecológico. Trabajando no sólo lo formal, también la espacialidad, en todo esto que es muy tradicional del barrio Trinidad.

## Integrados a la comunidad, aprendiendo y enseñando a través del arte.

Y así llegamos a lo que es hoy el TEIJ. Nuestra casita fue de una enfermera de la guerra del Chaco que se llamaba Helga Fischer. Nosotros quisimos mantener esa parte como memoria del lugar, entonces construimos atrás y a los costados, conservando el lenguaje popular que identifica al barrio.

A través de este proceso desarrollamos en los alumnos: creatividad, sentido crítico, libertad, respeto, autocrítica y, sobre todo, ética y apreciación de lo bello, que es lo que la educación por el arte nos da y que promovemos en el TEIJ. Realizamos esto dentro de la educación formal, no es un taller extraescolar. Es el día a día en nuestra escuela, en el marco de los programas del Ministerio de Educación, pero adecuando a la dinámica de nuestra mirada, en contexto de comunidad. Eso es vivir el entorno comprometiéndose con él, lo que es esencial en la educación por el arte.



Fachada actual del TEIJ



**María Victoria Heisecke Benítez.** Arte-Educadora. Maestra de Educación Primaria y de Educación Inicial, Escuela Normal de Profesores. Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Asunción, Paraguay. Estudió el Curso de Arte-Educación en Río de Janeiro, Brasil, con la reconocida cofundadora de las Escolas de Arte do Brasil, Noemia Varela. Participó del Curso de Dirección de Instituciones Educativas en Haifa, Israel. Asesora de Educación Inicial y de Educación a través del Arte del Ministerio de Educación de la República del Paraguay. Miembro Fundador de la Asociación Paraguaya de Educación por el Arte - APEA y del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte – CLEA. Actual Directora y cofundadora de la Escuela Taller de Expresión Infantil y Juvenil – TEIJ, de Asunción del Paraguay. Email: [maricha.h@gmail.com](mailto:maricha.h@gmail.com)



**Patricia Elena Ygarza Cuquejo.** Paraguay Arte - educadora, Arquitecta, Universidad Nacional de Asunción; Licenciada en Artes Plásticas del Instituto Superior de Bellas Artes y Especializada en Didáctica en el Instituto Nacional de Educación Superior. Independiente como arquitecta, colaboradora de la Escuela Taller de Expresión Infantil y Juvenil – TEIJ y profesora de Historia del Arte en la Carrera de Periodismo de la Universidad del Norte. Consejera Representante Titular de Paraguay en el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte - CLEA. E.mail: [patriciaygarza@gmail.com](mailto:patriciaygarza@gmail.com)



**Congreso  
CLEA<sup>2022</sup>**

Educación por el Arte en nuestra América:  
Realidad y esperanza en tiempos difíciles

# La Educación por el Arte y la construcción de Títeres en IMEPA.

**Silvia De Castro. Argentina.**

*“Cuando hacemos títeres siento que se libera una parte de mí,  
porque es como hacer alguien parecido a mí”.*

*Lucila Palacios Cáceres*

## Resumen

Compartir lo transitado a través de mi experiencia como actriz-titiritera realizando espectáculos y talleres en diversos espacios: teatros, festivales de títeres, comedores comunitarios, escuelas primarias, escuelas de educación especial, jardines de infantes y otros espacios; y la transformación de esos talleres a partir de mi ingreso como profesora de Títeres en el IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte. La implicancia de la Educación por el Arte desde la perspectiva del IMEPA, lo trascendente de proyectar a partir de las necesidades del grupo y de sus integrantes, de abordar lo que emerge y la importancia de un espacio que predispone a accionar, que motiva y propicia.

**Palabras clave:** *títeres, educación por el arte, IMEPA*

## Resumo

Compartilhar o que tenho vivenciado como atriz-marionetista realizando espetáculos e oficinas em diversos espaços: teatros, festivais de marionetes, cozinhas comunitárias, escolas de ensino fundamental, escolas de educação especial, creches e outros espaços; e a transformação dessas oficinas a partir do meu ingresso como professora de Bonecos no IMEPA, Instituto Municipal de Educação para as Artes. A implicação da Educação pela Arte na perspectiva do IMEPA, a importância de projetar a partir das necessidades do grupo e dos seus membros, de abordar o que surge e a importância de um espaço que predisponha à ação, que motive e estimule.

**Palavras-chave:** *marionetes, arte-educação, IMEPA*

## Abstract

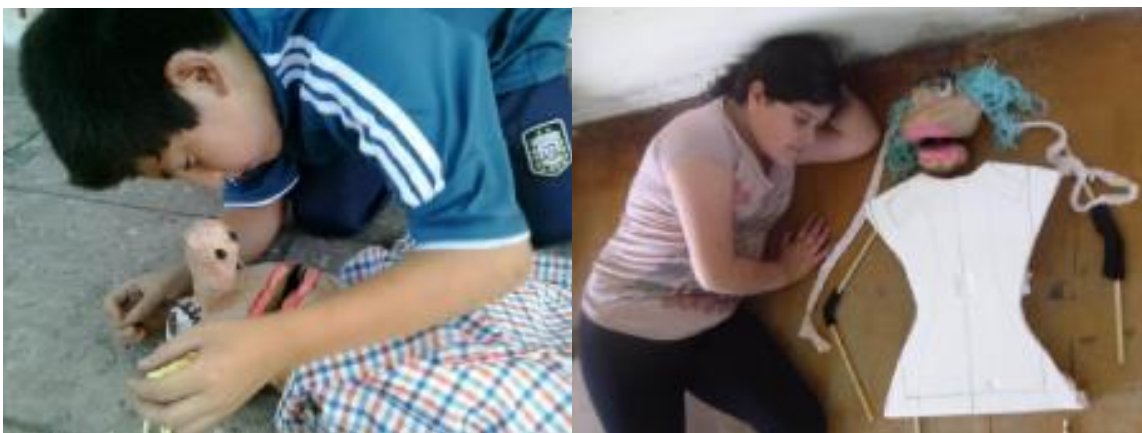
Share what I have gone through through my experience as an actress-puppeteer performing shows and workshops in various spaces: theaters, puppet festivals, community kitchens, elementary schools, special education schools, kindergartens and other spaces; and the transformation of those workshops from my admission as a Puppet teacher at IMEPA, Municipal Institute of Education for Art. The implication of Education through Art from the perspective of IMEPA, the importance of projecting based on the needs of the group and its members, of addressing what emerges and the importance of a space that predisposes to action, that motivates and encourages.

**Keywords:** *puppets, art education, IMEPA*



En el taller de títeres de la Filial N°1 del IMEPA con el grupo de niños/as de 10 a 12 años comenzamos la construcción de bocones, se realizaron a partir de bollos de papel Kraft que al unirlos fueron formando la cabeza, separando la mandíbula inferior del resto de la cabeza permitiendo así la articulación para el habla. Desde el área de Plástica fueron incorporados mínimos detalles: ojos, nariz, paladar y algún peinado, para ello se utilizaron telas, lanas y pinturas, quedando el color original del papel como base del rostro.

Luego de este proceso de construcción pasaron a una observación del objeto-títere conectándose con su mirada, escuchándolo, dialogando con él, descubriendo sus características atendiendo a lo que les revelaba esa materia.



A través de la apropiación de las características del personaje emergió la necesidad de "ponerle un cuerpo" a esa cabeza de Bocón. Entre las niñas y los niños acordaron buscar ese

cuerpo fuera del IMEPA decidiendo que el material a recolectar fuera telgopor (poliestireno expandido) descartado, cabe destacar que esta escuela tiene la impronta de proveerles todos los materiales para las producciones artísticas de los talleres a los/as niños/as, por lo cual esta decisión del grupo fue particular y fue un motivador de posibles cambios en todo lo proyectado.



En esa búsqueda del material, encontraron diferentes formas, pudiendo integrar ese proceso interno de completar a otro/a dentro y fuera del IMEPA.





A esos cuerpos le construyeron articulaciones simples con varillas y al descubrir las posibilidades que les aportó el proceso de manipulación surgió una nueva necesidad: incorporar otras partes de su propio cuerpo para el desplazamiento del títere necesidad que resolvieron sujetando con elásticos sus propios pies y de esta forma hacerlos parte del títere.

IMEPA y la educación por el arte hacen que la construcción de un títere pase por un proceso en el cual están contempladas las necesidades individuales y grupales de los niños y las niñas, escuchar esas necesidades y tomarlas en cuenta, considerar la incorporación de “salir a la calle” en busca de formas diferentes para la realización del cuerpo, la necesidad de lo corporal sumando su propio cuerpo al títere, la conexión de mano, boca y pies, hace que todo este proceso modifique el producto final que ya no será seguramente lo que hayainmaginado el/la coordinador/a del taller y tampoco corresponderá tal vez al imaginario que el/la titiritero/a tenga del Bocón, por lo cual el proceso que atraviesan los niños y las niñas será el que tome relevancia sobre la técnica del Bocón.

La mirada siempre observadora del/la docente coordinador/a del taller va modificando y/o ratificando el camino a seguir.

Estas producciones puestas a disposición de otros/as niños/as en función dramática, puede permitir otros procesos, la manipulación de títeres construidos por otras y otros puede desencadenar una cantidad de vivencias inesperadas. Así aconteció en una ocasión con una niña que se comunicaba solo con fonemas y silbidos al introducir su mano en el bocón comenzó a pronunciar sílabas, modulando: *-Hola- ¿Cómo te va?* Esta modulación solo se dio con la técnica del bocón, expresando un lenguaje interno que ella portaba y exteriorizó a través del títere.



En época de pandemia de presencialidad cuidada y la consecuente utilización de barbijos/tapabocas, una niña con hipoacusia del grupo de 6 y 7 años de la Filial N°1 del IMEPA en su desplazamiento de un aula a otra mostró signos de querer comunicarse, al verla evoqué la experiencia antes mencionada, tomé un títere Bocón que tenía en el armario de mi oficina y lo manipule haciendo la presentación del títere a la niña con voz del personaje, luego se lo ofrecí a ella. Lo aceptó, introdujo su mano y al mover la boca del títere se escuchó por primera vez su voz en IMEPA.

Fue a través de este encuentro con un títere bocón ya construido por otro niño u otra niña, que la niña encontró las herramientas para dejar salir su voz a través de la boca figurada del títere.

Este encuentro casual fue la puerta que habilitó el traslado de lo sucedido al taller de títeres y desde mi rol propuse a la profesora que coordinaba dicho taller la posibilidad de incorporaren lo planificado con el grupo la construcción de títeres bocones simples, estrategia que facilitó la comunicación entre la niña y sus pares. Posteriormente en un encuentro de los niños y las niñas con sus familias en IMEPA, evento que denominamos clase abierta, su mamá queda asombrada al ver como la niña se expresaba a través de los títeres, solicitandolos videos para poder mostrárselos a las terapeutas que asistían a la niña.

Una misma técnica, el bocón, diferentes necesidades: cuerpo, voz interna, lenguaje interno, estimulación del habla, comunicación. Desde la Educación por el Arte y en particular desde el IMEPA, la técnica se amplía y se permiten sus variaciones teniendo en cuenta las necesidades individuales y grupales.



Dentro de la diversidad de técnicas disponibles, los titiriteros y las titiriteras profundizamos en algunas de ellas según la formación de las distintas escuelas, a diferencia de lo que sucede en la Educación por el Arte, en la cual la técnica se modifica según las necesidades de los grupos. En el rol de profesora observo las necesidades de los niños y niñas, para facilitarles la más propicia dentro de la diversidad de técnicas y dentro de una misma técnica distintas complejidades a desarrollar, observando y dando tiempo a un diagnóstico que dé cuenta de estas necesidades.

Tomemos ahora el Títere de Guante, el Guiñol, de manipulación directa. Anabela una niña de 5 años con síndrome de Down, usaba pañales, tomaba mamadera y dormía en la cama con el papá y la mamá. Comenzamos a hacer una representación de su familia la cual estaba simulada a través de títeres de guante con un gallo, una gallina y un pollito. Comenzamos a jugar escenas cambiando los roles. Esto llevó a que, en la sucesión de encuentros, Anabela modificara las conductas descritas. Lo interesante, luego de ese proceso, fue que se negaba a poner el dedo dentro del títere; llevando esta técnica de manipulación directa a una manipulación indirecta (fuera del títere-personaje) y con eso evitar otros cambios. Proceso simbólico metafórico, el cual le iba a modificar su conducta en lo cotidiano.

En la Escuela Piloto del IMEPA una de las niñas del grupo chico, que al hablar siempre susurraba, a través de la construcción y manipulación de títeres de guante simples, en los cuales la propia mano expresa el cuerpo del títere, sin necesidad de camisolín, vestuario, etc.; al poner el objeto en función dramática detrás del teatrino proyectó su voz cantando.



La amplitud y diversidad de miradas que despliega la Educación por el Arte y que propicia en los/as que se acercan a ella, la relacionó con las distintas perspectivas y las diferentes miradas, según la manipulación de las distintas técnicas.

**Títeres planos con dedos:** lograr la construcción de un títere a través de una hoja de papely encontrar el personaje, el movimiento y su expresión.



**Rostros-máscaras:** construcción de máscaras planas utilizándolas como actores y actrices buscando las diversas posibilidades de expresión corporal para luego trasladarlas al objeto-títere dibujando los cuerpos, los cuales rotaban por las diferentes cabezas para descubrir ser otros y otras con múltiples acciones y voces. Experimentar la diferencia entre la máscara del actor/actriz y la máscara objeto-títere, con sus distintos aportes.





**Planos articulados:** los niños y niñas dibujan pájaros de forma individual para luego en subgrupos crear un pájaro uniendo distintas partes de lo creado individualmente. Luego se tomó como estrategia cortar el material en el encuentro de la clase abierta con las familias, ya que el mismo era muy rígido. Realizaron la manipulación de los pájaros planos gigantes, a través del sonido y movimiento.



**Los títeres en función dramática** como estrategia para ampliar el vocabulario en relación a otros, otras, a través de la improvisación con creación de textos, invención de palabras, utilización de onomatopeyas, o en la lectura de obras de títeres y la apropiación de ese texto creando su propia versión en un grupo.



**Escenografía:** construcción de escenografías tomadas como objetos que también hablan, tienen movimiento, sonido, estados de ánimo y propician la búsqueda de los espacios para el títere-objeto y para el/la titiritero/a.



Como se ve en la imagen el niño tiene una necesidad de salir de detrás de la escenografía y crear un nuevo espacio.



## A modo de conclusión

En el títere de guante el/la titiritero/a se ubica dentro del retablo y su mirada está desde abajo de los personajes y la mirada de los títeres desde arriba.

En las marionetas en cambio, la mirada del/la titiritero/a-marionetista se orienta desde arriba y la de la marioneta desde abajo. En el teatro de sombras la mirada del titiritero/a se sitúa en la pantalla en la búsqueda de la silueta en el haz de luz. El movimiento del Bocón, con la mano accionando la articulación de la boca con la expresión vocal en sílabas, posiciona la mirada en los nudillos de la mano del titiritero/a que a su vez se proyecta a la nuca del títere. En las máscaras, como actor/actriz completando la máscara con la mirada desde adentro de la misma, como objeto títere mirada a distancia.

Las posibilidades expresivas del taller de títeres del IMEPA, las diversas miradas del títere y del titiritero/a según la técnica utilizada y las variadas miradas de la educación por el arte con los múltiples caminos que ellas abren proporcionan a la expresión a través del Arte múltiples recorridos e inagotables modos en los cuales seguir profundizando.



**Silvia De Castro.** Actriz titiritera, Educadora por el Arte. Egresada de la Escuela de Actores Titiriteros Avellaneda, de la Secretaría de Cultura y Promoción de las Artes de la Municipalidad de Avellaneda, ha realizado la Especialización en Educación por el Arte, en Mundiarte, Museo Internacional del Arte Infantil Y Juvenil, de la Municipalidad de Avellaneda. Egresada del Instituto Argentino de Narración Oral A.D.E.N.O con el título de Técnico en Narración Oral. Se ha desempeñado como profesora de Títeres en el IMEPA, Instituto Municipal de Educación por el Arte, sede Piloto y Filial N°1 Wilde, actividades con niños de 6 a 12 años. Integra hasta el año 2016 la Asociación Civil Payamédicos, realizando intervenciones como clown en el hospital de niños Casa Cuna, Capital Federal, Bs. As. Actualmente se desempeña como Profesora de la Escuela de Actores Titiriteros de Avellaneda del IMTA, Instituto Municipal de Teatro y como Directora de la Filial N°1 Wilde, del IMEPA. Es integrante de las Compañías de Títeres "Preludio y Fuga" y "Saltimbanquis" realizando espectáculos de Títeres en Argentina y Latinoamérica. Email: [silviaalbaricoque@gmail.com](mailto:silviaalbaricoque@gmail.com)



**Congreso  
CLEA<sup>2022</sup>**

Educación por el Arte en nuestra América:  
Realidad y esperanza en tiempos difíciles

# Escolas a céu (quase) aberto: movimentos sociais, ecoformação e culturas de resistência.

**Leda Guimarães. Brasil**

## Resumo

Este texto nasce de um convite para fazer uma fala no seminário do CLEA – em 2022 em uma mesa cuja temática foi “arte para uma *escuela* a céu aberto”. Para o desenvolvimento das reflexões aqui propostas, começo o texto com a menção a dois movimentos populares, o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e a CUFA – Central Única das Favelas. O movimento de educação popular no MST acontece de forma planejada, intencional, em constantes deslocamentos e embates com o estado. No movimento da Central Única das Favelas vejo como potência educativa as diversas formas de expressão artística cultural que as juventudes inventam, reciclam e reprocessam em meio ao descaso da educação formal. Estes dois me servem como exemplos de tantos outros movimentos existentes no país que poderiam também ser mencionados como escolas a céu aberto, em diálogo crítico com escolas fechadas.

**Palavras-chave:** *escuela a céu aberto, movimentos sociais, ecoformação e culturas de resistência.*

## Resumen

Este texto nació de una invitación para hablar en un seminario de CLEA, en 2022 en una mesa cuyo tema fue “arte para una escuela al aire libre”. Para el desarrollo de las reflexiones aquí propuestas, inicio el texto con la mención de dos movimientos populares, el MST - Movimiento de Trabajadores Rurales Sin Tierra y el CUFA – la Central Única das Favelas. El movimiento de educación popular en el MST se da de manera planificada, intencional, en constantes dislocamientos y enfrentamientos con el Estado. En el movimiento de la Central Única das Favelas, veo como una potencia educativa las diversas formas de expresión artística cultural que los jóvenes inventan, reciclan y reprocessan en medio del abandono de la educación formal. Estos dos sirven como ejemplo de tantos otros movimientos en el país que también podrían denominarse escuelas al aire libre, en diálogo crítico con escuelas cerradas.

**Palabras clave:** *escuelas a cielo abierto, movimientos sociales, ecoformación y culturas de resistencia*

## Abstract

This text was born from an invitation to speak at a CLEA seminar, in 2022 at a table whose theme was "art for an outdoor school". For the development of the reflections proposed here, I begin the text with the mention of two popular movements, The MST – Movement of Landless Rural workers and the CUFA – Single Favelas Center. The popular education movement in the MST takes place in a planned, intentional way, in constant dislocations and confrontations with the State. In the Central Única das Favelas (United Central of Slums) movement, I see as an educational powerhouse the various forms of cultural artistic expression that young people invent, recycle, and reprocess in the midst of abandoning formal education. These two serves as examples of so many other movements in the country that could also be called open-air schools, in critical dialogue with closed schools.

**Key words:** *open-air school, social movements, eco-training and resistance cultures.*

## Introdução

Este texto nasce de um convite para fazer uma fala no seminário do CLEA – em 2022 em uma mesa cuja temática foi “arte para uma *escuela* a céu aberto”. Para o desenvolvimento das reflexões aqui propostas, começo o texto com a menção a dois movimentos populares, o MST e a CUFA. O movimento de educação popular no MST acontece de forma planejada, intencional, em constantes embates com o estado. No movimento da Central Única das Favelas vejo como potência educativa as diversas formas de expressão artística cultural que as juventudes inventam, reciclam e reprocessam em meio ao descaso da educação formal. Estes dois me servem como exemplos de tantos outros movimentos existentes no país que poderiam também ser mencionados como escolas a céu aberto. Para a construção dessa primeira parte, consultei as redes sociais do MST e da CUFA, notícias de jornais bem como textos acadêmicos sobre o tema. No decorrer das reflexões no diálogo com autores(as) vão surgindo concepções sobre vida comum, corpo político coletivo, corpar, experimentação ecológica e outros termos que me ajudam a postular esses movimentos como laboratórios sociais onde outras artes e culturas constituem-se como instâncias educativas.

Depois de traçar este ensaio reflexivo como uma pessoa que não pertence nem a um, nem a outro movimento, volto minha atenção para possíveis pontos de conexão entre os contextos percorridos dos movimentos e à docência na universidade, levantando indagações sobre possibilidades de diálogo entre escolas de céu aberto e escolas fechadas.

## Uma imagem, um desafio

A imagem de escolas a céu aberto mexe com o imaginário de professoras que, como eu, tem trabalhado em espaços fechados, tentando criar brechas que sirvam como vias comunicantes com outros contextos que também considero fontes de educação.

Sou professora universitária desde 1991. Já se vão 31 anos de docência nesse chão do que chamamos de ensino superior, muitas vezes sem questionar o peso colonizador que essa “superioridade” institui sobre as demais instâncias de formação. Nesse espaço de tempo, tenho investido em formas pedagógicas, didáticas, metodológicas que buscam romper muros, atravessar fronteiras entre modos das vidas/universidade e das vidas/ comunidades, em especial, procurando conhecimentos das artes e culturas populares, que passam por uma diversidade de manifestações e contextos, das artesanias, feiras, comércios populares, artes de rua como murais, grafites e demais produções que geralmente, ficam de fora dos arranjos curriculares.

Ao receber o convite para falar sobre o tema Arte para una escuela a cielo abierto, pensei em trazer experiências desse percurso, projetos dentro e fora da sala de aula, projetos de extensão em comunidades e projetos de investigação desenvolvidos sob minha supervisão. Talvez por desalento provocado pelos quatro anos de um governo federal distópico (2019-2022) que massacróu nossas forças afetivas e produtivas faltaram-me forças e entusiasmo para uma escrita dessa natureza. A princípio a sensação foi a de que nada do que eu já tenha feito, serviria como alimento para pensar no tema proposto. Espero que no decorrer dessa escrita essa inquietação faça sentido.

Na busca de uma solução retomei alguns alinhavos iniciados ainda em 2021, no auge da pandemia, sobre o papel preponderante que os movimentos sociais tiveram (e continuam tendo) no combate à fome e a miséria agravadas pela ausência de políticas públicas do então governo federal no enfrentamento da COVID 19, especialmente, em relação á populações mais vulneráveis. Foi nesse cenário que vimos o protagonismo dos movimentos sociais por meio de ações planejadas e estratégica de distribuição de alimentos, fabricação e distribuição de máscaras, formas planejadas de isolamento social, assistência a mães desempregadas, dentre muitas outras ações. As ações vieram desses movimentos que vivem na pele a consciência de que nossas existências individuais dependem da coletividade.

Por essa razão, senti a urgência de examinar movimentos dos movimentos sociais, atrelando a ideia de Arte para una escuela a cielo abierto à perspectiva da luta desses movimentos para a construção de uma vida em comum. Penso que a potência formativa desses movimentos pode nos oferecer “Experiencias de educación por el arte desde el binomio comunidad/comunalidad”; nos ajudar a vivenciar experiências artísticas e culturais em contextos e tempos difíceis e ainda, perceber a pulsão criativa de corpos que criam identidades e configuram territórios de arte educação em nossa América como posto nas vertentes temáticas do Congreso CLEA 2022 – Educación por el arte en nuestra América: realidad y esperanza en tiempos difíciles (<https://redclea.org/congreso-clea-2022-educacion-por-el-arte-en-nuestra-america-realidad-y-esperanza-en-tiempos-dificiles/>)

Escolhi trazer algumas ações do MST – Movimento dos Sem Terra e da CUFA- Central única das Favelas, mas as pontuações que farei servem para muitos outros tais como a APIB- Associação dos Povos Indígenas do Brasil, a Marcha das Margaridas, Movimento dos sem Teto, Movimento LGBTQia+, dentre muitos outros. Todos esses movimentos poderiam servir como exemplos para, a partir de suas configurações e ações, desenvolver minha argumentação de suas articulações são estéticas e culturais e suas ações são escolas a céu aberto. O caráter de aberto não reside aqui na existência de espaços delimitados fisicamente por paredes e muros, e sim, pelo caráter da comunidade, da vida coletiva que configuram espaços nos quais arte e cultura são imbrincadas aos processos de resistência e luta pela vida. Peter Pál Pelbart (2015, p.1) nos alerta: “Precisamos de bolsões de experimentação ecológica, coletiva, libertária, espalhados pela cidade inteira, onde não sejamos reduzidos a meros usuários de serviços ou de equipamentos coletivos já formatados”. Nos dois exemplos trazidos para essa reflexão, temos esses bolsões aos quais Pelbart se refere. Movimentos que se espalham no país inteiro, com uma incrível capacidade de espraiamento de suas ações. Procurei também pensar se existiria a possibilidade de fricções entre esses movimentos e a universidade, local onde atuo, que tem existido na maior parte do tempo, como uma escola fechada, em muitos sentidos.

Primeiro, vamos a uma rápida contextualização dos dois movimentos. O MST luta há 30 anos pela Reforma Agrária no Brasil, está organizado em 24 Estados da Federação, conta com 350 mil famílias assentadas e 700 áreas ocupadas. O problema das famílias sem terra é uma chaga na história do Brasil. O número de famílias sem terra é de mais de 4 milhões nesse grande latifúndio chamado Brasil.



Figura 1 – Marcha do MST e Escola de Formação da Juventude. Fonte <https://mst.org.br/2023/02/03/mst-organiza-calendario-celebrativo-rumo-aos-40-anos-de-lutas-e-conquistas/>. Fonte <https://mst.org.br/2022/06/06/juventude-do-mst-da-regiao-sudeste-participa-de-escola-de-formacao-para-debater-tarefas-e-desafios/>

O MST é um sujeito coletivo, onde homens, mulheres e crianças possuem um objetivo comum, e que sobrepõe, nos acampamentos, os objetivos da comunidade aos interesses individuais, embora esses não deixem de existir. Trata-se de um movimento que tece o enfrentamento coletivo direto como forma de luta, por meio de acampamento e ocupações. Homens, mulheres e crianças, de diferentes idades, precisam unir esforços para a conquista de direitos. Assim, as práticas são majoritariamente coletivas (Schreiner, 2009, p. 245).

Este movimento concebe a escolarização como um instrumento de luta política, bem como ela não se restringe ao conhecimento acadêmico e ao espaço da escola. Nesse contexto a escolarização é importante, mas a educação não se limita a ela. A educação é vista como um processo mais amplo da formação humana e, portanto, se dá em espaços educativos para além da escola e é direito de todos. A educação é politização, que se faz com práxis nas experiências cotidianas da luta pela terra e na resistência nela. Nestes termos, a noção de educação do Movimento vincula-se à ideia de formação de crianças e jovens para o trabalho no campo, que, ao se constituírem trabalhadores, participem ativamente da luta pela reforma agrária, contra o capital e pela democratização das relações de poder. (Schreiner, 2009, p. 239).



Figura 2- Cursos de Formação com Adultos ao ar livre- Fonte: <https://mst.org.br/2020/01/20/mst-realiza-curso-de-formacao-com-trabalhadores-na-bahia/>

Marlene Ribeiro ao confrontar o movimento de educação no campo nascida no contexto da luta pela terra com as políticas de estado, sistematiza cinco itens que caracterizam a educação do campo defendida pelo Movimento Camponês, a saber:

a) o vínculo entre a educação e a garantia da terra de trabalho; b) a superação da escola rural portadora de currículo, conteúdo e metodologia voltados à valorização do trabalho e da cultura urbanos; c) a identificação com o campo enquanto espaço político de disputas históricas dos agricultores familiares pela conquista da e permanência na terra de trabalho; d) a relação entre o trabalho desenvolvido na agricultura, na pesca e na pecuária, associado ao currículo, ao conteúdo e ao método adotados pela escola do campo; e) o reconhecimento dos agricultores familiares como sujeitos de educação e produtores de alimentos, saberes, conhecimentos e culturas (Ribeiro, 2010).

Entendendo o Movimento Camponês como um sujeito político coletivo, a autora chama a atenção no último item a relação intrínseca entre ser sujeito de educação e produtores de alimentos, saberes, conhecimento e culturas. Em quantas escolas temos essa indissociabilidade? Esses vínculos estão presentes na multiplicidade e a riqueza de experiências tais como: “ciranda infantil para a pré-escola, ensino fundamental, médio e profissional, incluindo a educação de jovens e adultos – EJA, ensino superior de graduação, com bacharelado e licenciatura, e de pós graduação”.

Todos esses contextos pautados na vida comunitária ligada a agricultura orgânica, a tempos e espaços conectados aos ritmos do lavar a terra, plantar, colher, armazenar, cozinhar, e outras ações pertinentes. Esses ciclos demandaram a criação de escolas itinerantes e intermitentes, as escolas dos sem terrinha em todos nos assentamentos. As crianças são co-

criadoras das temáticas estudadas e apresentam as demandas. Realizam conferências, debates sobre defesa da democracia e educação popular. Em contraponto, também apontamos os entraves e desmanches de sistemas educativos voltados para a população campestre. Somente em 2021, 3.424 Escolas do Campo foram fechadas, negando o direito à educação pública pelo governo federal para a população do campo.

Arte e cultura tem um papel fundamental nas formas de organização do movimento contribuindo desde a fundação até a sua atual organização. A construção da identidade dos Sem Terra é feita por meio de músicas, poemas, teatro, simbologias como bandeira e hino. As manifestações da cultura popular e dos saberes tradicionais como as artesanias, o conhecimento de plantas e ervas medicinais dentre outros saberes, estão presentes na organização da vida do movimento fazendo parte das reuniões e assembleias deliberativas, que são constantes nos diversos acampamentos. A atenção aos patrimônios históricos e culturais ligados a construção identitária, a valorização dos saberes das mulheres, dos povos tradicionais e o reconhecimento das ancestralidades, forma todo um conjunto do qual a comunidade cria formas de visibilidade por meios de festivais, oficinas, marchas, etc.



Figura 3 – Cartaz da Chamada da marcha conjunta das Mulheres Indígenas e das Margaridas. Fonte: <https://www.brot-fuer-die-welt.de/blog/2019-indigene-frauen-in-brasilien-brennt-mehr-als-wald/>

As diversas manifestações têm ocupado estradas, ruas, praças em campos e cidades. Ana Mae Barbosa (apud Guimaraes, 2018) nos diz que essas manifestações podem ser entendidas na perspectiva de culturas visuais de massa, ou culturas visuais do povo uma vez que estão

relacionadas com valores visuais dos grandes mitos e das manifestações populares, como por exemplo, carnaval e os rituais de candomblé (pp.3-4). Nas marchas do MST (e de outros movimentos) as cores, as gestualidades, canções, estandartes, bandeiras, faixas e demais elementos fazem parte de uma mística reivindicatória e propositiva.



Figura 4 - Colagem com momentos diversos da produção e distribuição de alimentos pelos integrantes do MST em diferentes lugares do país. Fontes: (<https://mst.org.br/2021/04/26/ser-tao-caatinga-cores-e-sabores-da-resistencia-no-programa-comida-de-verdade/>); <https://mst.org.br/2022/08/24/7a-feira-da-reforma-agraria-acontece-em-aracaju-se-na-proxima-semana/>; <https://mst.org.br/2023/02/11/prefeitura-de-presidente-prudente-sp-prejudica-realizacao-da-feira-da-reforma-agraria/>; <https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/direito-a-alimentacao-e-a-luta-pelo-preco-justo/>

As doações de alimentos feitas pelo MST durante a pandemia foram ocupações em espaços públicos, ocasiões onde forma e conteúdo contaram para a construção de outra narrativa em torno do movimento. Ocuparam espaços públicos criando mandalas (dentre outros arranjos) de alimentos revelaram uma estética da abundância – da potência, de um Brasil possível e real, mensagens visuais contra a escassez, na contramão da escassez da vontade política. Cornucópias coloridas jorrando fartura e esperança.

O outro movimento que trago é a Central Única das Favelas (CUFA), uma organização não governamental fundada em 1999 por jovens negros da favela Cidade de Deus, hoje está presente em todos os estados brasileiros e em outros 15 países. Em números, a CUFA está presente em mais de 5.000 mil favelas, o que nos dá uma dimensão do problema social de moradias geograficamente seccionadas na ocupação populacional nas cidades.



Figura 5 – Imagem de divulgação – Informativo CUFA. Fonte: <https://www.sympla.com.br/produtor/CUFA>

Não é a toa que Celso Athayde, fundador da CUFA provoca o próximo governo a se “comprometer a olhar com mais atenção para um território que mobiliza R\$ 180 bilhões anualmente, que tem o potencial de salvar vidas e transformar realidades, propondo a criação de um Ministério da Favela”. Afirma que se as favelas brasileiras fossem um estado, seria o quarto maior do país em população e economia chamando atenção para a potência do envolvimento dos moradores das favelas para o empreendedorismo econômico, social e cultural. O movimento se movimenta no combate à fome, à violência policial, promovendo atividades nas áreas da educação, lazer, esportes, cultura e cidadania. O movimento, se movimenta em resistir/existir. Nesse processo, estão presentes manifestações de grafite, DJ, break, rap, produções audiovisuais, basquete de rua, literatura, batalhas de rima (slam), torneios de futebol e de skate. Promove, produz, distribui e veicula a cultura da favela por meio de publicações, discos, vídeos, programas de rádio, podcast, shows, concursos, festivais de música, cinema, oficinas de arte, exposições, debates, seminários, outros meios. Essas formas de expressão servem como ferramentas de integração e inclusão social.



Figura 6 – Quadro com imagens diversas de jovens produtores(as) de moda na e da periferia e chamada de concurso de moda para mulheres das periferias. Fontes: <https://www.metroworldnews.com.br/estilo-vida/2021/12/08/marcas-de-roupas-independentes-vestem-as-periferias-de-sao-paulo/>; <https://www.redbull.com/br-pt/videos/moda-periferia-amaphiko> e <https://g1.globo.com/df/distrito-federal/o-que-fazer-no-distrito-federal/noticia/2018/09/03/concurso-de-moda-top-cufa-abre-inscricoes-para-mulheres-da-periferia-do-df.ghtml>

Nesses territórios a juventude corpa suas identidades. Recicla, mixa estilos e modos de vestir, tanto nas vestimentas como nos cabelos, no andar, no mover-se, no falar. A cada dia, surgem proposta de movimentos, passos de dança, na sua maioria em pequenos grupos, filmados e colocados nas redes, especialmente o tik tok. Vídeos que viralizam, viram espaços de interlocução e de visibilidade, e tornam-se base para que novos movimentos recriados constantemente.

Lucimar Bello Frange (2015, p.138) ao refletir sobre a nossa vivência em ecologias, físicas e temporais afirma que estas são o acontecimento com todas as suas camadas físicas, afetivas cognitivas, antropológicas, de poderes, de valores, de tecnologia, de história, de memórias. Conclui que através dessas ecologias, fica mais fácil compreender que os corpos são parte, e não estão colocados. Afirma também que aprendeu com Stanley Keleman<sup>1</sup> que a vida produz corpos para poder prosseguir nesses corpos, através desses corpos. Nas comunidades a diversidade estética é resistência é invenção, é lutar para seguir vivendo. Para não morrer de fome, doença ou bala.

<sup>1</sup> Stanley Keleman (1931-2018) é o criador da **Psicologia Formativa**® uma abordagem calcada na noção do corpo enquanto um processo somático constantemente formando a si mesmo. Keleman criou uma linguagem, um corpo teórico e uma metodologia que põem um fim ao dualismo corpo-mente, unindo estreitamente biologia e psicologia como parte de um contínuo formativo que traduz a complexidade e a grandeza do processo humano. Fonte: [www.psicologiaformativa.com.br](http://www.psicologiaformativa.com.br)

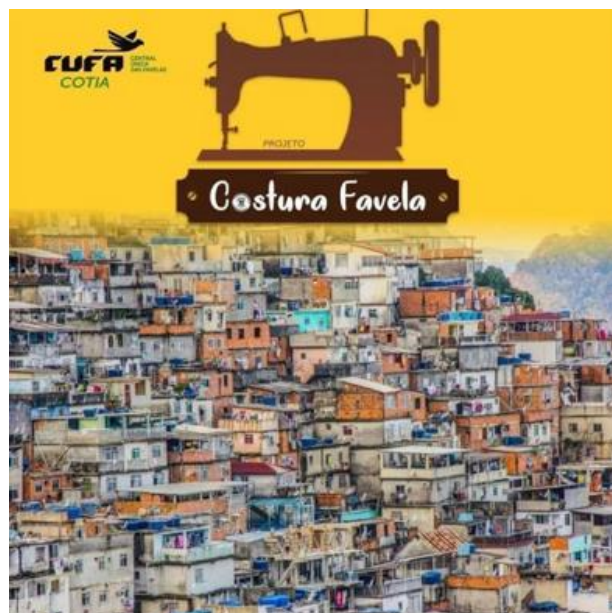


Figura 7 – Anúncios de cursos, aulas, oficinas que promovem a aprendizagem de ofícios para geração de renda.  
Fonte: <https://www.facebook.com/cufabr/photos/a.739881766024606/5923470324332365/?type=3>

Minha intenção, não é lançar um olhar romântico para as estéticas desses movimentos, mesmo porque sabemos comumente as pessoas que são alvo das chamadas “balas perdidas” nas violências contra participantes de movimentos camponeses na luta pela terra e nas violentas incursões policiais nas periferias de todo o Brasil. São populações localizadas fora do alcance dos efeitos discursivos da democracia e cidadania. Apesar disso, a persistência e fortalecimento desses movimentos (MST, CUFA dentre outros), nos dá a dimensão dessa vida comunitária como um existir e resistir de suas próprias vísceras.

Na minha percepção, estão presente nas formas de luta desses movimentos, a dimensão estética e educativa, luta como movimento cultural, que reúne de forma indissociada produção artística, feito político e ideológico, prática social e intercâmbio comunicativo. Lembro aqui do exemplo de Renê Silva morador do Morro do Alemão, que numa ação solitária, começou a registrar as ocupações militares na sua favela e usava o microblog Twitter para transmitir informações em tempo real. O jovem é exemplo de sujeito pertencente a um grupo periférico e se apropriou das TIC por meio de estratégias e táticas que, em ação, desestabilizaram a ordem hegemônica principalmente dos veículos de informação em massa que divulgavam em seus noticiários a narrativa da criminalização dessa população. Renê foi se tornando conhecido e se

tornou comunicador social (influencer) tendo hoje um canal chamado “A voz da Comunidade”. A local de onde opera esse canal, é local de reuniões de líderes de várias comunidades faveladas.



Figura 8 – René dos Santos divulgando o clube de leitura. Fonte: <https://conexaoplaneta.com.br/blog/mais-de-15-mil-livros-invadem-os-complexos-do-alemao-e-da-penha-para-marcar-10-anos-de-ocupacao-policial/>

Em contrapartida a esses exemplos, não consigo deixar de pensar que uma boa parcela desses jovens periféricos estuda em escolas públicas cada vez mais militarizadas, nas quais não há espaço para as manifestações de seus modos de existência/resistência. Cabelos crespos, por exemplo, são domados por imperiosos elásticos. Seus corpos não dançam, suas vestes não são criativas e a poderosa poesia falada do *slam* fica calada em suas almas.

Volto ao início da minha fala, para meu lugar de professora em uma universidade pública brasileira para e indago: o que estes movimentos ensinam a academia/ensino superior, especificamente, no campo da arte educação? É possível superar o gesto colonizador e ir além do movimento unidirecional que a universidade quando vai até as comunidades? Me reconheço fazendo parte de uma boa parcela de professores que na universidade buscam atravessamentos com comunidades muitas vezes pertencentes ou alcançadas por esses movimentos. Mas, que na sua estrutura, a universidade continua sendo uma “escola a céu coberto” por densas telhados que obedecem a tecnoburocracia do sistema neoliberal.

Mesmo assim, reconheço potência de vida nas pesquisas que orientei e oriento, que falam desses outros territórios, de outros corpos, de outros saberes. Pesquisas como a iniciação científica de Renato Barrete (2023) sobre arte nos Pontos de Cultura reconhecendo nestes contextos de educação não formal importante espaço para a atuação de arte educadores. Estes Pontos fazem parte do Cultura Viva, programa de políticas públicas do primeiro governo do PT, projetado para que contemplasse todas as regiões brasileiras com toda sua diversidade cultural a partir de comunidades e saberes populares. Ou então, a pesquisa de doutorado de Aia Oro Iara (Larissa Isidoro Miziara) envolvendo a produção partilhada do conhecimento com professoras/es, jovens e lideranças da Tiririca dos Crioulos – um quilombo afroindígena localizado em Pernambuco. Aia procurou pensar os espaços de arte/educação que favorecem as pedagogias decoloniais a partir das estratégias, práticas e metodologias que surgem das pedagogias de luta da Tiririca dos Crioulos (Miziara, 2022). Ou ainda, na pesquisa de Aurisberg Leite Matutino (2023) junto a juventude periférica de Luziânia, cidade detentora do maior índice estatístico de violência da juventude no país. No decorrer da pesquisa Aurisberg ouviu/conviveu/corpou experiências junto à jovens periféricos negros e empobrecidos, vistos/percebidos como “bandidos” e “criminosos” aos olhos dos poderes em suas formas de fazer arte, especialmente a batalha de rimas e o grafite. A tese descortina outras perspectivas sobre como as juventudes em cenários de violência urbana desconstruem os estigmas e reconstruem suas próprias imagens, para si mesmas e os outros. Poderia ainda citar a tese de Camila Moreira Alves Moreira (2021) que investigou as pinturas murais das grafiteiras negras em 4 cidades brasileiras, ou na de Denise Bogéa Soares (2016) que pesquisou Dona Maria do Pote, artesã e líder comunitária em uma pequena cidade do Maranhão, cujos potes já são referência de patrimônio cultural naquele estado. Tantas outras poderiam ser mencionadas como exemplos de ecos desses territórios de luta, em contextos rurais ou urbanos, que apresentam manifestações artísticas e culturais em contextos a céu aberto. Mas como disse no início do texto, não me parecia ser este o caminho da escrita.

Reconheço que a universidade se modifica nesses atravessamentos de muros. No entanto, quero defender, que em boa parte, os deslocamentos tem sido provocado pelas cotas PPI. Nilma Lino de Gomes (2017) aponta o movimento negro como ator político/coletivo - como agente reeducador e organiza essa reeducação em três instâncias: saberes identitários, saberes políticos e saberes corpóreos. A autora pergunta: Quem tem reeducado essa sociedade, a universidade?

Nilma também responde que uma juventude negra está educando a universidade e a sociedade com suas novas posturas.

A chegada de jovens oriundos/as desses setores (periféricos, camponeses, indígenas) tem provocado fissuras nos arcabouços da universidade, clamam por outras epistemes de arte. Epistemes que tenham os traços de suas corporalidades (no sentido mais amplo, do corpo e do viver. Meninas e meninos pretos, pardos indígenas, periféricos, suburbanos, começam a ocupar palcos para falar de si mesmos e mesmas, elaborando suas experiências que podem gerar as sonhadas universidades populares, com base nas próprias narrativas e seus próprios discursos. (currículos, materiais didáticos tais como textos, vídeos etc.).

Entretanto, ocupar esse viver em espaços outros pode se configurar em experiências dolorosas para pessoas que não foram historicamente autorizadas a existirem em determinados espaços de arte e cultura. Luciana Ribeiro, jovem educadora negra que atua em sistemas expositivos, faz uma afirmação que nos dá a dura clareza de não pertencimentos desses corpos periféricos em tais contextos: “Não é fácil habitar um corpo que luta para estar em lugares que foram estruturados para rejeitarem-no” (Ribeiro, p.24). No mesmo desassossego, Jordana Braz ressalta a visibilidade diferenciada desses corpos que incomodam lugares formatados em outras lógicas estéticas.

Porém, eu sempre me questiono se a minha aparência será colocada à prova quando eu estiver com tranças no cabelo ou com meu cabelo com volume colorido. Às vezes, eu penso se minhas roupas com cores vibrantes e estampados serão condizentes com a estética minimalista que boa parte das pessoas que visitam as exposições vestem. (Braz, 2018, p.11)

Penso/sinto que as fricções entre escolas abertas e escolas fechadas passam por modelos educativos nos quais é decisivo ter consciência da tenacidade do jogo de forças da dominação colonial, como nos lembra Gomez quando reflete sobre proximidade cultural do estado, instituições ou artistas das culturas que não estão no centro do processo hegemônico: Y cuando pareciera que la distancia epistémica y estética se puede abolir completamente, que es posible para la periferia acceder a la cultura, al desarrollo, a la historia del arte, o al progreso, entonces se hace visible el muro de diferencia colonial o imperial. (Gomez Moreno, 2019, p. 8). É o que acontece nas experiências da Luciana e Jordana, educadoras-pesquisadoras da equipe de Ação e Pesquisa Educativa do Núcleo de Cultura e Participação do Instituto Tomie Ohtake, que afirmam

que as experiências negras em espaços institucionais ainda são poucas e enfrentam os desafios do racismo institucional, estrutural e diário para não serem apagadas (Ribeiro e Braz, 2018, p.11).

No entanto, aqueles que foram largados/as à margem do caminho se organizam para resistir e existir inventando suas próprias formas de vida, investindo em práticas solidárias, no empoderamento de mulheres, no conhecimento ancestral e nas reinvenções das culturas juvenis. Ecossistemas artísticos e culturais que são estratégicos de ocupação de espaços políticos e acadêmicos.

Cleber Karipuna liderança de base da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB) e da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB), líder da APIB ressalta a importância da união dos diversos movimentos sociais no enfrentamento do genocídio corpóreo e epistemológico a que estas populações estão sujeitas:

Podemos nos alinhar e nos aliar para enfrentamento destas lutas conjuntas, com outros movimentos sociais, como os movimentos dos quilombolas, das populações e comunidades tradicionais, de defesa do meio ambiente, enfim, de todos os movimentos sociais... o quanto mais pudermos nos unir, nos fortalecer conjuntamente como movimentos, será a parcela de cada um de nós de contribuição para nos colocarmos frente a este desafio que está posto por este governo que, hoje mais do que nunca, busca suprimir e atacar os direitos de todos os movimentos sociais, de todas as classes sociais. Aqui, no caso específico falando sobre os povos indígenas no Brasil, precisamos continuar firmes e fortes nas lutas. Cada vez mais nos unirmos para este enfrentamento. (Karipuna, 2021, pp.01-02).

O que essas escolas a céu aberto podem nos ensinar, ou melhor, de que forma esse conjunto de práticas dos movimentos sociais, colocadas nesse texto como formas de existência artística, pode contaminar as escolas fechadas, em todos os níveis de educação? Se não existe resposta pronta para essa indagação, por outro lado, acredito que possamos inventar nossos movimentos de resistência dentro das escolas/currículos/sistemas de arte fechados. atravessar fronteiras (se antes, nós, fazíamos movimentos unilaterais de atravessamento, hoje, são pessoas dessas realidades que atravessam fronteiras para redesenhar mapas epistemológicos da universidade, com suas falas, corpos e posicionamentos.

Nesses exemplos percebo as fricções acontecendo, fagulhas chispam em jogos de criação, nem que seja por um momento, fugaz, podemos experimentar a potência desses movimentos de base. Apesar disso, as cotas continuam sendo combatidas e cotistas continuam enfrentando dificuldades para a permanência nas instituições e conclusão dos cursos. Ainda são excluídos digitais, porque embora tenham celulares, a acessibilidade ainda é um problema. Além da presença de cotista “os movimentos sociais tem demandados novos cursos, como as

Licenciaturas Indígenas, Educação do Campo, cursos de Direito para o MST. Presenças que afetam o tecido societário, pois como alerta Garcês “dejarse afectar no tiene nada que ver con cuestiones de interés, puede ir incluso en contra del propio interés”. Nessa perspectiva, os movimentos sociais têm afetado formas de viver e de se pensar arte, cultura e educação. Por outro lado, a autora alerta que “ser afectado es aprender a escuchar acogiendo y transformándose, rompiendo algo de uno mismo y recomponiéndose con alianzas nuevas”. (Garcês, 2013, pp.69-70). Esse movimento de escuta, ruptura e recomposição é o grande desafio que enfrentamos quando pensamos em outras formas de existência fora das caixas. No artigo “Resistência dos movimentos durante a pandemia alimenta a esperança” o professor e colunista Leonardo Koury Martins escreve sobre a resistências da classe trabalhadora e dos movimentos organizados “tem feito frente à adversa agenda imposta pela pandemia e aos neoliberais. Entre atos nas redes sociais, atividades de formação, gritos de excluídos e excluídas e ações da juventude, os movimentos se reinventam”. (Martins, 2020, p.1)

Completo, reinventam a universidade e me movem também para a reinvenção docente sempre procurando situações de mais e mais fricções como potência para viver em escolas de céu aberto. Para a professora Terezinha Azeredo Rios (2003) a educação é um gesto de formação que está presente em todas as instituições não cabendo apenas a escola educar. Mas ressalta que é a escola, que é designada exclusivamente para essa tarefa. Na luta pela educação do campo, vemos o processo educativo da vida comunitária, mas também, o reconhecimento da necessidade e importância do espaço escola, organizado, sistematizado para tal função. Mas a sistematização é realizada no coletivo e a luta pela escola itinerante e a pedagogia da alternância.

Entendo e aprendo com Rios, da maneira clara como a professora situa o espaço institucional, planejado, discutido e como ela também amplia a potência do ato de educar para além da escola. É da escola que falo e lanço meu olhar para os movimentos sociais como potência de uma vida coletiva que geram formas de arte em “espaços a céu aberto”. É desse lugar que reivindico nestes espaços fechados, “um "direito à experimentação", que forçosamente arrebenta alguns diques, ao mesmo tempo em que lança no ar um sopro vital” (Pelbart, 2015).

Experimentação necessária para pensar em corpos periféricos que chegam as universidades cuja estrutura permanece hostil para esses sujeitos. Fico pensando no que Ribeiro (2012) afirma sobre que “o novo trazido pela educação do campo, proposta pelo Movimento

Camponês, consiste na articulação entre o trabalho na agricultura, na pecuária e na pesca, no chamado Tempo-Comunidade, com os estudos teórico-práticos efetuados no chamado Tempo-Escola”. Seria possível pensar em universidades itinerantes, em pedagogias de alternância, em tempos-comunidade para tornar as universidades menos fechadas? Por certo, os cursos de Licenciaturas em Educação do Campo já trabalham com essa alternância, e quem sabe, as políticas de educação a distância que chegaram nas universidades públicas de forma mais incisiva no primeiro governo do presidente Lula, possam atender a itinerância dos sujeitos que se deslocam com os acampamentos. Mas seria apenas uma ideia da forma, pois os cursos não teriam sido construídos coletivamente considerando “um conjunto de práticas educativas na direção de um projeto social emancipatório, protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras” (<https://mst.org.br/educacao/>). Na oferta de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Federal de Goiás, tivemos uma presença significativa de trabalhadores(as) bem como de jovens de acampamentos do MST. Mesmo com um currículo desenhado para a conexão com a cultura e os saberes locais, sabemos das dificuldades que essas pessoas enfrentaram para concluírem o curso ao longo de quatro anos.

Estamos em 2023, conseguimos eleger outro projeto político para o próximo quadriênio, com aposta na vida e na esperança, mas as garras do neoliberalismo, do lucro como objetivo supremo continuam apertando nossos corações e mentes. Esses movimentos sociais tem enfrentado esse sistema macro, legalizado a partir do direito a propriedade, concepção fundante do patriarcado. Mas seguem resistindo.

A universidade atual, mesmo com todas as mudanças, ações de inclusão, abertura para saberes outros, ampliação de acesso dentre outros processos de democratização ainda serve ao mercado, ao capital. Por mais que a nossa atuação provoque fissuras, estas servem como respiradouros para a corpo/existência nesses espaços. Nos falta a construção de uma escola ligada à vida das pessoas, que “torne o trabalho socialmente produtivo, a luta social, a organização coletiva, a cultura e a história como matrizes organizadoras do ambiente educativo escolar, com a participação da comunidade e auto-organização dos educandos e educandas, e dos educadores e educadoras”. (IASI, 2012). Como nos lembra Lucimar Bello Frange “a educação, em seu sistema “fôrmático”, ainda precisa da “sala de aula”, das “carteiras umas atrás das outras”, permitindo que nuças sejam vistas, mas não o rosto com sua(s) rostidade(s) (Deleuze)”. A autora alerta que nessas formas “os mínimos sensíveis são, muitas vezes considerados “perigosos”.

(Frange, 2014, p.5). Quem sabe outro projeto possa nascer da articulação dos movimentos políticos/sociais assim como nas nossas insistências resistências às formas? Afinal como nos lembra Lucimar “as práticas ecológicas se dão nas macros, micro e nas minipolíticas do(s) desejo(s) e das subjetivações, dos assalariados, dos não-garantidos, das subjetividades elitistas e campesinas, das subjetivações em campos ampliados de diferenças sutis”. Vivamos, pois, esses interstícios possíveis, exercendo escutas, corpendo experiências coletivas de arte, educação e cultura que sejam latentes para outros devires. Como no refrão da música dos Titãs: “o pulso, ainda pulsa”.<sup>2</sup>

## REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da. (org.). *Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo, Cortez, 2010.
- BARRETE, Renato. *As Experiências dos Pontos de Cultura para a Formação Docente em Artes Visuais*. Licenciatura em Artes Visuais. FAV/UFG. Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Fevereiro 2023.
- BRAZ, Jordana. *Da observação à ação: a subjetividade preta como prática educativa*. In: EXPERIÊNCIAS NEGRAS. “O CORPO NEGRO NA PRÁTICA EDUCATIVA 24 NOVEMBRO 2018 | INSTITUTO TOMIE OHTAKE DE MUSEUS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS”. Pp 20-24.
- CALDERÓN LEYTON, Elia.). *Resistencias, prácticas y narrativas interculturales*. Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana. Número 13. 24-36. 2021
- FRANGE, Lucimar Bello P. *Exposição/Imersão: a inteligência das flores: a casa* [recurso eletrônico] / Lucimar Bello, Vitória Amaral, Leda Guimarães. – Recife: Editora UFPE, 2015.
- FRANGE. Lucimar Bello P. FALA. OFICINA.PENSAMENTOS. In: Simpósio 11. Visualidades populares: ecossistemas artísticos e estéticos de produção, circulação e consumo. Maria Elizia Borges, Lêda Maria de Barros Guimarães, Lucimar Bello Pereira Frange. (Coord.). In: **Ecossistemas Artísticos**. Anais do XXIII Encontro Nacional da ANPAP. Lucia Gouvêa Pimentel. (Coord. Geral.). Belo Horizonte: ANPAP, 2014, v.1, p. 2368-2384. ISSN: 2175-8220 (PENCARD). ISSN: 2175-8212 (ONLINE). Disponível em: <https://www.anpap.org.br/anais/2014-old/ANAIS/simposios/simposio05/Lucimar%20Bello%20P.%20Frange.pdf>
- GARCÊS, Marina. *Um mundo común*. Editora Marea. 2018.
- GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador. Saberes construídos na luta por emancipação*. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.

---

<sup>2</sup> O Pulso: Composição: Toni Bellotto / Marcelo Fromer / Arnaldo Antunes. <https://www.letras.mus.br/titas/48989/>

- GÓMEZ MORENO, Pedro Pablo (). *Para decolonizar las geopolíticas del sentir*. Estudios Artísticos: revista de investigación creadora. 5(7). 2019 - pp. 154-159.
- GUIMARÃES, L. *Arte, design e cultura visual do povo: uma conversa entre mulheres*. Revista GEARTE, [S. l.], v. 5, n. 1, 2018. DOI: 10.22456/2357-9854.74969. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/gearte/article/view/74969>. Acesso em: 2 mar. 2023.
- IASI, Mauro. *Movimento por uma Universidade Popular*. Blog da União da Juventude Comunista. 22 de agosto de 2012. <https://ujc.org.br/movimento-por-uma-universidade-popular/>. Acesso em 01 de março de 2023.
- KARIPUNA, C. *Intervenção de Cleber Karipuna, liderança indígena de base da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) e da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COLAB), na mesa “Direitos e movimentos em tempos de pandemia”*. InSURgência: revista de direitos e movimentos sociais, Brasília, v. 7, n. 1, p. 16–17, 2021. DOI: 10.26512/insurgencia.v7i1.36277. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/insurgencia/article/view/36277>. Acesso em: 28 fev. 2023.
- MARTINS, Leonardo Koury. *Resistência dos movimentos durante a pandemia alimenta a esperança*. Brasil de Fato. Minas Gerais. 30 de setembro/2020. <https://www.brasildefatomg.com.br/2020/09/30/artigo-resistencia-dos-movimentos-durante-a-pandemia-alimentam-a-esperanca>
- MATUTINO, Aurisberg Leite. *CULTURAS DE FRONTEIRA: (AUTO)REPRESENTAÇÕES DA JUVENTUDE EM CENÁRIOS DE VIOLÊNCIA URBANA NA CIDADE DE LUZIÂNIA/GO*. Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual – tese Doutorado. Fevereiro 2023.
- MÉNDEZ, Lorena, WHITENER, Brian, FUENTES, Fernando (ed) *De gente común. Prácticas estéticas y rebeldia social*. 2013.
- MIZIARA, Larissa Isidoro. *Imagens da Diferença e Narrativas de Si: Tecendo Pedagogias Tiririqueiras e Crioulas com um “Quilomboindígena”*. 2022. Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual -UFG. - tese doutorado. <https://culturavisual.fav.ufg.br/p/6212-dissertacoes-e-teses>
- MOREIRA, Antonia Camila Alves. *Mediações Urbanas em rotas autobiográficas: [manuscrito]: processos de Formação em Artes a partir dos graffiti do Selo Coletivo (CE) e das Minas de Minas Crew (MG)*. / Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual -UFG. - 2021.tese doutorado. <https://culturavisual.fav.ufg.br/p/6212-dissertacoes-e-teses>
- PELBART, Peter Pál. *Laboratório libertário*. Folha de São Paulo. Coluna Opinião. 07/03/2015. <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/opinia0/210833-laboratorio-libertario.shtml>
- RIBEIRO, Marlene. *Educação do Campo: Embate Entre Movimento Camponês e Estado*. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.28 | n.01 | p.459-490 | mar. 2012
- RIBEIRO, Luciana. *Reflexões de vivência em arte-educação: Quais os caminhos para a luta antirracista e decolonial na arte-educação em museus e instituições culturais?* In: EXPERIÊNCIAS NEGRAS: “O CORPO NEGRO NA PRÁTICA EDUCATIVA 24

NOVEMBRO 2018 | INSTITUTO TOMIE OHTAKE DE MUSEUS E INSTITUIÇÕES CULTURAIS”. Pp 14-19.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SOARES, Denise Bogéa. *LIBELLUS MARIA DO POTE Narrativas de pesquisa sobre mediação e visualidades populares*. Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual -UFG. - 2016.tese doutorado. <https://culturavisual.fav.ufg.br/p/6212-dissertacoes-e-teses>



**Leda Maria de Barros Guimarães.** Professora que gosta de desenhar, riscos, formas, ideias, conversas, aulas, encontros. Investe no performar em conjunto para a construção processual de conhecimentos nas artes visuais atravessadas pelas questões do mundo, da vida. Doutora em Artes pela Universidade de São Paulo (USP) e Pós Doutora em Educação pela Universidad Complutense de Madrid. Professora da Faculdade de Artes Visuais da Universidade Federal de Goiás onde atua com formação de professores em Artes Visuais nos cursos de Licenciatura nas modalidades presencial e a distância. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Arte e Cultura Visual (2017 a 2021) onde tem atuado como orientadora de teses e dissertações. Ex-presidente da FAEB (2017/2018) e ex-representante da América Latina no InSEA. Ex-coordenadora da Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD. <http://lattes.cnpq.br/1491866271915819>.

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



# Ensino/Aprendizagem de cerâmica Xakriabá<sup>1</sup>.

Nei Leite Xakriabá. Brasil

## Resumo

Embora, por lei, a escola indígena tenha autonomia para construir seu calendário próprio, de acordo com a realidade de cada aldeia e com participação de toda a comunidade em sua elaboração, geralmente, as autoridades das secretarias de educação não entendem os diferentes tempos indígenas. Qualquer procedimento diferente do das escolas não indígenas é punido como comportamento irresponsável. Respeitar o tempo do barro na produção da cerâmica Xakriabá é essencial para que seu ensino/aprendizagem se dê de forma efetiva.

**Palavras-chave:** *Cerâmica Xakriabá. Ensino/aprendizagem. Escola indígena. Retomada cultural.*

## Resumen

Si bien, por ley, la escuela indígena tiene autonomía para construir su propio calendario, de acuerdo a la realidad de cada pueblo y con la participación de toda la comunidad en su elaboración, por lo general, las autoridades de las secretarías de educación no entienden las diferentes épocas indígenas. Cualquier procedimiento diferente al de las escuelas no indígenas es sancionado como conducta irresponsable. Respetar el tiempo del barro en la elaboración de la cerámica Xakriabá es fundamental para que su enseñanza/aprendizaje se produzca de forma eficaz.

**Palabras clave:** *Cerámica Xakriabá. Enseñanza/aprendizaje. Escuela indígena. Recuperación cultural.*

## Abstract

Although, by law, the indigenous school has autonomy to build its own calendar, according to the reality of each village and with the participation of the entire community in its elaboration, generally, the authorities of the education secretariats do not understand the different indigenous times. Any procedure different from that of non-indigenous schools is punished as irresponsible behavior. Respecting the clay's time in the production of Xakriabá ceramics is essential for its teaching/learning to take place effectively.

**Keywords:** *Xakriabá ceramics. Teaching/learning. Indigenous school. Cultural recovery.*

---

<sup>1</sup> Este texto é parte da dissertação *Arte Indígena Xakriabá: com um pé na aldeia e outro pé no mundo*, defendida no PPGArtes/EBA/UFGM em 2022, sob orientação da Profª. Dra. Lucia Gouvêa Pimentel.

## Retomada cultural.

Estamos vivendo, desde os anos 1980, um movimento de retomada cultural, com o objetivo de garantir a recuperação e transmissão desse patrimônio cultural às gerações mais novas, escapando, assim, do perigo de elas serem apartadas desses conhecimentos ancestrais devido às ações do colonizador. E a escola indígena tem sido uma das aliadas nessa luta desde quando a Secretaria de Estado Educação de Minas Gerais (SEEMG), com o Programa de Implantação de Escolas Indígenas em Minas Gerais, em 1997, passou a contratar somente servidores do próprio povo. Assim, as escolas passaram a ter somente professores indígenas atuando nas aldeias e nasceu uma nova escola direcionada para uma educação diferenciada, tendo como prioridade o fortalecimento das práticas tradicionais do povo.

A escola passou a ter autonomia para construir seu calendário próprio, de acordo com a realidade de cada aldeia e com participação de toda a comunidade em sua elaboração. Com um calendário flexível, podendo sofrer alterações, dependendo do desejo da comunidade, a vida na escola passou a respeitar os dias sagrados, os eventos locais, as reuniões da associação comunitária e as datas marcantes, como o dia da chacina dos mártires Xakriabá, o dia 12 de fevereiro, o dia da morte do cacique Rodrigo, dia 25 de abril, e também outros eventos sagrados para o povo.

Os professores passaram a fazer o curso de Magistério Indígena, que foi uma conquista Xakriabá junto à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, em parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Em seguida, foi criado o curso de Formação Intercultural para Educadores Indígenas, da Faculdade de Educação da UFMG (FIEI/FaE-UFMG), que resultou na formação de pesquisadores indígenas e em várias pesquisas de nossos próprios povos. Desse modo, a instituição *escola* passou a ter mais sentido para nós, formando pesquisadores indígenas alimentados pela ideia de pertencimento étnico e preparados para viver na sua terra e também transitar no mundo dos não-indígenas, sem abandonar suas raízes. Tudo isso contribuiu para nos conscientizarmos cada vez mais do direito à cultura, à diferença e à diversidade cultural, que eram antes desmotivados pela escola anterior, que tinha professores não-indígenas atuando dentro das aldeias. A cerâmica Xakriabá contemporânea ganhou força a partir dessa conquista.

A partir da homologação do território e da criação da escola diferenciada, povo Xakriabá intensificou o processo de “retomada”. “Retomada” é um conceito Xakriabá que se refere às reconquistas e reocupações das terras anteriormente invadidas por fazendeiros ou posseiros. As “retomadas” tiveram como objetivo “ampliar o território com o acréscimo de 94 mil hectares, possibilitando assim que tenhamos acesso ao rio São Francisco” (Corrêa Xakriabá, 2018, p.26). Igualmente às “retomadas” de terra, surgem as “retomadas culturais” ou “levantamentos da cultura” (Santos, A.F., 1994). Muitas práticas tradicionais permaneceram adormecidas, como as expressões da oralidade, as formas de auto-organização e estratégia política, e as práticas artísticas, que por muitos anos foram proibidas pelo colonizador. Hoje, a língua Akwë está sendo ensinada nas aulas de Cultura e na disciplina de Língua Povo Xakriabá, por meio da música e da escrita de palavras e seus significados (Tkadi Xakriabá, 2018). Além disso, pesquisas vêm sendo realizadas com os mais velhos que conseguiram manter em segredo muitas palavras e algumas frases. A cerâmica Xakriabá também está inserida nessas políticas de “retomada”.

Nas referências bibliográficas sobre os Xakriabá, as “retomadas culturais” são compreendidas ora como um “avivamento”, “recuperação”, ora como uma “ativação” das práticas tradicionais Xakriabá, relacionadas à língua, à arte, à pintura corporal, ao mundo dos encantados, à prática do toré e ao segredo, entre outras (Faria; Silva, 2020). As “retomadas” do território e as “retomadas culturais” estão misturadas uma na outra e se afetam mutuamente, evidenciando as estratégias de luta e resistência do povo. A retomada da cerâmica é uma das retomadas culturais.

Desde 2005, a cerâmica está presente nas disciplinas de Arte e Cultura Xakriabá, ministradas na escola, por meio de oficinas realizadas pelos professores de Arte e Cultura, e por outros artistas. Está presente também nas casas de cultura, nas casas dos artesãos distribuídas por várias aldeias, e nas oficinas dos ceramistas. Desde o momento em que ocorreu a “retomada” da cerâmica, conforme mencionei, várias pessoas passaram a participar do trabalho com o barro.

Uma das pesquisas que realizei na licenciatura foi sobre a cerâmica indígena Xakriabá. Essa pesquisa trouxe muitos frutos para a “retomada” da cerâmica na aldeia. Realizei a pesquisa sob a orientação da Professora Ana Gomes (UFMG), que apoiou minha proposta de que, em vez de produzir um texto acadêmico nos moldes tradicionais, fosse apresentado como objeto final da conclusão do curso a produção de um livro de minha autoria: *Manual de Cerâmica Xakriabá*,

produzido com imagens explicativas para o uso dos não alfabetizados, e que também fossem realizadas, em Belo Horizonte - MG, algumas exposições do trabalho com a Cerâmica Indígena Xakriabá.

Como já era interessado em cerâmica e parte da Associação Indígena Xakriabá Aldeia Barreiro Preto (AIXABP), comecei a participar do projeto de construção das três Mini Casas de Culturas que abrigariam ferramentas e fornos para a retomada da produção de cerâmica e outras artes. Durante a pesquisa, entrevistei os mais velhos que trabalharam com o barro: Dona Dalzira, Seu Antônio Paca, Dona Zelina, Seu Manoel e Seu Emilio, chamados por nós de *Livros Vivos*; cataloguei as ferramentas que cada um precisava para a AIXABP comprar; organizei reuniões nas aldeia interessadas e organizei oficinas para montar fornos e construir as Mini Casas de Cultura, chamadas de *filhas* da Casa de Cultura *mãe* na Aldeia Barreiro Preto. Participei mais tarde de outro projeto para a produção de oito novos fornos no Território, além da retomada de uma técnica de queima de cerâmica a céu aberto que estava abandonada havia cerca de 40 anos.

Na medida em que a pesquisa avançava, fui retomando as técnicas de modelagem, a queima tradicional a céu aberto, os acabamentos e a decoração das peças. Desde o começo da graduação já atuava como professor na Escola Estadual Indígena Xukurank e, sabedor do papel da escola indígena em fortalecer as práticas, passei a convidar os estudantes para a minha oficina de cerâmica no final de semana, trocando o horário de cinquenta minutos da matriz curricular pelo *horário do barro*, além de ainda orientar ex-alunos, professores indígenas e outros interessados na prática.

A pesquisa foi pautada por uma efetiva “retomada” das práticas culturais comunitárias, configurando uma ação cultural de fortalecimento do Povo Xakriabá, ao buscar priorizar ações voltadas para a comunidade.

Uma década depois daquela exposição, agora cursando mestrado em Artes, chega o momento de pensar sobre aquela opção tomada entre 2006 e 2011, período que a prática da cerâmica estava adormecida no Território, mas bastou dar alguns toques para ser retomada.

Em 2011, vários professores adotaram a prática da cerâmica nas escolas, os fornos construídos seguem sendo utilizados quando os moradores querem novas peças, e ao redor do forno instalado na Aldeia Veredinha se organizou um grupo de mulheres especialmente ativo na produção. Peças de cerâmica passaram a ser vendidas para visitantes, gerando renda para nosso

povo. Mas, acima de tudo, as peças voltaram a circular no cotidiano das pessoas, as casas voltaram a ter objetos de cerâmica. Nesta situação, é a própria circulação das peças que documenta o fluxo de ação que eu queria que acontecesse com minha pesquisa, e esse resultado só foi possível pelo envolvimento com a prática. Mais do que uma descrição da cerâmica Xakriabá em vias de extinção, importava que as peças que foram aparecendo e circulando documentassem o processo da retomada. Observo haver uma maior circulação das peças no meio do povo, pois elas são oferecidas novamente como presentes de casamentos, para as moças e para os parentes que visitam o Território, como acontecia no passado.

No mestrado percebi que é importante avançar um pouco mais na documentação escrita desse processo da retomada da cerâmica Xakriabá, para que ele alcance lugares mais distantes e possa, assim, levar mais informações para os não indígenas sobre nossa realidade, sobre nossas lutas, sobre a nossa resistência, ou seja, levar nossas denúncias e trazer para meu povo contribuições como a quebra dos estereótipos e dos preconceitos.

Tanto a produção de cerâmica quanto a prática da escrita exigem disciplina, atenção, conhecimento, técnica e elaboração estética, e, ao apoiar o percurso acadêmico articulado ao redor da produção de cultura material, a Universidade deixou entrever uma brecha para o reconhecimento desses outros modos de aprender, ensinar, documentar e articular conhecimentos.

No início da “retomada” da cerâmica, as oficinas aconteciam por meio dos projetos de construção da Casa de Cultura e das Mini Casas de Cultura Xakriabá. A partir de 2011 elas ocorrem como ação da educação diferenciada e também por iniciativa espontânea dos ceramistas que, de tempos em tempos, realizam essas oficinas apenas com o objetivo de estarem juntos, trocando experiências, revendo parentes, divertindo-se e conversando sobre assuntos variados.

Outro ponto importante após 2013 foram os convites que foram surgindo para realizar oficinas de técnicas de modelagem em cerâmica Xakriabá, participação em seminários, festivais, exposições de arte indígena contemporânea e realizar oficinas de cerâmica em escolas nos municípios vizinhos do nosso Território.

É importante destacar que esse conjunto de narrativas, ações e relações de diferentes sujeitos (comunidade indígena, a luta dos nossos líderes, a escola diferenciada, universidades e outros parceiros) tecendo ações práticas, pensando estratégias, a memória dos anciões, o respeito

pela natureza, a relação com a terra e a ancestralidade, além dos próprios objetos antigos, ainda presentes no território, tudo isso entrelaçado possibilitou a “retomada” da cerâmica Xakriabá.

### Arte indígena nos dias de hoje.

Mesmo não havendo uma palavra ou expressão em nossa cultura que abrigue o significado da palavra *arte*, ela sempre esteve presente em nosso meio, se manifestando de várias formas, seja através da cerâmica, das pinturas corporais, da pintura rupestre, das máscaras, da música, da dança, da cestaria, do trançado ou por meio dos rituais e das mitologias, dentre outras. As artes indígenas são ancestrais e existem desde o início da existência dos nossos povos, ou seja, arte e indígena são da mesma era e sempre andaram lado-a-lado. Sobre esse ponto, o artista indígena Jaider Esbell fez a seguinte afirmação em entrevista para a revista *Select*, “Índigena e arte são de origem comum e indissociável” (Esbell, 2021).

Parto da perspectiva de que o universo cultural e artístico indígena está presente no acervo da arte nos dias de hoje e deve ser mais bem estudado e divulgado para que seja conhecido, respeitado e valorizado da mesma forma, independentemente de ser indígena ou não indígena. Não é uma questão de querer colocar a arte indígena em superioridade, pois isso seria repetir o mesmo erro do sistema da arte do não indígena, mas de discordância daqueles que insistem em diminuí-la.

Os colonizadores sempre classificaram meus mestres como artesãos e seu trabalho - trabalho como artes, que acabaram se acostumando com essas expressões. E esses dois conceitos ainda são muito bem aceitos e usados entre nós. Porém, ao passarmos a ter conhecimento do uso intencional de modo pejorativo dessas expressões por parte do sistema da arte do não indígena, estamos começando a nos apropriar da expressão *arte* e *artista* em lugar de *artesanato* e *artesão*, como estratégia para o reconhecimento dos nossos trabalhos.

A partir desse ponto de vista, passei a pensar que é importante desenvolver estratégias para promover a inserção da nossa arte Xakriabá no sistema das artes e também do seu reconhecimento como arte. Considero muito importante mostrar para a sociedade o artista e a arte indígena a partir de um ponto de vista do próprio indígena, visto que há uma valorização dos trabalhos de uma elite considerados como arte e, ao mesmo tempo, uma desvalorização, classificando as pessoas como artesãos e seu trabalho como artesanato.

Só agora, depois de muitos séculos de invisibilidade, estão começando a voltar os olhares para as nossas produções, a partir da luta de vários artistas indígenas que estão se lançando e ocupando essas instituições, se apropriando desses espaços coloniais motivados em fazer ações decoloniais. Porém, não é uma tarefa fácil, pois é preciso ter muito cuidado para não se contaminar. Ao passarmos por essa trilha devemos ter astúcia escolhendo onde e como pisar e do que se desviar, peneirando e descartando tudo aquilo que não nos interessa como, por exemplo, a vaidade e as tentações desse mundo centrado no capitalismo.

No entanto, é necessário que apresentemos nossa arte para a sociedade para que as pessoas possam conhecê-la e respeitá-la e assim pararem de errar ao insistir em interpretá-la e classificá-las com o mesmo conceito da arte europeia e estadunidense. O fato é que as artes indígenas são manifestações culturais muito diferentes das manifestações da arte do não indígena, que é vinculada ao sistema de museus. As artes indígenas não são criadas com finalidade de serem contempladas em espaços separados do dia a dia ou para cumprir funções prioritariamente poéticas (Nunes, 2011). Elas são artes que têm um papel ativo e, em alguns casos, utilitário na vida cotidiana das aldeias. São utensílios nos quais servimos nossos alimentos, são pinturas corporais que nos protegem dos agentes da destruição, são cantos que nos fortalecem e nos conectam com os nossos ancestrais. As artes indígenas, necessariamente, têm uma agência na vida do meu povo e permeiam todo o nosso cotidiano, ao contrário da arte ocidental, que tem sua valorização voltada apenas para o objeto (Lagrou, 2009). Ela quase sempre é dotada de um significado mais prático e o belo sempre vem acompanhado de outros atributos. Um colar ou uma pulseira, por exemplo, nem sempre são confeccionados com a finalidade de funcionar como enfeite para corpo; dependendo da matéria prima utilizada e do ritual por qual passou durante sua confecção, podem ter também a função de proteção para o corpo. Dessa mesma forma acontece com a pintura corporal e vários outros objetos da nossa arte. Durante um ritual, o contato entre humanos e espírito pode transformar aquele corpo em outro ser encantado, que pode nos orientar, nos alertar dos perigos e nos conectar com nossos antepassados. São objetos criados para uso cotidiano ou ritual. Não são objetos apegados à estética somente.

Nossa arte não está isolada da natureza, da vida, das lutas, do território, da memória, da tradição; tudo está ligado, pois ela tece uma rede de significados culturais. Além de ela representar nossa cultura, é também nossa ferramenta de luta.

## É preciso conhecer nossa cultura por dentro para evitar equívocos.

Em nosso mundo não há a intenção de entrar numa lógica de mercado como é a lógica dos não indígenas. As coisas por aqui funcionam diferente. Não pretendemos produzir em grande escala para atender o desejo consumista de lojistas que pensam que podem comprar tudo e querer tudo ao seu tempo. Temos outras intenções e outras prioridades. O sistema de arte do não indígena é que é muito conectado com o mercado. Nosso objetivo com nossos objetos é criar uma circulação de peças que não seja só ligada à ideia de mercado, mas ligada ao fortalecimento das relações das comunitárias. A minha prática com a cerâmica desde o início teve como principal objetivo a circulação das peças dentro da aldeia. Nossos objetos podem ser adquiridos, mas não é só a venda que nos interessa. O que mais nos interessa são o envolvimento, os encontros, as trocas e as relações comunitárias. Não temos intenções de explorar toda a matéria prima e ganhar muito dinheiro com isso ignorando as gerações que virão depois da nossa. Nossas maiores prioridades são garantir a permanência dessas práticas, a circulação dos nossos objetos dentro da aldeia e o fortalecimento da nossa cultura. Embora seja nossa arte, também, uma possibilidade de geração de renda para meu povo, temos que ser cuidadosos ao lidar com essa questão para não causar impactos ambientais, sociais, espirituais e psicológicos.

O(A) artista indígena não é apenas artista, ele(a) é uma pessoa com vínculos na comunidade e se envolve com todas as práticas do seu povo. Ele(a) é agricultor(a), professor(a), pajé, líder comunitário(a), caçador, parteira, mãe ou pai de família, ou seja, é alguém com modo cosmológico conectado(a), com a natureza e com o seu povo. E a nossa arte não deve isolar o(a) artista indígena dessas relações e sim, ao contrário disso, ela deve fortalecê-lo(a) nessas outras práticas comunitárias. E é por isso muitas vezes ele(a) não é compreendido(a) pelo sistema da arte do não indígena.

É importante ressaltar que a nossa arte é uma arte recebida dos antepassados e representa um conhecimento coletivo, ancestral e espiritual. O artista não é o único proprietário do conhecimento, pois são saberes que pertencem ao seu povo. São conhecimentos que o povo recebeu dos encantados. Muitos deles foram recebidos observando a natureza, os animais, as plantas, durante os sonhos ou durante os rituais e são compartilhados entre gerações.

Meus mestres não assinavam suas peças, porém elas já carregavam uma assinatura coletiva imbuída nas técnicas, nos materiais, nos modos cosmológicos ou nos detalhes

empregados em sua elaboração e que as diferenciam das dos outros parentes. Em nossa concepção, elas já são assinadas com as marcas do meu povo Xakriabá. E essas marcas já as caracterizam.

Quando iniciei a prática com a cerâmica Xakriabá também não assinava asoringas. Só depois que as oringas passaram a receber tampas com figuras dos animais do cerrado e passaram a circular fora da aldeia em exposições e feiras fui convencido a marcá-las com uma assinatura. Percebi que além do objeto era importante que o artista também fosse apresentado à sociedade e a assinatura seria um método para ocupação desses outros espaços fora da aldeia. Então passei a assiná-las com o nome artístico *Nei Leite*, mas isso me deixava insatisfeito e me sugeria certo egoísmo. Então resolvi que a assinatura mais adequada seria *Nei Leite Xakriabá*, sugerindo assim uma assinatura coletiva ao citar meu povo. Não se trata de uma cerâmica do Nei, e sim, da cerâmica Xakriabá.

Mesmo sendo uma escola indígena diferenciada, tendo a Constituição de 1988 e a nova LDB garantido aos povos indígenas o direito de estabelecerem formas particulares de organização escolar, como um calendário próprio e autonomia para o desenvolvimento dos conteúdos, há algumas barreiras a serem superadas. Entre outras dificuldades, existe o problema da matriz curricular obrigatória e o desconhecimento, por parte de alguns funcionários de órgãos locais de Educação, sobre o papel de uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade. Muitos deles não entendem que a escola não pode ser o único lugar de aprendizado, que a comunidade também possui conhecimentos para serem repassados e que a educação tradicional tem muito a contribuir na formação política das pessoas.

A primeira vez que levei barro para a escola, para repassar a técnica de modelar pratos durante os 50 minutos do meu horário, na aula de Arte na turma do primeiro ano do ensino médio, passei muito aperto, pois quando terminei de preparar a classe com 25 alunos para iniciar a modelagem, vi que só me restavam 40 minutos de aula. A aula estava se desenvolvendo muito bem, com os alunos animados com a possibilidade de fazer seu primeiro prato de barro, quando fui avisado que o outro professor já estava na porta da sala me aguardando a desocupar a turma e que eu já tinha passado alguns minutos do meu horário. Tomei um grande susto! Apenas metade dos alunos estava finalizando a modelagem do prato. Tive que interromper a aula e usar mais alguns minutos para realizar a limpeza da classe. Além disso, no prédio escolar não havia lugar

adequado para acolher esses tipos de práticas e muito menos onde guardar as peças produzidas e as ferramentas utilizadas. Havia apenas salas preparadas com carteiras, mesas, lousa, giz e um armário entupido de livros. Não terminamos a modelagem e ainda ocupamos boa parte do horário do meu colega. Essa experiência, constrangedora, me fez refletir sobre os princípios de uma pedagogia indígena e me deixou cheio de indagações. Como trabalhar as práticas ancestrais do meu povo nessas condições? Como cumprir o papel de professor indígena e de uma escola indígena específica, diferenciada e de qualidade? Como realizar atividades práticas em aulas de 50 minutos?

As condições disponíveis me sugeriam apenas aulas expositivas, teóricas, ou seja, apenas narrar para os alunos, ler ou escrever sobre as práticas. Recorri aos livros referentes ao Programa Nacional do Livro Didático disponíveis em minha escola fornecidos pelo MEC. Encontrei alguns, porém nenhum deles dizia sobre a realidade do meu povo de forma respeitosa e nem sobre a de outros povos indígenas. Algumas páginas que mencionavam a cultura indígena apresentavam muitos equívocos. Tais referências negavam a imensa diversidade sociocultural e linguística entre os povos indígenas, sugerindo que são todos iguais, são do passado, são seres primitivos atrasados, que pararam no tempo, que não evoluem e que ainda vivem como no tempo da pré-história. Eram informações “úteis” apenas para alimentar os estereótipos e a ideia de que não temos tecnologia e que não devemos aderir às tecnologias do não indígena e que se acontecer o contrário disso, passaremos a ser povos aculturados, ou em outros termos, que já não seremos mais “índios”. Acredito que esse tipo de material pedagógico contribuiu muito para fortaleceras narrativas que estamos cansados de ouvir, ainda nos dias atuais, de que não podemos mais reivindicar terra e outros direitos indígenas por não sermos mais “originais”. Não gostei nem um pouco desses livros, pois estavam indo na contramão do pensamento da escola indígena diferenciada.

Passei então a convidar os anciãos para narrar suas experiências de luta, falar sobre a importância de observar e respeitar as fases da lua, contar histórias sobre “livuzia” - assombrações/ encantados- falar sobre nossas artes e sobre a luta pela demarcação do Território. Para que essas atividades com os anciãos acontecessem, foi necessário negociar com o colega professor da aula seguinte, para que ele cedesse seu horário de aula nessa semana, e na semana seguinte eu devolveria meu horário para ele para os alunos não ficarem com “prejuízo” nos conteúdos de sua disciplina.

Também realizei algumas aulas práticas sobre trançados, produção de uru um tipo de cesto feito com a palha do coquinho azedo, algumas miniaturas de potes de barro e objetos do nosso dia a dia. Sempre atividades curtas que coubessem dentro dos 50 minutos ou que pudessem continuar na aula da próxima semana. Porém, devido ao horário da matriz curricular e a falta de espaços adequado na escola, não conseguia repassar todos os processos necessários que a retomada da memória da prática da cerâmica pede.

Em 2008, quando me casei com minha esposa Ivanir Oliveira, resolvemos construir nossa casa ao lado da escola Xukurank. Nesse mesmo ano as professoras de Cultura Xakriabá tia Laurinha e dona Dalzira construíram, no pátio da nossa escola, um pequeno forno para queima de cerâmica. Esse fato marca o início da substituição do horário da matriz curricular para o “horário do barro”. Foi quando passei a combinar com meus alunos um novo sistema de aulas que se estruturaria com oficinas, embaixo das árvores do quintal de nossa casa, mesmo espaço que eu já utilizava para modelar minhas peças (Fig.01). Nossas peças, produzidas por todos, durante as oficinas, ficavam guardadas em nossa casa, secando e depois eram transportadas para serem queimadas no forno da escola (Fig.02).



Figura 01. Oficina de cerâmica embaixo de árvores do quintal da casa do professor.  
Fotografia: Nei Leite Xakriabá (2009)



Figura 02. Queima no forno do pátio da escola - cerâmicas produzidas durante oficinas com alunos do ensino médio. Fotografia: Rafael Barbi (2009)



Figura 03. Alunos procurando suas peças após a queima  
Fotografia: Rafael Barbi (2009)

Em 2010 eu e minha esposa construímos uma oficina/ateliê ao lado da nossa casa com espaço para modelar, guardar as peças e abrigar o forno de arco catenário. Isso tornou mais confortável realizar a modelagem com os alunos e com minha família. E até os dias atuais compartilhamos esse espaço com nossos alunos e pessoas da comunidade (Fig.03). Desde 2008 as aulas de repasse do conhecimento tradicional sobre a cerâmica Xakriabá vêm acontecendo da forma relatada a seguir.

As quatro aulas de Arte de cada mês com os alunos do ensino médio são reunidas em oficinas nos sábados ou nos domingos. Essas oficinas acontecem três vezes por mês, sendo uma com a turma do primeiro ano, outra com a turma do segundo e a outra com a turma do terceiro ano do ensino médio, e continuam assim até os dias atuais. Em função dessa estrutura de horários acordada com a escola, deixei de comparecer presencialmente nas aulas de Arte na escola, no horário de 50 minutos pré-estabelecido pela matriz curricular, uma vez por semana em cada turma no turno da noite. Isto acarretou, durante o primeiro ano de implementação deste sistema diferenciado de horário, no fato dos alunos ficarem com uma aula vaga, pois elas já tinham sido adiantadas nas oficinas dos finais de semana de cada mês. Diante disto, no ano seguinte, com o intuito de colaborar para a melhoria do emprego do tempo útil dos alunos, organizamos minhas aulas de Arte em cada turma para o último horário da matriz, para que nesses dias os alunos saíssem mais cedo, em vez de ficarem com uma aula vaga no meio do turno.



Figura 04. Aula de identificação e coleta de barro  
Fotografia: Ivanir Xakriabá (2012)

As aulas sobre o repasse do conhecimento tradicional da cerâmica iniciam primeiramente entendendo a importância e o respeito pelas fases lunares indicadas para realizar cada atividade, segundo os ensinamentos dos anciões. Eles também aprendem a identificar cada fase lunar de acordo com o horário e a forma que ela se apresenta, observando-a no céu. A oficina de coleta do barro acontece sempre em finais de semana em que a lua permite realizar a coleta (Fig.04). Portanto, ao combinar essas aulas com os alunos, há certo cuidado em conferir qual será a fase da lua. Todos os processos da produção de cerâmica são repassados durante cinco oficinas em cada uma das turmas: a primeira oficina é a de coleta e preparação do barro; a segunda, repasse das técnicas de modelagem; a terceira, preparação da tinta do toá; a quarta, acabamentos – raspagem, polimento e decoração das peças; a quinta oficina é a da queima das peças.

Essas oficinas não seguem o horário do relógio e sim o horário do barro. Os alunos chegam de manhã e são livres para apenas observar a prática ou modelar várias peças e irem embora quando quiserem. Alguns vão embora após modelar a primeira peça, outros vão ao meio dia e outros acabam ficando para o período da tarde. Muitos deles se envolvem tanto com a prática que não percebem o passar das horas. É o barro quem diz a hora que a aula termina. As oficinas acontecem também em outros locais onde as pessoas da comunidade estão realizando alguma prática. Um bom exemplo dessas oficinas aconteceu em 2009, quando alguns ceramistas anciões, que sabiam fazer telhas artesanais, foram contratados pelo projeto da construção das Casas de Cultura Xakriabá, para produzir telhas para serem utilizadas em sua cobertura. Os alunos do ensino médio foram participar nas olarias de produção de telhas, observando a produção e decorando-as com tinta de toá, se envolvendo assim na construção do Projeto.

Os alunos também ministram oficinas para repassar para os colegas e para o professor técnicas artísticas que eles aprenderam com seus familiares. Alguns exemplos são: trançados, produção de colares, escultura em argila e outros conhecimentos sobre nossas práticas tradicionais.

As aulas práticas de Arte não se resumem apenas à prática da cerâmica. Há aulas onde abordo as pinturas rupestres e oficinas para confeccionar colares, pulseiras, brincos, urus, músicas e danças tradicionais, pinturas corporais, pintura em tela utilizando a tinta do toá e trançados. São utilizados vários materiais naturais como fibras, sementes, palhas, penas, madeiras e pigmentos naturais, dentre outros.

Há algumas poucas aulas expositivas, abordando temas das artes dos não indígenas para os alunos terem conhecimento da diversidade de manifestações artísticas e culturais que existem em vários lugares. Conversamos sobre os pontos que distanciam ou aproximam as várias culturas e povos de diferentes regiões do Brasil e de outros países. Nos estudos sobre a História da Arte fazemos reflexões da nossa relação com a arte e também do modo como os não indígenas se relacionam com suas artes.

A partir de 2015 passei a lecionar nas turmas do 5º ao 9º ano do Ensino Fundamental na disciplina Cultura Xakriabá. A partir de 2018, essa disciplina foi alterada para o nome de: “Cultura, artes, literatura Xakriabá e interculturalidade”. Essa disciplina tem o tempo de duração de duas horas e meia, tornando possível realizar aulas com estrutura de oficinas, porém, seguindo o horário do relógio. Nelas são trabalhados quase todos os temas das oficinas do “horário do barro” já citados anteriormente. Além desses temas, os alunos do ensino fundamental aprendem os conhecimentos sobre a ciência das matas e plantas medicinais, sobre a ciência da natureza e os sinais dos animais, pássaros e insetos que nos dão avisos e ensinamentos, sobre os festejos Xakriabá, ciências dos mortos, sobre as ciências da caçada, da casa, da roça. São compartilhados ensinamentos sobre as profecias Xakriabá e narrativas de como era o modo de vida das pessoas no passado e outros temas relevantes para o povo.

## Algumas considerações

Em nossa cultura, as crianças começam a ser educadas desde os primeiros meses de vida, e desde cedo acompanham seus pais na lida com a natureza. Muito de seus conhecimentos já começam a aprender com a família, no colo da mãe, participando dos rituais, das atividades de caçada, da produção artesanal, das rodas de conversa e das brincadeiras.

As crianças vão crescendo e aprendendo os conhecimentos ancestrais. É muito comum ouvir os anciãos relatarem que aprenderam “sozinhos”, participando das atividades do dia a dia, apenas observando seus pais. Os relatos dos anciãos nos mostram que, na nossa cultura, há vários mestres e vários modos de aprender e vários modos de ensinar. Um destes modos é “ensinar sem ensinar”, a criança apenas permanece por ali observando, “vadiando” e participando das práticas; se aprende com a observação, com o acompanhamento atento e com o próprio fazer.

O mundo começará a mudar o dia que as crianças não indígenas passarem a aprender assim, pois um discurso pronto que antecede a experiência da criança, por ela mesma, é que as

treina desde pequenas ao discurso autoritário, a impor seu jeito de ver o mundo e as coisas da vida.

Entendo que, ao trazer para o espaço da escola o repasse dos conhecimentos ancestrais, devemos nos espelhar nos modos de ensinar e aprender do nosso povo. A escola deve remedar os jeitos como as crianças aprendem com seus pares em sua comunidade. É necessário realizar um deslocamento no tempo e no espaço, se libertar muitas vezes das quatro paredes de uma sala de aula e inverter do contexto formal da escola para receber as práticas, para o contexto informal da oficina e para os espaços onde os anciãos estão realizando as práticas artísticas e culturais. As práticas artísticas e culturais não devem servir para os alunos apenas como obrigação de cumprir aula e receber uma boa nota no diário de classe. As crianças devem ser alimentadas desses conhecimentos, sem sofrer pressões e vão se despertando para a prática, ao seu tempo e ao seu modo. A avaliação de quem pratica ou quem apenas observou a prática deve ter o mesmo peso, porque deve-se considerar todos os jeitos de ensinar e aprender do nosso povo, pois todos eles contribuem para despertar para as práticas. A escola deve contribuir para fortalecer nas crianças a noção de pertencimento ao povo e despertá-las para a valorização das práticas ancestrais como, por exemplo, o ensino da nossa cerâmica, das nossas artes e da nossa cultura, que têm sido ferramentas que viabilizam tudo isso em nossa comunidade.

## REFERÊNCIAS

- CORRÊA, Célia Nunes. (Célia Xakriabá). (2018). *O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada*. Dissertação (Mestrado Profissional em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília.
- ESBELL, Jaider. (2021). Arte indígena contemporânea e o grande mundo. *Revista Select*, n.39, ano 7, p.98-103.
- FARIA, Tales Bedeschi; Silva, Vanginei Leite. (2020). Artes do povo Xakriabá e a escola monoepistêmica: desafios metodológicos. *Revista GEARTE*, v. 7, n. 3, p. 553-580.
- LAGROU, Els. (2009). *Arte Indígena no Brasil: agência, alteridade e relação*. Belo Horizonte: C/ Arte.
- LEITE, Nei. (2017). *Manual de cerâmica Xakriabá*. 1 ed. - Belo Horizonte: Fino Traço.
- NUNES, Fabrício Vaz. (2011). As artes indígenas e a definição da arte. In: *Anais do VII Fórum de Pesquisa Científica em Arte*. Curitiba: Embap, p.143-153.
- SANTOS, Ana Flávia Moreira. (1994). Xakriabá: identidade e história - Relatório de Pesquisa. *Série Antropologia*, 167. DAN/Universidade de Brasília.
- TKADI XAKRIABÁ, Ana Flávia. (2018). *Política Linguística de Valorização da Língua Akwê Xakriabá*. Monografia de Curso de Formação de Professores Indígenas, UFG, Goiânia, Brasil.
- XAKRIABÁ, índios. (1997). *O tempo passa e a história fica*. Belo Horizonte: Programa de Implantação das Escolas Indígenas de Minas Gerais, 1997.



**Nei Leite Xakriabá.** Nei Leite Xakriabá é ceramista, pesquisador e professor de Arte na *Escola Estadual Indígena Xukurank*, na Aldeia Barreiro Preto, na Terra Indígena Xakriabá, em Minas Gerais, Brasil. É graduado em Educação Indígena pela UFMG e participou da Formação Intercultural de Professores Indígenas. Na universidade, ministrou um dos módulos da disciplina “Laboratório em Comunicação Social: artes e ofícios de saberes tradicionais”, em 2014, e a oficina “Cerâmica Xakriabá”, no Festival de Inverno da UFMG em 2016. Email: [xakriabaneileite@gmail.com](mailto:xakriabaneileite@gmail.com)



# Andar en círculos: desde y hacia un saber por fuera de los límites.

Lester Rodríguez. Honduras

## Resumen

La idea de fundar un proyecto educativo centrado en la exploración de prácticas de creación contemporáneas en un momento en el cual, el contexto hondureño atravesaba el inicio de una época turbulenta, debido al golpe de Estado del año 2009 y el reinicio de una creciente militarización y violencia sistemática en contra de líderes y movimientos sociales, parecía una iniciativa necesaria y a su vez, suponía el darse un tiro en el pie. Por otro lado, significaba realizar una apuesta por un camino lleno de incertidumbres, dado que, la construcción metodológica de un modelo de trabajo de enseñanza y aprendizaje en torno al <porqué>, al <dónde> y al <cómo> de la educación artística sería un aspecto que deberíamos descubrir sobre la marcha, para luego darnos cuenta, tal y como lo menciona la artista Nicaragüense Patricia Belli (2016) en referencia a la propia experiencia de EspIRA en Nicaragua, que no hay enseñanza, sólo aprendizaje.

**Palabras clave:** *proyecto educativo, creación contemporánea, movimientos sociales.*

## Resumo

A ideia de fundar um projeto educacional focava em explorar as práticas criativas contemporâneas em um momento em que o contexto hondurenho passava pelo início de um período turbulento, devido ao golpe de Estado de 2009 e à retomada da crescente militarização e violência sistemática contra lideranças e movimentos sociais parecia uma iniciativa necessária e, por sua vez, significava dar um tiro no próprio pé. Por outro lado, significava apostar num caminho cheio de incertezas, visto que a construção metodológica de um modelo de trabalho de ensino e aprendizagem em torno do <porquê>, <onde> e <como> da educação Artística seria uma vertente que devemos descobrir na hora, para depois perceber, como mencionou a artista nicaraguense Patricia Belli (2016) em referência à própria experiência do EspIRA na Nicarágua, que não há ensino, apenas aprendizado.

**Palavras-chave:** *projeto educacional, criação contemporânea, movimentos sociais.*

## Abstract

The idea of founding an educational project focused on exploring contemporary creative practices at a time when the Honduran context was going through the beginning of a turbulent era, due to the 2009 coup d'état and the resumption of growing militarization and Systematic violence against leaders and social movements seemed like a necessary initiative and, in turn, meant shooting himself in the foot. On the other hand, it meant making a bet on a path full of uncertainties, given that the methodological construction of a teaching and learning work model around the <why>, <where> and <how> of education Artistic would be an aspect that we should discover on the fly, to later realize, as mentioned by the Nicaraguan artist Patricia Belli (2016) in reference to EspIRA's own experience in Nicaragua, that there is no teaching, only learning.

**Keywords:** *educational project, contemporary creation, social movements.*

En cierta ocasión hace ya varios años, una reconocida curadora de la región me preguntó del porqué habíamos decidido, junto con la artista, educadora y gestora cultural Lucy Argueta, iniciar un proyecto educativo dado que, en ese entonces, éramos artistas aún muy jóvenes y esta clase programas implicaban una cantidad de esfuerzos que podrían ser dedicados a la producción artística. Recuerdo que durante esa época el proyecto de la Escuela Experimental de Arte tenía apenas un año de haber iniciado y que ciertamente, como todo proceso que comienza, la cuesta hacia arriba demandaba un esfuerzo importante, tanto en tiempo, como de recursos. La idea de fundar un proyecto educativo<sup>1</sup> centrado en la exploración de prácticas de creación contemporáneas en un momento en el cual, el contexto hondureño atravesaba el inicio de una época turbulenta, debido al golpe de Estado del año 2009 y el reinicio de una creciente militarización y violencia sistemática en contra de líderes y movimientos sociales, parecía una iniciativa necesaria y a su vez, suponía el darse un tiro en el pie. Por otro lado, significaba realizar una apuesta por un camino lleno de incertidumbres, dado que, la construcción metodológica de un modelo de trabajo de enseñanza y aprendizaje en torno al <porqué>, al <dónde> y al <cómo> de la educación artística sería un aspecto que deberíamos descubrir sobre la marcha, para luego darnos cuenta, tal y como lo menciona la artista Nicaragüense Patricia Belli (2016) en referencia a la propia experiencia de EspIRA en Nicaragua, que no hay enseñanza, sólo aprendizaje.

Para entender las motivaciones y antecedentes que dieron origen a la Escuela Experimental de Arte, es necesario mencionar la influencia que tuvieron las iniciativas que desde el 2003 Patricia Belli venía realizando en el contexto de Nicaragua con los Talleres de Arte Joven (TAJO), RAPACES y en conjunto, todo lo que significó el valioso aporte de EspIRA al contexto de la región centroamericana. Por otro lado, comprender el contexto de la educación artística en Honduras, así como, lo que significó la experiencia del colectivo El Círculo como referente de una iniciativa alternativa de mediación y aprendizaje, frente al modelo tradicional de la enseñanza del arte en Honduras. Quisiera entonces, detenerme a comentar un poco más en detalle sobre la influencia de El Círculo y su papel dentro de las dinámicas de exploración de otras pedagogías que pueden ser entendidas como actos de subversión y de empatía en donde, el fracaso y el acierto

---

<sup>1</sup> La Escuela Experimental de Arte se fundó en septiembre del año 2010, fue una iniciativa de la artista y gestora Lucy Argueta y mi persona. Pocos meses después del Golpe de Estado que sacó al presidente Manuel Zelaya Rosales del poder.

jugaron un rol fundamental en la construcción de formas diversas de pensar el proceso creativo y la experiencia de aprendizaje.

## **Banderas y acciones disruptivas: La experiencia colectiva de El Círculo.**

El 15 de septiembre del año 2003, el colectivo de artistas El Círculo, extendió sobre una avenida central frente al Congreso Nacional de Honduras en la ciudad de Tegucigalpa, una bandera estadounidense de aproximadamente 30 metros de largo. Esta acción<sup>2</sup> se desarrollaba en el marco de los desfiles de independencia que se celebran en esa misma fecha. Quisiera señalar que, durante ese año, el tradicional desfile ocurría en medio de una situación de crisis política que mantenía enfrentados al sector del gremio magisterial con el gobierno ultraderechista del partido Nacional. Razón por la cual, en este marco de conflictos el desfile que originalmente aglutinaba a instituciones educativas, tanto públicas como privadas, se había dividido entre el conjunto de colegios privados que desfilaban en el evento oficial hacia el Estadio Nacional y, por otro lado, los institutos públicos que marchaban al lado de los sindicatos y colegios magisteriales, en dirección al centro de la ciudad, todo esto a modo de protesta social. La acción desarrollada por El Círculo se realizó justo en el trayecto por donde transitaba el desfile de los institutos públicos y las organizaciones sociales. Frente a esta bandera de dimensiones exageradas se habían instalado bolsas con barro, mientras tanto, se repartían volantes invitando a las y los manifestantes a intervenir este elemento. Poco a poco y gracias a la participación entusiasta de las y los movilizados, -ahora convertidos en participantes y en co-creadores de la <obra>-, la bandera comenzó a teñirse de color rojizo, transformándose posteriormente en una gran alfombra por donde transitó un desfile de cientos de personas. Esta acción realizada por el Círculo tuvo un impacto en la opinión pública, que terminó desbordándose cuando los manifestantes procedieron a quemar la bandera, sin contar previamente, con el detalle de que una persona dentro de la multitud, orinó encima de la misma. Estas situaciones que no estaban presupuestadas trasladaron la narrativa del suceso a las esferas de la opinión pública y los medios de comunicación. Ante lo acontecido, La Embajada de los Estados Unidos en Honduras procedió a emitir un comunicado condenando los hechos ocurridos. Al margen de lo anecdótico, lo interesante de todo este acontecimiento es que las y los artistas de El Círculo, éramos durante esa época, estudiantes de

---

<sup>2</sup> Se denomina Acción o Arte de acción, a todas aquellas prácticas que involucran la relación espacio/cuerpo/lugar, en una situación particular. Se pueden integrar dentro de lo que se conoce como prácticas relacionales y “performáticas”.

la Escuela Nacional de Bellas Artes (ENBA) institución que inmediatamente se desligó de los hechos y que categóricamente señalaba la acción realizada por El Círculo como un acto de vandalismo y por consecuencia, carente de cualquier valor artístico tal y como lo mencionaban en un comunicado.

El Círculo fue una iniciativa que surgió de la asignatura de Estudio Dirigido, y que más tarde cobraría forma en los pasillos de la ENBA. Parte de un interés, extra-académico, del profesor y crítico de arte hondureño Carlos Lanza, y de la voluntad de un grupo de estudiantes abiertos a otros procesos de formación que situaran en el centro de la cuestión artística, la reflexión crítica como un dispositivo mediador que añade un valor particular en los procesos de creación basados en el diálogo, la exploración material y espacial. Se podría caracterizar la experiencia de El Círculo como uno de los primeros laboratorios de creación en Honduras pensado desde una mirada pedagógica.

<15 de septiembre> como es el nombre con el cual los artistas de El Círculo bautizamos la acción realizada, formaba parte dichas exploraciones abordadas desde los campos de la teoría situacionista<sup>3</sup> y puesta en práctica mediante la ejecución de un programa estratégico de producción del hecho. Al respecto de este tema, Carlos Lanza señala que < A nivel de figuras retóricas estamos frente a una hipérbole, es decir, frente a una exageración visual, pero también estamos frente a una metáfora: el tamaño de la bandera es proporcional a la fuerza y la expansión del imperio>. (Lanza, 2007). Si bien < 15 de septiembre> puso en el tapete de la discusión en el contexto hondureño, la pregunta por el arte, y particularmente la cuestionable pregunta sobre ¿qué debe ser considerado arte y qué no? Lo cierto es que nuestros intereses y necesidades como artistas, no pasaban por dar respuestas a semejante pregunta. Por el contrario, se trataba de situar en el centro del asunto, una reflexión tanto estética, como política y, sobre todo, de orden pedagógica. Esta última en relación con los modos en que los dispositivos generados por las y los artistas, involucraban a los públicos en nuevas formas de experiencia, y en cierto sentido, de aprendizajes mediante la interacción performática de las y los sujetos de la acción y el elemento catalizador, en este caso la bandera.

---

<sup>3</sup> El situacionismo sería la denominación del pensamiento y la práctica en la política y las artes inspirada por la Internacional Situacionista (1957-1972), cuyo planteamiento central es la creación de situaciones.

El planteamiento discursivo de El Círculo no pretendía señalar que estos dispositivos –la bandera y el barro- por demás, elementos hipercodificados<sup>4</sup> y con una profunda carga narrativa, constituían el elemento central de la obra, cuyo resultado desembocó en una representación de una protesta política; sino que, la obra en sí misma es la acción política. Planificar el programa estético de una manifestación se constituía en el cuerpo y sentido de la obra en sí, transformándose, -en términos de Rancière (2010) - en elementos de una dimensión ética y estética, los cuales al desembocar en el espacio público se transformaron en acción política. La afirmación de El Círculo, en ese orden de ideas, giraba alrededor del hecho de que no era necesario que un elemento dispuesto por un artista (en este caso un colectivo), debiera ser asumido como un objeto-arte, para generar una experiencia de orden significativo. Lanza termina señalando al respecto que <Estos elementos pensados y resueltos en favor de una obra para el público y con el público, desencadenaron una liberación psíquica de tal magnitud que la gente desbordó el programa de los artistas>. (2007, p. 25).

La acción desarrollada por El Círculo, se inscribe en unos modelos de operación que desde la experiencia de mediación pueden ser desestabilizadores en sí mismos, tanto en un sentido estético, como político y que ponen en discusión la relación entre el proceso de creación y las formas en que se generan otros modos entender la práctica artística. Todo esto mediante formas de interacción que, a su vez, son formas de aprendizaje colectivo por fuera de otros modelos que priman la práctica artesanal por encima de los procesos de orden cognitivos que la obra puede generar, tanto en el nivel de singularidad de quien la experimenta, como en la esfera del debate público. Aquí se vuelve necesario hacer referencia a la dinámica de trabajo que durante cuatro años El Círculo desarrolló, y del papel activo que un educador(a) puede tener en la configuración o transformación de un contexto inmediato. Hablaremos de esta experiencia, en parte porque no existen -salvo algunos documentos de reseñas críticas sobre los proyectos realizados por este colectivo de artistas- documentos que hayan registrado esta dinámica de trabajo. Pero también porque dicha experiencia, supone un antecedente sobre el tema de los

---

<sup>4</sup>Umberto Eco define la Hipercodificación (*ratio facilis*) como las reglas gramaticales, estructurales y ortográficas, que facilitan la comprensión del código. En este sentido, cuando aplicamos el concepto de hipercodificado a un elemento o imagen, se alude al nivel de secularidad y comprensión de dicho elemento.

abordajes de una práctica pedagógica y de creación emplazada en los márgenes y por fuera del modelo tradicional de enseñanza de las artes en el contexto hondureño.

El Círculo se conformó como colectivo hacia el año 2001. Inicialmente con la participación de los artistas Jairo Bardales, Darwin Rodríguez, Allan Núñez, Darwin Andino, y mi persona. Posteriormente se sumaron las artistas Dina Lagos, Celeste Ponce y Alejandra Mejía. La dinámica de trabajo se llevaba a cabo fuera de los horarios de clases y por invitación del profesor Carlos Lanza quien realizaba reuniones, extra-académicas, para hablar sobre distintos temas relacionados a la teoría del arte, aspectos referidos al campo de la filosofía y la dimensión política de la práctica artística como dispositivo crítico, capaz de activar y operar en el espacio de lo público. El propósito de estas sesiones era profundizar sobre los temas antes mencionados, entre otros, con el fin de generar con ello lo que podríamos denominar un semillero de investigación que no perseguía fines de tipo académico ni normados. El impulso de una iniciativa de este tipo, poco usual dentro de las dinámicas institucionales de la ENBA, respondía a lo ocurrido hacía apenas unos dos años antes. En 1999 la Escuela se paralizó en protesta por la sanción dictada al artista Gabriel Galeano, en ese entonces un estudiante a punto de graduarse bajo la acusación de “plagiar” la obra del artista salvadoreño Walterio Iraheta. En ese momento, Lanza quien mantenía una estrecha amistad con Iraheta, presentó una carta firmada por el propio artista, quien afirmaba que dicha obra no constituía en lo absoluto una copia de la obra a la cual referían las acusaciones. A pesar de ello, la terna examinadora constituida por tres docentes de la ENBA avanzó con el proceso de expulsión de Galeano. Esto desembocó en una huelga estudiantil que paralizó la escuela durante al menos tres meses, entre desacreditaciones por parte de los docentes sobre la insubordinación de las y los estudiantes, y la indignación por parte de estos últimos.

Durante esta etapa en la cual la ENBA permaneció tomada, -puertas adentro- los estudiantes se manifestaron mediante la realización intuitiva de experimentos y por decirlo de alguna forma: acciones/procesos, cuyas características y modos de realización respondían más bien a unas exploraciones materiales y formales completamente alejadas de la tradición figurativa y de las artes tradicionales enseñadas en la ENBA. Probablemente, estos fueron los primeros indicios de una experimentación más abierta en el campo de la instalación y el performance en

Honduras<sup>5</sup> , lo que en años posteriores derivaría en una práctica sistemática por parte de muchos artistas de esta generación. Ese mismo año de conformo el colectivo Manicomio y posteriormente un grupo de estudiantes y artistas egresados de la ENBA que participaron de la huelga, se organizaron en el año 2000 en un colectivo denominado ARTERIA. ARTERIA contó con la participación de las y los artistas Leonardo Gonzáles, Ernesto Rodezno, Adán Vallecillo, Johana Montero y Alejandro Durón. Las motivaciones de ARTERIA estuvieron marcadas por un fuerte componente de experimentación mediante la producción de objetos, vídeo instalaciones, acciones, etc. Sus modos de relacionarse con la obra se encontraban más vinculados a la experiencia con la producción artística y su materialidad, que, únicamente al campo de la investigación teórica, aunque llevaban a cabo un importante proceso de reflexión.

La experiencia de ARTERIA fue un factor determinante que influyó profundamente en el proceso que posteriormente recorrería El Círculo, puesto que, luego de una larga etapa de y los artistas de El Círculo decidieron dar un paso más en el campo de la producción mediante propias experiencias de creación. Era evidente en ese entonces, que las motivaciones de El Círculo respondían a una puesta en práctica de aquellas ideas y conceptualizaciones elaboradas durante las reuniones de estudio en la casa del profesor Lanza. Por lo tanto, las motivaciones de muchos de sus proyectos y obras se encontraron marcadas por el espíritu de cuestionar las correlaciones existentes entre la teoría y la práctica. Encontramos aquí, tanto en el caso de ARTERIA, como en el caso de El Círculo, algunos aspectos interesantes sobre cómo el cambio de enfoque en los modos de aproximarse al fenómeno artístico suscitó otro tipo de inquietudes en un grupo de estudiantes de secundaria que, hasta ese momento, se formaron bajo los lineamientos de una normatividad académica tradicional. Si bien, aun no podemos hablar de un programa de formación en el sentido estricto del término, este cúmulo de experiencias generaron unas inquietudes que más adelante se traducirían en una sistematización de procesos que van a encontrarse en correlación con unas prácticas pedagógicas distintas, diversas y abiertas hacia el arte contemporáneo. Por otro lado, la filósofa india Gayatri Spivak <define la posibilidad de ocuparse analíticamente (enseñando y aprendiendo) de las relaciones de poder, con miras a

---

<sup>5</sup> Cabe mencionar que ya durante los años noventa, artistas como Regina Aguilar, Xenia Mejía, Bayardo Blandino y Santos Arzú Quioto, habían realizado unas aproximaciones desde el campo de la pintura y la escultura a ciertos experimentos instalacionales y performáticos. Sin embargo, estos casos constituían hasta antes de la huelga estudiantil del 99, excepciones dentro de una tradición pictórica y figurativa profundamente arraigada.

transformarlas como una tarea tanto necesaria como poco glamurosa de las nuevas prácticas educativas críticas>. (Sternfeld, 2016, p. 52) y probablemente, este sea uno de los aprendizajes más importantes recogidos de la experiencia de El Círculo.

Finalmente, hay que hacer mención en torno a cómo la exploración de distintos lenguajes ajenos a la tradición, aportó a la experiencia de aprendizaje de las y los artistas que fueron parte de todo ese proceso. En primera instancia es necesario reconocer que el relacionarse con el objeto-arte desde una mirada de tipo dialógica, es decir, el encuentro con las y los otros para poder interactuar alrededor de los intereses y procesos comunes, permitió la construcción de otro tipo de comunidad. Ello destacando que la base de trabajo en colectivo aportó un sentido de solidaridad en un contexto en donde los espacios para el arte eran y son de por sí, bastante reducidos. Otro aspecto a mencionar, es lo referido a la impronta crítica que todos estos procesos y proyectos en colectivo tuvieron, en buena medida gracias al despertar de un interés por un pensamiento crítico y de la comprensión de que las artes no son meros procedimientos de orden técnico sino, formas de conocimiento que requieren de un gran trabajo de reflexión, pero que también, son ejercicios de horizontalidad, de ensayo y error, de camaradería, y a su vez de discrepancias; son otras formas en entender y habitar los contextos.

## Una escuela nómada

“Antes de leer la palabra hay que leer el mundo”.  
Paulo Freire.

El aporte de las experiencias desarrolladas por El Círculo influyó profundamente en la posibilidad de reproducir estas experiencias desde unos parámetros mejor articulados en cuanto a propósitos, pero abiertos a las posibilidades que ofrece el campo de la exploración creativa. En ese sentido, el modelo de trabajo de la Escuela Experimental de Arte se define por el emplazamiento de otras formas de intercambio, de construcción de empatías por la y el <otro> mediante formas de trabajo que posibilitan la construcción de puentes y espacios para el encuentro y desencuentro, así como, para la convergencia de saberes y sentires. En palabras de la curadora y educadora mexicana Sofía Olascoaga, se trata de experimentar en conjunto <con otros que se ajusten a las necesidades personales y de las comunidades a las que pertenecemos y con las que trabajamos> (Olascoaga, 2016, p. 27).

Dado que la experiencia de colectivos como El Círculo y ARTERIA puso en discusión otras relaciones con el modo tradicional de enseñar-aprender y producir el arte en Honduras, se abrió la posibilidad desde otras apuestas de formación para interpelar la pertinencia del modelo de enseñanza tradicional que hasta hoy en día se desarrolla dentro de la academia tradicional como lo es la ENBA. <>La educación artística es un fraude> señala Camnitzer en un artículo publicado en 2012 en el marco de una conferencia dictada en el Museo de Arte de la Universidad Nacional de Colombia en la ciudad de Bogotá. En su artículo, Camnitzer hace referencia a que el gran problema de la educación artística, -luego de muchos años de experiencia dictando clases en EE. UU-, ha sido el enfoque de la misma. Esta se basa en la tecnificación de productores, pero a su vez, en la venta de esperanzas que como en cualquier otra carrera profesional, al egresar de la misma, se espera que el estudiante sea capaz de encontrar un sostenimiento económico para su persona y su familia.

Dicha afirmación de Camnitzer coincide plenamente con la forma en que los planes de estudio de los diferentes programas de formación artística operan como filtros que clasifican a aquellos estudiantes más aptos para ingresar a un sistema de producción en el circuito del arte, de aquellos cuyas competencias no se encuentran tan desarrolladas. El autor señala que:

La parte del fraude está en la consideración disciplinaria del arte, que lo define como un medio de producción. Esto lleva a dos errores: El primer error es la confusión de la creación con la práctica de las artesanías que le dan cuerpo. El otro error es la promesa, por implicancia, que un diploma en arte conducirá a la posterior supervivencia económica. (Camnitzer, 2012).

Desde esta perspectiva, Camnitzer afirma que el problema de fondo es de orden curricular, pero por sobre todo político, puesto que, al constituirse la educación artística como una agencia formadora de productores, dicha actividad productiva siempre estará en dependencia de unas necesidades, intereses y disposiciones de aquellos que determinan, desde la esfera de la economía, la institucionalidad y el poder mismo, la función del arte. En el marco de estas consideraciones, la pregunta que nos planteamos desde la Escuela Experimental de Arte es: ¿Qué tipo de modelo de educación artística podría proponer una relación diferente con el conocimiento en tanto que experiencia, y no únicamente como una capacitación y viceversa? Tal pregunta encierra una afirmación y es aquella en donde el arte responde a una forma de pensar y preguntar el y en el mundo y no un modo de representarlo. Para Lucy Argueta, quien ha dirigido desde un inicio el desarrollo de los distintos programas e iniciativas que se han diseñado en la Escuela

Experimental de Arte, entiende la pedagogía como <<un proceso de construcción colectiva del pensamiento, la reflexión y la generación de experiencias que aportan al desarrollo del potencial creativo, crítico y de investigación de las y los participantes en diferentes niveles y áreas como lo son el campo de la creación contemporánea, la cultural, el activismo y lo político en el escenario de las complejidades del mundo contemporáneo y las formas de interacción entre artistas y comunidades> (Argueta, 2022). Desde esta aproximación, las relaciones entre arte y educación se visualizan como un conjunto de manifestaciones orgánicas que movilizan y construyen comunidades del conocimiento y el aprendizaje, mediadas por una posición estética que se corresponde como un lugar político de enunciación.

## Tejer comunidad

La Escuela Experimental de Arte (EAT) se instala inicialmente la colonia La Vega, un viejo barrio de clase trabajadora. La sede se encontraba al final de uno de los típicos callejones que caracterizan a dichas colonias de Tegucigalpa. Fundada en el año 2010, la EAT surgió como una propuesta de educación informal. Si bien no contaba con el financiamiento, ni con la infraestructura necesaria para echar andar un programa de formación en el sentido más estricto del término; La EAT comenzó como una iniciativa de arte/educadores. En aquel entonces, el objetivo principal fue el de proponer un lugar para pensar y formular espacios de encuentro con personas interesadas en temas de arte y como un espacio de diálogo para artistas emergentes y estudiantes de arte. En cierto modo, era apenas una necesidad por la búsqueda de interlocutores para charlar sobre temas de interés común y gustos afines. En ese entonces, las experiencias de desarrollo de programas de educación no formal en artes eran muy escasas en Honduras -un panorama que no ha cambiado mucho hasta hoy en día- y en ocasiones, sin mayor continuidad luego de un par de talleres. Inicialmente la EAT se propuso el desarrollo de un plan de formación en artes y oficios. Más que una escuela de arte para artistas, era una especie de espacio con un perfil basado en el trabajo comunitario. Es así como, los primeros proyectos de la EAT se centraban inicialmente en el trabajo en comunidades, desarrollando talleres de formación para mujeres, generalmente madres solteras, madres adolescentes, y jóvenes en condición de riesgo social. Estos talleres se estructuraban por áreas o énfasis como ser: talleres en sistemas de impresión serigráfica, talleres de diseño gráfico y talleres de carpintería. Por lo general, la instrucción de los mismos corría a cargo de un artista que adaptaba sus conocimientos al campo de los oficios técnicos, pero desde un enfoque creativo. La finalidad era la de dejar una capacidad

instalada, a nivel de equipos, herramientas y materiales, así como, de competencias para la manipulación de estos mismos en las zonas o barrios donde operaban estos talleres.

En el transcurso de sus primeros tres años la EAT logró capacitar un número importante de personas, así como, el dejar instalado cerca de seis talleres comunitarios en cuatro barrios de alto riesgo en la ciudad de Tegucigalpa. Esto desde luego, significó un gran alcance para el proyecto de Escuela puesto que suponía la inversión de recursos limitados, pero aprovechados de forma efectiva mediante una gestión sostenida durante esos años con el apoyo de varios organismos de cooperación internacional. Si bien, estos programas de capacitación técnica cumplían con unos objetivos muy definidos, como la conformación de microempresas cooperativas, mediante una capacitación adicional microemprendimientos; a su vez, los mismos se transformaban en un laboratorio para la exploración de las posibilidades que el arte podía tener en la transformación de las condiciones de vida y de trabajo de dichas comunidades. Esto llevó a que, en cierto modo, los talleres de capacitación técnica se convirtiesen en un primer momento en un pilar de sostenimiento fundamental de la EAT, lo que posteriormente diera paso al desarrollo de la Plataforma Nómada, nombrada así por su característica de desarrollarse en un lugar distinto cada año con el fin de hacer partícipes a otros espacios e instituciones en esta experiencia de formación. Alguno/as de los artistas que transitaron por dicha plataforma fueron Cesar Chinchilla, Pavel Aguilar, Alejandra Vaquero, Lía Vallejo, Ariel Sosa, Sinrry Salamanca, entre otra/os. El salto de una escuela inicialmente centrada en la capacitación técnica en artes y oficios, hacia un espacio pedagógico de arte contemporáneo significó para la EAT una transformación en el perfil del proyecto, puesto que el mismo era en potencia un reto mayúsculo en cuanto al tema de cómo formular una propuesta o programa pedagógico pertinente y completamente distanciado de la tradicional escuela de arte. Nos interesaba diferenciarnos del enfoque tradicionalmente constituido en torno a la enseñanza de las artes, mediante un modelo de trabajo autónomo, así como, por el énfasis en los procesos por encima de los resultados. De esta forma, profundizamos en los intereses y necesidades de las y los artistas tomando como premisa la idea de que nadie puede enseñar a nadie, pero todas y todos podemos aprender de nuestro(a)s pares. Tanto los programas de capacitación en artes y oficios, así como lo referente a la Plataforma Nómada, eran por decirlo de alguna forma, apuestas por la reformulación, no sólo de los espacios y los modos en que nos relacionamos con las instituciones, sino, apuestas por la transformación de las y los sujetos que deseaban aproximarse a una experiencia de creación.

Siguiendo a Olascoaga, se trata de “proponer otra manera de relacionarnos con el arte, los objetos y las prácticas” (p. 28).

Considerando que las experiencias de educación no formal en el campo de las artes plásticas y visuales en Honduras habían sido hasta ese entonces muy limitadas. La EAT decidió abordar el enfoque de la Plataforma Nómada como un laboratorio de experiencias, en donde se tomó como estrategia pedagógica del programa, el concepto del <laboratorio> como espacio en donde ocurre el aprendizaje. De esta forma se establecieron como ejes centrales, charlas y seminarios sobre historia del arte contemporáneo a nivel global y latinoamericano. Esto implicaba una revisión histórica del arte universal producido durante las últimas décadas y tomando como proceso la mirada crítica y analítica sobre los factores y aspectos de orden filosófico, político, económico y social que configuraron las claves del porqué la forma del arte hoy en día es de otro orden y por naturaleza disruptivo. Otro aspecto de tipo pedagógico integrado al programa, fue el desarrollo de los espacios de crítica. Estos consistían en conversaciones en torno al proceso creativo de las y los artistas que hacen parte del programa. En dichos talleres, se analiza la estructura conceptual y las decisiones plásticas de los procesos que las y los estudiantes realizan, dando relevancia a las motivaciones intrínsecas y extrínsecas que dan origen a los intereses creativos de esto(a)s artistas. En la mayoría de los casos, estos procesos finalizan en una muestra de cierre de los procesos desarrollados. Los criterios curatoriales aquí, responden también a una premisa pedagógica en donde, las y los participantes se involucran activamente en la propia curaduría de las exposiciones.

Durante los dos primeros años de trabajo con artistas emergentes, se impulsó dentro de la Plataforma Nómada, programas orientados a fortalecer competencias como el desarrollo de miradas críticas sobre las relaciones entre arte y género, el papel de la acción política en la práctica artística, así como, herramientas para la autogestión de una carrera profesional. Por otro lado, se estableció como un eje transversal la generación de procesos y proyectos entre artistas con una trayectoria establecida, en diálogo con los procesos y prácticas de las y los estudiantes de la plataforma. Esto con el fin de poder comenzar a construir un puente intergeneracional, pero a la vez, como una metodología pedagógica que sirviese de vínculo y retroalimentación de las experiencias de trabajo y de investigación-creación desarrolladas por las y los participantes. Durante el tercer año de la plataforma, el interés giró alrededor de la exploración sobre El Cuerpo de la Imagen. Se pretendía con ello, integrar como experiencia de mediación, la revisión de todas

y cada una de las etapas por las cuales se llega a la construcción del objeto arte. Es así como, las conversaciones iniciales que estimulaban la creatividad y el componente crítico, hasta los apuntes, ejercicios y experimentos que llevaban a la consecución de la obra, formaban parte integral de este proceso, para la muestra de cierre de esta edición se contó con la participación de Leonardo Gonzáles como artista invitado. El resultado de los procesos expuestos eran un conjunto de archivos documentales, imágenes, vídeos y objetos a modo de sistematización que daban cuenta de la ruta desarrollada a lo largo de un año por parte de las y los estudiantes. Las dos últimas ediciones de Nómada durante esa primera etapa de la EAT que abarcó del año 2010 – 2015, se caracterizaron por la consolidación de vínculos e intercambios a nivel local y regional en Centroamérica. Para ese entonces, la EAT consolidaba de forma más clara, los propósitos de la práctica pedagógica que venía realizando durante los años anteriores.

Para la cuarta edición de la plataforma, el plan de contenidos abordados giró en torno a las relaciones entre la práctica artística y la redefinición del espacio de lo político, denominándose ese año como Nómada: Arte y Crisis. Para ello, se contó con el apoyo de diferentes artistas de la región, como Andrés Asturias, Regina Galindo, Adán Vallecillo, Jorge de León, Jonathan Harker y Donna Conlon, Mauricio Esquivel, entre otros, procurando retomar con ello una impronta que, tal y como se ha mencionado en el primer capítulo, ha caracterizado a buena parte del arte centroamericano a lo largo de su historia, la cual es la construcción de redes. El programa contó un número diverso de participantes artistas/educadores de distintos países, así como, el desarrollo de un proyecto de cierre que involucró una muestra que integraba proyectos y obras de toda la región.

Hacia el año 2015, luego de cinco años de trabajo ininterrumpido el proyecto de la EAT comenzó lo que sería una de sus últimas fases<sup>6</sup> de esa época, para posteriormente hacer una pausa durante un buen tiempo y retomar estas iniciativas en años recientes. Hay que señalar que, para ese entonces, la crisis económica generada por el Golpe de Estado de 2009 comenzaba a agudizarse con más fuerza en todos los sectores de la sociedad hondureña, lo que provocó la

---

<sup>6</sup> Desde el año 2020 la Escuela se ha replanteado el reto de reformular sus apuestas pedagógicas, retomando particularmente, la experiencia realizada durante los últimos años en Colombia y, mediante la ampliación de su alcance a nivel regional haciendo uso de las posibilidades que ofrecen las modalidades virtuales al campo de la educación.

salida de muchas organizaciones cooperantes en el país que luego trasladaron la mayoría de sus programas de apoyo económico hacia otros sectores y países.

Estos aspectos antes mencionados impactaron profundamente sobre todo el sector cultura, uno de los campos más precarizados tanto a nivel público, como por parte del sector privado. Las implicaciones de la crisis económica limitaron el desarrollo de varios de los programas que la EAT desarrollaba, siendo la Plataforma Nómada una de las más afectadas. Es por esta razón que, como parte del cierre de esta etapa, así como, del ciclo de proyectos se decidió ampliar el alcance la plataforma que inicialmente se desarrollaba en dos áreas (cursos y laboratorios) a cinco y cuyo proceso finalizaría con un conjunto de exhibiciones, convirtiéndose en una especie de articulador interdisciplinar de diversos espacios. Para ello se contó con el apoyo de artistas como Luis Camnitzer (Uruguay), Carlos Amoraes (México), Claudia Joskowicz (Bolivia), Rafael Lozano Hemmer (México), quienes apoyaron en la facilitación de obras que pudieran ser conectadas en diálogos con proyectos realizados con las y los estudiantes o como en el caso de Camnitzer, diseñando un conjunto de instrucciones que implicaban la participación activa de las y los artistas del programa, en su ejecución.<sup>7</sup>

Por su parte, proyectos como la muestra Fotonómada realizada en 2015 en el espacio de la Alianza Francesa en Tegucigalpa exploró las relaciones entre la imagen, el espacio y su dimensión temporal, tanto en un nivel documental, como del tipo ficcional para la construcción de relatos por parte de la(o)s estudiantes. Asimismo, se realizó una sistematización de archivo entendida como una Proximidad, tal y como se llamó a la muestra de estos resultados, llevada a cabo en el Museo del Hombre Hondureño de 2015 y cuyo propósito fue el de generar una revisión de la historia de los procesos de trabajo los colectivos ARTERIA, El Círculo y Cuartería en Honduras, así como, de su impacto en la producción contemporánea durante la primera década del presente siglo. Finalmente, este ciclo de programas cerró con la exposición central de los proyectos producidos durante ese año por parte de las y los estudiantes simplemente titulada

---

7 “Manual de operaciones” se planteó como una apuesta pedagógica y de abordaje, cuyo objetivo fue el de construir procesos y experiencias de aprendizaje significativas para las y los estudiantes del programa. De esta forma, el proceso de trabajo con artistas de extensa trayectoria, significó una aproximación concreta a un proceso de creación y reflexión mediante unas pautas determinadas en este caso, por los artistas/ instructores asignados. En ese sentido, la propuesta de trabajo de Luis Camnitzer llamada “Falsificación original” planteaba un ejercicio de reflexión sobre la relación copia-original en la obra de arte. La pregunta y objetivo central del ejercicio fue el de definir ¿Qué es aquello que le da valor a la obra de arte? Para ello, Camnitzer propuso que las y los estudiantes crearan un conjunto de obras a partir del uso de su firma, para luego complementar el proceso con una reflexión escrita de por lo menos tres páginas, en donde los estudiantes deberían responder a la pregunta sobre ¿A quién pertenece la obra? ¿Al artista que propone la firma como un punto de partida? ¿Al artista que interpreta la pregunta para plantear desde una subjetividad, un objeto-arte? ¿O el arte ocurre como un proceso de construcción colectiva?

como Nómada 05: Arte Contemporáneo en Honduras y presentada en el Centro Cultural de España en Tegucigalpa.

La experiencia de estos primeros cinco años de la EAT dentro del contexto de la educación artística en Honduras, fue fundamentalmente una apuesta por reevaluar la relación artista-proceso, a partir de los aspectos referidos a las motivaciones intrínsecas de las y los participantes con el fin de aproximarse a un tipo de pedagogía que surgía de forma orgánica de las necesidades y la lectura crítica de un contexto y de la exploración de otros caminos para pensar la relación arte-educación. En ese sentido, las experiencias recogidas desde la práctica artística contemporánea fueron indispensables, puesto que, al situar en el centro del debate de la educación en el arte la pregunta sobre el “¿Cómo?”, antes que aquella que se pregunta por el “¿Qué enseñar?”, redefinió de algún modo la relación arte/educación en la propia experiencia de EAT, particularmente en el modo de aproximación hacia el proceso creativo/formativo del estudiante que formó parte de este laboratorio de aprendizaje.

Por consiguiente, la comprensión del proceso de educativo dentro de la EAT, estuvo marcada por la indagación y la experiencia como formas de aprender, pero a su vez, como unos modos estéticos de acercarse al mundo y a los fenómenos sobre los cuales se pretendía establecer una reflexión por parte de las y los estudiantes. Aquí, la impronta crítica que marcó cada una de las etapas de desarrollo de la EAT tuvo como un componente fundamental la construcción de un diálogo entre artistas/educadores y estudiantes. En cierto modo, la apuesta de la EAT no fue la de “enseñar un modo de hacer arte”, sino de preguntarse sobre cuales podrían ser esos modos posibles de pensar el arte. Se podría decir que el modelo de trabajo de la EAT, se centró en procesos sobre la base de la indagación, el diálogo y la interlocución con el/la otro(a); así como del trabajo situado en una práctica indeterminada en cuanto a los posibles resultados esperados de estos experimentos.

### **Preguntar/hacer/preguntar/deshacer/preguntar/rehacer**

Con respecto al modelo o metodología de trabajo desde el cual se concibió la práctica pedagógica de la EAT, existe un enfoque primordial en el cual el hecho de la práctica artística es el resultado de un proceso secuencial de cuestionamientos e interrogantes que se traslapan constantemente con las dinámicas y modos de trabajo de cada artista. De esta forma, las preguntas por las ideas y conceptos, las preguntas por la materialidad de aquello denominado como obra y

las preguntas por el contexto de emplazamiento de los procesos de creación, pasan a ser centrales dentro del modelo pedagógico de las estrategias y actividades que se plantean. Estas consideraciones y cuestionamientos, se presentan a modo de reflexiones críticas desde una posición en donde la definición de la posición estética desde la cual se discursa, es también una posición política frente al arte mismo, pero de igual forma, frente al escenario de trabajo en el cual, las y los artistas articulan su proceso creativo. De esta forma, el acompañamiento que se realiza dentro de la EAT es un conjunto de secuencias mediadas por componentes teóricos y prácticos diseñados a modo de cursos o talleres, que se encuentran en alineación con los propósitos generales que se esperan lograr, tanto por parte de los estudiantes, como del programa. Este proceso en teoría <curricular>, no sigue particularmente unos lineamientos normativos que puedan caracterizar una estructura definida en el sentido estricto de lo que se entiende por currículo educativo. Este proceso de diseño de programas de formación en artes tiene como premisa orgánica y estratégica, la mutación permanente de sus fines y contenidos, así como, la alineación de la respectiva secuencia de cursos. Los criterios que definen estas variaciones están determinados por el contexto en donde se emplaza el programa, las motivaciones y necesidades de las y los propios artistas que circulan en dicho contexto, así como, la reformulación continua de las motivaciones e intereses en el campo de la investigación pedagógica que caracteriza el modelo de trabajo en la Escuela. Como ya se ha mencionado, la columna vertebral que articula los distintos programas de aprendizaje de la EAT, es la Plataforma Nómada, la cual es en sí misma, un programa compuesto por un conjunto de contenidos categorizados en tipos de talleres, cursos, laboratorios y procesos, diseñados de forma modular para operar de manera conjunta dentro de la estructura de la plataforma, o de forma independiente como un programa de profundización. El punto de convergencia de estos distintos cursos, talleres y laboratorios son los talleres de crítica, un tipo de metodología de trabajo muy extendido en diversas escuelas de arte en otros contextos, pero desarrollados sistemáticamente en Centroamérica de forma estructurada inicialmente por EspIRA, espacio del cual la EAT toma como referencia con respecto al tema de dichos talleres. Los talleres de crítica en la EAT ocurren generalmente hacia la recta final del desarrollo de los distintos cursos que componen el programa, esto es el resultado de las consideraciones surgidas a lo largo de los talleres, cursos y laboratorios de creación en donde se da un particular énfasis a los procedimientos y claridades conceptuales desde donde se está pensando el proceso de trabajo de cada participante. El taller de crítica se plantea como proceso

cíclico entendido como un <Andar en círculos> en donde, la pregunta es la herramienta fundamental para el análisis de los procesos desarrollados. Al igual que en las experiencias desarrolladas desde EspIRA, todas y todos los participantes presentan y comentan los proyectos de las y los demás participantes, sin embargo, las participaciones son guiadas no tanto por observaciones y críticas constructivas sobre el trabajo en cuestión, sino, por la formulación de preguntas que deben ser respondidas por otras interrogantes, el propósito fundamental no es encontrar respuestas a priori que ayuden a entender el proyecto, son las propias preguntas las que ayudarán a encontrar unas conclusiones para cada participantes.

Actualmente la EAT, en tanto que proyecto, se encuentra en un proceso de reformulación de sus programas y estrategias, profundizando en las posibilidades que pueden aportar el uso de las tecnologías para el aprendizaje, el diseño de recursos educativos digitales, así como, en apuestas que permitan un alcance mayor al contexto local. De esta forma, la experiencia desarrollada en Colombia desde el año 2016, ha permitido replantear muchas de las estrategias y dinámicas de trabajo de la EAT, priorizando en el diseño de talleres y espacios de encuentro que faciliten el acceso al conocimiento a participantes tanto, de Centroamérica como del cono sur, esto se ha visto reflejado en los talleres virtuales realizadas durante los años de pandemia con el apoyo del Centro Cultural de España en Tegucigalpa y que contó con la participación de estudiantes de Honduras, Costa Rica, El Salvador, México, Nicaragua, Puerto Rico y República Dominicana. Por otro lado, La experiencia en de trabajo en Colombia durante los últimos años, diseñando, desarrollando e implementando el programa de formación para artistas emergentes ARTBO Tutor de la Feria Internacional de Arte en Bogotá (ARTBO), le ha permitido a la EAT ampliar diferentes líneas de profundización con respecto a los contenidos y propósitos de sus programas de formación. En ese sentido, la diversidad de perfiles en cuanto a las y los participantes de este programa, así como, las motivaciones e intereses de creación de los mismos ha tenido como resultado la reformulación de las apuestas pedagógicas que hoy en día contemplan la implementación de talleres que abarcan desde la consolidación de competencias situadas en el desarrollo de herramientas de profesionalización, reflexiones en torno a la pedagogía pensada desde el campo de las artes, así como, la exploración de dinámicas y laboratorios de creación que involucran la participación activa de diversos profesionales artistas que comparten sus experiencias y procesos de investigación en su práctica artística. Finalmente, pensar en este modelo flexible de pedagogía y mediación significaría ir en contravía del

paradigma tradicional de una educación artística que en palabras de Camnitzer (2012) <Se dedica fundamentalmente a la enseñanza sobre cómo hacer productos y como funcionar como artista, en lugar de como revelar cosas>. En ese sentido, la apuesta pedagógica desde la EAT en el contexto local hondureño, es la de desestabilizar las propias consideraciones sobre la idea de programa y currículo de formación, es insistir en la recurrente expresión, a veces, demasiado utilizada y poco comprendida: <aprender a desaprender>.

Es justamente en este punto en donde deseo enfatizar con respecto a la reconsideración de la idea de aula o salón de clases como un laboratorio de posibilidades para pensar el arte desde la educación, lo que, desde luego, significa deconstruir una noción de espacio y regulaciones subordinadas, significa entender la escuela como un campo expandido de experiencias, saberes y conocimientos en constante transformación. Esta reconsideración del espacio pedagógico se evidencia en las entrevistas y conversaciones sobre experiencias y procesos realizados en algunos países de la región que encuentran puntos de conexión, sin necesariamente estar vinculados con los procesos realizados por la EAT, pero por, sobre todo, que buscan poner en cuestión la reformulación de los modos de pensar y articular la mediación del conocimiento a partir del pensamiento artístico.

## REFERENCIAS

- BELLI, P. (2016). *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América*. 237-247. (M. A. López, Entrevistador, R. Cervetto, & M. A. López., Editores) Buenos Aires, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- LANZA, C. (2007). *¿Y entonces qué es arte?* En C. L.-R. Caballero, *Contrapunto de la forma* (1era ed., pág. 24). Tegucigalpa, F.M, Honduras: Cultura.
- RANCIÈRE, J. (2010). *El espectador emancipado*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- STERNFELD, N. (Julio - diciembre de 2016). *Aprender Desaprender*. ERRATA (16), 47-58.
- OLASCOAGA, S. (2016). *Advertencia: más preguntas que respuestas. Cuestionario invertido sobre la práctica artístico-pedagógico-curatorial*. En J. L. Patricia Belli, *Agítese antes de usar. Desplazamientos educativos, sociales y artísticos en América Latina*. Buenos Aires
- CAMNITZER, L. (21 de 03 de 2012). *Esfera Pública*. Recuperado el 2017, de Esfera Pública: <http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/>
- ARGUETA, L. (23 de marzo de 2022). *Saber/Desconocer: Pedagogías relacionales y prácticas de creación en Centroamérica*. (L. Rodríguez, Entrevistador)



**Lester Rodríguez. Honduras.** Es maestro en artes plásticas por la Escuela Nacional de Bellas Artes de Honduras y licenciado en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Realizó estudios de especialización en Enseñanza para la Educación Superior, en la misma casa de estudios y estudios de posgrado en Desarrollo Educativo con énfasis en investigación en Educación en Artes por la Universidad Pedagógica Nacional y el Centro de Investigación del Desarrollo Educativo CINDE de Bogotá, Colombia. Las investigaciones en su trabajo como artista abordan conceptos e ideas en torno a las narrativas de lo político, el territorio, las migraciones. Ha realizado diferentes proyectos y muestras individuales y colectivas en varios países. Su obra es parte de diversas colecciones en Centro América, EE.UU, Colombia, Australia, Bélgica, Argentina, Suecia y España. Actualmente es profesor de cátedra de la Facultad de Artes Humanidades de la Universidad de los Andes en Bogotá, Colombia. Email: [infolesterod@gmail.com](mailto:infolesterod@gmail.com)



# La experiencia como arte. Una pedagogía en el vínculo.

Ruslán Torres. Cuba

## Resumen

Este trabajo parte de la premisa de que el artista en su hacer investigativo es un creador de experiencias simbólicas que devienen prácticas contextualizadas tanto en los procesos de creación como en los procesos pedagógicos de los cuales forma parte. Propone la experiencia como plataforma desde la cual debe estructurarse toda producción simbólica y todo proceso pedagógico teniendo en cuenta la creación de vínculos conceptuales, vivenciales y afectivos. Un acercamiento al *orden interaccional* forma parte de esta idea de la experiencia. Desde aquí se pretende evidenciar no solo la importancia de las experiencias vividas para la construcción de una obra sino de la importancia de asumir el arte como medio para la construcción de nuevas experiencias. Esta idea de *la experiencia como arte* se basa fundamentalmente en la práctica realizada desde el proyecto LCONDUCT-A-RT y su Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia (2001-2020).

**Palabras claves:** *Experiencia, Arte, Pedagogía, Vínculo.*

## Resumo

Este trabalho parte da premissa de que o artista em seu trabalho investigativo é um criador de experiências simbólicas que se tornam práticas contextualizadas tanto nos processos de criação quanto nos processos pedagógicos dos quais faz parte. Propõe a experiência como plataforma a partir da qual toda produção simbólica e todos os processos pedagógicos devem ser estruturados, levando em consideração a criação de vínculos conceituais, experienciais e afetivos. Uma abordagem da ordem interaccional faz parte dessa ideia de experiência. A partir daqui pretende-se demonstrar não só a importância das experiências vividas para a construção de uma obra mas também a importância de assumir a arte como meio para a construção de novas experiências. Esta ideia da experiência como arte assenta fundamentalmente na prática realizada a partir do projeto LCONDUCT-A-RT e da sua Secção Pedagógica/Atelier de Arte e Experiência (2001-2020).

**Palavras-chave:** *Experiência, Arte, Pedagogia, Ligação.*

## Abstract

This work is based on the premise that the artist in his investigative work is a creator of symbolic experiences that become contextualized practices both in the creation processes and in the pedagogical processes of which he is a part. It proposes experience as a platform from which all symbolic production and all pedagogical processes must be structured, taking into account the creation of conceptual, experiential and affective links. An approach to the interactional order is part of this idea of experience. From here it is intended to demonstrate not only the importance of the experiences lived for the construction of a work but also the importance of assuming art as a means for the construction of new experiences. This idea of experience as art is fundamentally based on the practice carried out from the LCONDUCT-A-RT project and its Pedagogical Section / Art and Experience Workshop (2001-2020).

**Keywords:** *Experience, Art, Pedagogy, Link.*

John Dewey fundamenta su pedagogía en la experiencia. Mi interés es establecer este concepto como plataforma, tanto para el ejercicio de investigación-creación como para la conformación de un proceso pedagógico en las artes visuales. Se trata de asumir el arte a partir de la experiencia por la experiencia, pero, sobre todo, para la experiencia.

Con frecuencia encontramos reflexiones sobre la relación entre el arte y la experiencia surgidas de la especulación filosófica. Pretendo plantear y formular este concepto de otra manera, como surgido directamente del arte mismo, de mis acciones como creador y como docente de artes. En este trabajo reflexiono a partir de mis procesos de construcción simbólica, desarrollados en el marco de mis vivencias y de la construcción personal de mundos (desde las prácticas creativas y pedagógicas), desde los marcos de mi propia experiencia.

La producción simbólica no puede explicarse únicamente, ni agotarse, con fórmulas tales como: el arte es intuición, el arte es la forma, el arte es sentimiento, y así sucesivamente. La idea de *la experiencia* es, al contrario, un intento de captar la multiplicidad de elementos y hechos que componen la realidad de mi acción como productor simbólico. Trata de evidenciar, desde *acciones concretas*,<sup>1</sup> las diversas fases que componen su proceso cuando se le considera como actividad, como vivencia, como vínculo. Intenta mostrar y comprender las relaciones de vínculos entre la creación, la vivencia y su contexto inmediato. La definición de la *experiencia como arte* no señala una nota que le sea exclusiva y definitiva, es más bien una reacción contra quienes contraponen el arte con la vida y lo desintegran de la experiencia humana.

Esta idea propone un vínculo con el concepto de vida cotidiana, el mundo del sentido común y las vivencias que desde él estructuramos diariamente. Implica una capacidad de afectar el mundo cotidiano y de ser afectados por él. Es por ello que las obras que analizamos parten de la relación entre el arte y la vida, tomando especial interés en aquellas que intentan una transformación a través de la acción sobre los marcos de la experiencia.

La dificultad en algunas teorías existentes es que ellas parten de una separación ya hecha o de una concepción del arte solo en un sentido espiritual, fuera de cualquier conexión con los objetos de las experiencias concretas. La propia naturaleza auto-normativa del hacer simbólico demanda una reflexión del concepto de experiencia también desde la auto-normatividad. La complejidad de este concepto asociado al arte hace que sea más coherente su análisis tomando

---

<sup>1</sup> Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia (2001-2015), Sección Experimento / Ejercicios de Vínculo (2003-2015)

como origen las razones personales por las cuales se convierte en un elemento importante en la construcción de nuestro propio discurso: está claro que, al hablar de experiencia, debemos hacerlo considerando cómo se ha ido conformando más que teniendo en cuenta lo que significa como concepto general y abstracto. Hablar de la experiencia ha de convertirse, de hecho, en una experiencia.

Para Dewey la experiencia es un concepto multívoco. Un análisis sobre este concepto podría remitir, desde un juicio acostumbrado a las clasificaciones, a la idea del empirismo, si tenemos en cuenta que la palabra “empírico” deriva del latín *empiricus*, y esta a su vez del griego *empeirikós*, con el significado de “que se guía por la experiencia”. Pero fuera de toda clasificación, no existe empirismo que sea igual en todos los pensadores empíricos. Hay más bien un sentido diferente del empirismo en cada filósofo empírico. Es esencial en el análisis del concepto de experiencia salir de conceptos establecidos de antemano. El análisis de la experiencia es siempre una experiencia personal.

Este concepto comenzó a desplazarse, para mí, de ser una palabra de uso cotidiano a ser una idea de importancia clave para la construcción del discurso simbólico. Se convirtió en un *concepto viajero* (Bal, 2009). La relación entre Arte y Vida dejó de ser solo una metáfora o un concepto aprendido en las clases de Historia del Arte para convertirse en la esencia de una búsqueda, de un proceso de construcción simbólica. Comenzamos a tomar conciencia de que todo lo que vivimos, sentimos y pensamos forma parte de nuestro proceso creativo. Y que, a la vez, todo nuestro proceso creativo construye nuestra realidad, todo lo que pensamos, sentimos y vivimos. Además de comunicar, que también forma parte de nuestro universo simbólico, el arte es un medio para la construcción de experiencias, sobre todo de experiencias de socialización, experiencias de vínculos.

Comenzamos a pensar en este concepto considerando tres posibilidades, a partir de mi relación con diferentes situaciones en el transcurso de mi formación académica.

La primera posibilidad de análisis (la más común), es cuando entendemos las obras como resultado de experiencias concretas vividas por los creadores. Esta forma de mirar la relación entre arte y experiencia está fundamentada en una visión tradicional de entender el arte por sus objetos resultantes, objetos donde se cristalizan un cúmulo de vivencias interpretadas por los autores de las obras, muchas veces sin la conciencia plena de esta relación y donde existe una

separación entre el arte y la experiencia ordinaria. Es, según Dewey, cuando los objetos que creamos se separan tanto de las condiciones que lo originan como de su operación en la experiencia. Es cuando se levanta un muro alrededor de ellos que opaca su significado general, de lo cual trata la teoría estética. Desde este punto de vista podemos decir que todas las obras son el resultado de las experiencias de sus autores. El arte remite a un reino separado donde se encuentra fuera de la asociación con los materiales y aspiraciones de todas las otras formas del esfuerzo humano, de sus pensamientos y logros. Entonces se impone una primera tarea que consiste en restaurar la continuidad entre las formas refinadas e intensas de la experiencia que son las obras de arte y los acontecimientos, hechos y sufrimientos diarios que se reconocen universalmente como constitutivos de la experiencia (Dewey, 1947). Pasaremos por alto en nuestro análisis esta interpretación.

La segunda posibilidad, está dada en entender esta relación desde las experiencias estéticas que son provocadas por las obras y que obviamente se crean en el proceso de recepción de estas. En este proceso se conectan la obra, como resultado de una experiencia, y las experiencias vividas de antemano por los receptores. Se da una conexión de reconocimiento, en el mejor de los casos, entre una y otra. Esta noción está más relacionada con el concepto clásico de receptor o espectador. A pesar de que toda recepción de la obra de arte no se da de un modo pasivo, sino que también intervienen elementos de construcción de experiencias, esta experiencia estética se da de forma aislada al proceso real de conformación de la obra, del acto de vivenciar el proceso creativo desde una participación directa y vincular. El vínculo solo se produce en la percepción. Podemos entenderlo como un “vínculo pasivo”.<sup>2</sup>

Y la tercera posibilidad, la más interesante para mí, está en tomar conciencia del arte como medio para la construcción de nuevas experiencias de vida, de vínculos conceptuales, vivenciales y afectivos. Lo que diferencia esta interpretación de las dos anteriores es precisamente la conciencia de qué tipo de experiencias estamos dispuestos a construir y sobre todo de la responsabilidad de asumir el arte en tal dirección, no como un resultado sino como un proceso constante de análisis sobre lo que significa vivir simbólicamente, vivir la conciencia de las experiencias creadas. Podemos decir entonces que lo que hemos pretendido defender con

---

<sup>2</sup> Ningún vínculo es pasivo; solo establecemos este término para crear una diferencia con la tercera forma de entender la experiencia.

nuestra práctica es la posibilidad de que las experiencias constituyan en sí mismas procesos simbólicos sensibles de ser entendidos como arte<sup>3</sup>.

La *experiencia como arte* incorpora la noción del proceso. El trabajo creador (proceso) no debe ser percibido y gozado por el artista y por los espectadores de forma aislada, sino que deben incorporarse en este proceso las vivencias de los que conforman el proceso de interacción. No ha implicado para nosotros solo la noción de contemplación, porque no revela únicamente las cualidades propias del objeto, sino también el proceso de conformación de este, el movimiento mismo del acto creador. La experiencia de crear influye en la configuración de su forma y sus cualidades, cosa que no sucede cuando el objeto es solo producido para su contemplación.

En este caso (objeto producido para contemplar y resultado de una experiencia) los medios empleados tienen un valor meramente instrumental y las cualidades del objeto así producido son totalmente independientes del medio que les dio existencia. En *la experiencia como arte* el medio forma parte importante en la conformación de una idea simbólica que se configura en el propio proceso de la existencia y la interacción: el medio es la propia experiencia, el fin es la propia experiencia. Nuestra concepción tiende a reconocer la participación de todos los elementos del mundo y de la vida humana en la realidad del arte que lo integra en una unidad viviente.

En cada momento de la existencia vivimos una experiencia (leer un periódico, identificar a una persona, reconocer un objeto, sentir un deseo), pero eso no es una experiencia (...) en multitud de casos la experiencia es débil, incompleta, se interrumpe a la mitad del camino o cede paso a otras experiencias con las cuales no tiene relación ni unidad. Las cosas son experimentadas, pero no de manera que formen una experiencia, la experiencia se trata de todos aquellos momentos en la historia de cada individuo en que uno o varios procesos de su vida adquieren una intensidad y unificación en torno de un objeto, de un acontecimiento, de una situación real. La experiencia en este sentido vital se define por aquellas situaciones o episodios que espontáneamente llamamos experiencias reales, aquellas cosas de las que decimos al recordarlas <esa fue una experiencia> (Dewey, 1947, p.34).

El arte, como medio para la construcción de experiencias, une la relación misma de hacer y de padecer, la energía que va y que viene, lo que hace que una experiencia sea una experiencia. Y más aún, si el arte está estrechamente relacionado con los procesos que componen directamente la existencia real de las formas que conocemos desde lo cotidiano como el vínculo y la

---

<sup>3</sup> Podemos hablar de Actitud, aquella que define lo que podemos determinar como arte y sobre todo la manera en que asumimos la producción simbólica.

implicación social, más si este proceso simbólico establece las pautas para la conformación de estructuras de encuentros entre las personas. Definimos así que la experiencia está en lo que sucede entre la gente. (Larrosa, 2002)

Toda experiencia comienza con una impulsión que consiste en un movimiento de todo el organismo del que se derivan los impulsos particulares. Esta impulsión tiene un origen vital y forma parte de la interacción que el ser vivo entabla con su medio, con las personas que lo rodean. La obra de arte no es para nosotros solo la representación de objetos o la expresión de sentimientos sino una organización de energías, de vivencias que determinan su forma específica. La forma debe, entonces, definirse como una operación de fuerzas que llevan la experiencia de un acontecimiento, objeto, escena y situación a su propio cumplimiento integral.

Tanto el arte como la experiencia en su estado presente resumen y ligan acciones pasadas en las que se asimilaron elementos del mundo. Son ambos una organización de lo nuevo y lo viejo, de manera que los valores y significados anteriores adquieren nueva vida en el estado presente y se desarrollan como vivencias nuevas porque los procesos que las componen tienen siempre un carácter acumulativo. Así la experiencia estética y lo estético de la experiencia no se viven exclusivamente en vista de un final (un resultado), como ocurre en los actos prácticos o en el razonamiento lógico, sino que todas las fases intermedias del proceso tienen un valor presente en el resultado total. La idea fundamental, en total acuerdo con Dewey, es crear un acercamiento entre el arte (las obras) y los procesos de la vida cotidiana; acercamiento que haría que ambos conceptos formaran parte de una experiencia única, común (vivimos como creamos, creamos como vivimos).

La pregunta entonces sería: ¿cómo se crea este proceso? Habría que dejar de pensar en la idea de *receptores pasivos* y tener en cuenta la idea de procesos compartidos, de *ejercicios de vínculos* donde todos intervienen en el complejo proceso de la creación, donde todos conforman y se definen como *participantes activos* de las experiencias, donde todos tienen la posibilidad de estar presentes en la estructuración de una obra, donde de cualquier manera se vivencian relaciones afectivas compartidas. Entendiendo la producción simbólica de esta manera estamos definiendo una forma de entender las complejas maneras de producir el arte. Estamos proponiendo, a su vez, una forma de leer la creación desde nociones más cercanas a las vivencias reales, más cercanas a lo que entendemos como vida cotidiana.

Otro punto importante en relación con el concepto de experiencia es cómo podemos configurar este concepto como plataforma de investigación. La relación entre investigación y experiencia nos parece de vital importancia para el desarrollo de nuestro trabajo. Constantemente estamos construyendo mundos; esta idea de Goodman es fundamental si entendemos esa construcción desde la conformación del saber cómo un resultado de la construcción de experiencias: "...el saber se hace no solamente se descubre" (Eisner, 1998, p.22). La experiencia (nuestra conciencia de algunos aspectos del mundo y de nuestra participación en él) es a mi entender, una realización cognitiva. La experiencia como conocimiento tiene su génesis en nuestra transacción con las cualidades que constituyen nuestro entorno. Las cualidades son cualidades para la experiencia. La experiencia es lo que alcanzamos mientras conocemos esas cualidades. A través de la indagación cualitativa (la que se estructura desde lo que se experimenta, y desde el acto de construir experiencias simbólicas), la aprehensión inteligente del mundo, obtenemos sentido. A partir de estas ideas se han conformado a lo largo de estos años las acciones de **LCONDUCT-A-RT** cristalizadas sobre todo en la **Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia** y la **Sección Experimentos / Ejercicios de Vínculo**. Es por ello que proponemos como argumentos imprescindibles las experiencias construidas desde estas secciones.

## Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia

Asumir la pedagogía como un ejercicio vinculado directamente a nuestro proceso creativo nos ha dado la posibilidad de poner en práctica nuestras reflexiones y experiencias desde la idea de grupo, desde la idea del vínculo. Tener esta posibilidad ha sido la fundamental motivación para la creación del **Taller de Arte y Experiencia**.

Ya conocía de forma teórica que "(...) en el grupo operativo y a través de la tarea, lo múltiple, lo heterogéneo, lo divergente puede integrarse en una síntesis multifacética que enriquece a todos y a cada uno de los integrantes, que se esclarecen en esa práctica, acerca de la complejidad de lo real" (Pampliega de Quiroga, 1986, p.23). Pero también el ejercicio de la pedagogía nos ha exigido encontrar una estructura conceptual que nos acerque a la comprensión de otros tantos esquemas referenciales (los procesos de los estudiantes), desde una posición completamente dialéctica. El **Taller de Arte y Experiencia** desde su sentido abierto nos exige extendernos a la comprensión y análisis de otros procesos de trabajos. De esta forma se configura como una plataforma experimental, como *caja de herramientas*, no solo para la construcción de

un discurso simbólico personal, el mío propio, sino también para el desarrollo de un proceso de enseñanza-aprendizaje sobre la base de la confrontación de pensamientos, de ideas, de formas de entender la realidad, en esencia, diferentes. Creemos que “En la praxis común cada uno rescata su propio saber y experiencia y el saber y la experiencia del otro. En la dialéctica de la interacción y de la tarea compartida, todos y cada uno son protagonistas de su alumbramiento como sujeto del conocer” (Pampliega de Quiroga, 1986, p.31). Solo en este diálogo,<sup>4</sup> donde se potencian relaciones de experiencias personales, teniendo en cuenta que cada productor simbólico selecciona sus propios vínculos (los que están más cercanos en el orden de la motivación a su investigación) se produce la verdadera formación artística, aquella que dimensiona el sentido social de arte. El conocimiento solo se produce a partir de ese sentido de vínculo.

Entendemos así lo vincular como un proceso abierto que le permite a cada individuo (productor simbólico) establecer diferentes niveles de reflexión conceptual, a partir de lo que concibe como realidad, como experiencia, como vida cotidiana, como interacción e incluso, también, como vínculo. Todas las formas de reconocimiento de la realidad (aquello que llamamos realidad) nos acercan a la relación vincular. El conocimiento también participa de estas conexiones de relación de esquemas referenciales y que están mediados entre otros factores por la necesidad de conocer.

El mundo contemporáneo se estructura cada vez más sobre la base de la intercomunicación, del vínculo que nos propone, casi nos exige, nuevos esquemas referenciales, más cercanos a la ilusión de comunicación que a la comunicación misma. Esto puede ser cuestionable, pero creo que la comunicación debe estar mediada por *estructuras calientes*, de relación interpersonal directa donde la gente pueda tocarse, porque en este proceso de comunicación virtual, a distancia, se pierde otro grado de comunicación, la no verbal, aquella que se produce a través del olor, los gestos, las miradas, etc. Y sobre todo se pierde la relación con el contexto (una pantalla de ordenador es similar en cualquier parte del mundo). Bajo esta idea de vínculo se ha desarrollado desde el 2001 la **Sección Pedagógica / Taller de Arte y Experiencia**<sup>5</sup>

---

4 Instrumentalizados desde la comprensión de los procesos grupales teniendo en cuenta las herramientas que me brinda la psicología social.

<sup>5</sup> Consultar Reyes Rubio, Aireem (2014): Taller de Arte y Experiencia: Educación por el arte y producción simbólica, Tesis de Maestría en Educación por el Arte (texto inédito), Facultad de Artes Visuales, Universidad de las Artes-ISA, La Habana.

El Taller propone desarrollar un programa que esencialmente esté asociado a la proyección social del participante, es decir, que se tenga en cuenta el trabajo con los elementos teórico-prácticos que influyen en su relación con los espacios urbanos, con realidades extra-artísticas, con la multiplicidad de públicos, en fin, con todos aquellos elementos conceptuales que acercan el arte a la vida y viceversa, siempre desde un punto de vista crítico dado por la relación con las propuestas personales. Se desarrolla así la confrontación de pensamientos, de ideas, de formas de entender la realidad en esencias diferentes. Creemos que en este diálogo donde se potencian relaciones de experiencias personales (teniendo en cuenta que cada productor simbólico selecciona sus propios vínculos) es donde se produce la verdadera dimensión social del arte.

La experiencia de la ciudad, del afuera, ha sido otra idea fundamental de investigación. La ciudad se construye diariamente. Con cada nuevo día comienza en el espacio público una dinámica compleja de situaciones que, aunque parezca similar a la del día anterior, devela nuevas relaciones entre el individuo (transeúnte) y el contexto (los escenarios de conducta). Cada nuevo día se establecen dinámicas muy complejas mientras se crean nuevos tejidos de esa red que constituye la ciudad. Pero la mayoría de las veces estamos “ciegos” ante esas constantes transformaciones, no somos capaces de “ver” lo que sucede a nuestro alrededor. Es por ello que de todos los acontecimientos en los que participamos, con o sin interés, la búsqueda fragmentaria de una nueva forma de asimilar lo urbano es un aspecto todavía apasionante. Tenemos la necesidad de construir nuevos acontecimientos que nos permitan interactuar con la constante transformación de la ciudad, que nos ayude a vivir de manera diferente, más convencidos de nuestras propias complejidades.

Es la experiencia, una vez más, el concepto que debemos tener en cuenta a la hora de construir nuestra ciudad, ese espacio vivido. Significa que, mientras estamos creando nuestras propias experiencias, ayudamos a la construcción de una dinámica de lo urbano, de lo ciudadano, del afuera. La experiencia es insustituible, se presenta solo en el aquí-ahora, no en el pasado ni en el futuro; es esencialmente inmediata. Solo desde la conciencia del vínculo entre lo que se vive y dónde se vive podemos determinar la idea de experiencia. Nuestra relación con la ciudad está en esa conciencia.

Gran parte de las acciones realizadas desde el taller han consistido en crear, desde lo simbólico, nuevas situaciones en las dinámicas de lo urbano, en los complejos procesos de la vida cotidiana. Cada acción que hemos realizado propone establecer un nuevo aquí-ahora para las personas que participan de ella. Desde las **Primeras acciones**<sup>6</sup> nos hemos interesado por la creación de nuevas situaciones efímeras que se presentan en la ciudad como *interferencias* urbanas. Pocas veces han sido comprendidas como arte. Más allá de definir las como tal nos interesa construir verdaderas vivencias para el transeúnte ocasional que, sin saberlo la mayoría de las veces, está formando parte de un hecho artístico. Nos ha interesado sobre todo la experiencia del diálogo, del encuentro, del vínculo. Proponemos convertir al desconocido en un cómplice de nuestra situación; aunque sabemos que la idea de que cada uno está solo en medio de la muchedumbre, como átomo anónimo, es una verdad literaria, no es la verdad de las calles reales. Entre las personas que no se hablan o que no están “juntas” hay interacciones muy significativas (Joseph, 1999).

El **Taller de Arte y Experiencia** ha sido entonces en todas sus ediciones un espacio que ha defendido la relación entre la construcción simbólica y la experiencia vivencial como posibilidad experimental de construir nuestra realidad.

Cada proyecto realizado hasta la fecha se convierte en principal argumento de nuestro interés por relacionar arte y experiencia. Cada edición propone en este análisis una visión diferente de entender esta relación. Realizados en diferentes contextos y en diferentes momentos, nos dan evidencias suficientes de que la experiencia solo es posible atendiendo a un aquí-ahora específicos, donde contextos específicos, tiempos específicos y participantes específicos son los configuradores de cada idea, de cada vivencia, de cada reflexión, de cada experiencia.

Cada edición ha sido también el resultado de relaciones y vínculos conceptuales configurados desde lo concreto, desde sus particularidades.

---

<sup>6</sup> Acciones realizadas por los alumnos del Dpto. de Intervenciones Públicas en una primera parte, comienzo de mi trabajo pedagógico en la Facultad de Artes Plásticas del I.S.A. en el año 2001.

### **Talleres realizados:**

**1. - Taller de Arte y Experiencia No. 01 DIP. Primeras acciones.**

La Habana 2001-2002

**2. - Taller de Arte y Experiencia No. 02 DIP. Experiencia de acción: 30 días.**

Durante la 8va Bienal de La Habana, 2003

**3. - Taller de Arte y Experiencia No. 03 A es B. Entre Arte y Ciencia.**

Galería Habana, La Habana, 2004

**4. - Taller de Arte y Experiencia No. 04 GBF.**

Gelsenkirchen, Alemania, 2004

**5. - Taller de Arte y Experiencia No. 05 FBA, UA:**

Barranquilla, Colombia, 2005

**6. - Taller de Arte y Experiencia No. 06 ASAB,**

Bogotá, Colombia, 2005

**7. - Taller de Arte y Experiencia No. 07 Situación construida.**

Facultad de Artes Plásticas, ISA / La Habana, 2007

**8. - Taller de Arte y Experiencia No. 08 FBA, UCLM.**

Cuenca, España, 2009

**9. - Taller de Arte y Experiencia No. 09 Grupo experimento.**

La Habana, 2009-2010

**10. - Taller de Arte y Experiencia No. 010 Seguridad afectiva**

DF, México, 2010

**11. - Taller de Arte y Experiencia No. 011 Interferencias**

Facultad de Artes Visuales, ISA / La Habana, 2010-2011

**12. - Taller de Arte y experiencia No. 012 NO FILM: Ciudad afectiva**

DF, México, 2011

**13. - Taller de Arte y Experiencia No. 013 Caja negra. Afectividad blanca (Medios Múltiples).** Durante la XI Bienal de La Habana, 2012

**14. - Taller de Arte y Experiencia No. 014 NEIVA. Nuevas interferencias.**

Universidad Surcolombiana, Neiva, Huila, Colombia, 2013

**15. - Taller de Arte y Experiencia No. 15 HALLE-HABANA. El espacio vacío.**

Universidad de Arte y Diseño, Halle, Alemania, 2015

**16. - Taller de Arte y Experiencia No. 16 HABANA-HALLE. Malentendido.**

Universidad de las Artes-ISA, 2016

**17. - Taller de Arte y Experiencia No. 17 UABC. La experiencia del límite.**

Universidad Autónoma de Baja California, Sede Tijuana, México, 2017

**18. - Taller de Arte y Experiencia No. 18 HALLE-HABANA. Me parece mentira.**

Universidad de Arte y Diseño, Halle, Alemania, 2018

**19. - Taller de Arte y Experiencia No. 19 inter-CAMBIOS.**

Durante la XIV Bienal de La Habana, 2019

**20. - Taller de Arte y Experiencia No. 20 UARTES.**

Universidad de las Artes-ISA, 2016

## Referencias

BAL, Mieke (2009): *Conceptos viajeros en las humanidades. Una guía de viaje*. Cendeac, Murcia.

BOAL, Augusto (1986): *Teatro del oprimido y otras poéticas políticas*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

BRONFENBRENNER, Urie (1987): *La ecología del desarrollo humano*. Editorial Paidós, Barcelona.

COLL, César y otros (1990): *Psicología de la educación*, Alianza Editorial, Madrid.

DEBORD, Guy (1999): *Teoría de la deriva*. En: Internacional Situacionista. Vol. I, Madrid.

DEWEY, John (1947): *El arte como experiencia*. FCE, México, DF.

FERNÁNDEZ CHRISTLIEB, Pablo (2000): *La afectividad colectiva*. Taurus, México, DF.

- FREIRE, Paulo (1975): *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores, México DF.
- GOFFMAN, Erving (1979): *Relaciones en público. Microestudios del orden público*. Alianza Editorial, S.A. Madrid.
- HALL, E. T. (1976): *La dimensión oculta*. Editorial Siglo XXI, México, DF.
- JOSEPH, Isaac (2002): *El transeúnte y el espacio urbano*. Editorial Gedisa, Barcelona.
- LARROSA, Jorge (2002): *Experiencia y pasión, en Entre las lenguas, Lenguaje y educación después de Babel*. Laertes, Barcelona, pp.165-178
- LEWIN, Kurt (1988): *La teoría de campo en la ciencia social*. Ediciones Paidós, Psicologías del siglo XX, Barcelona.
- MORENO, J.L. (1993): *Psicodrama*. Ediciones Hormé, Buenos Aires.
- PAMPLIEGA DE QUIROGA, Ana y otros (1986): *El proceso educativo según Paulo Freire y Enrique Pichón-Rivière*. Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- SPRADLEY, James P. (1980): *Haciendo observación participante*. En Revista Enema, Facultad de Artes Plásticas del ISA, No. 2 y 3, pp. 36-43.



**Julio Ruslán Torres Leyva. Holguín, Cuba 1976.** Graduado del Instituto Superior de Arte, La Habana, 2001. Artista, Curador e Investigador / Doctor en Ciencias del Arte / Máster en Arte / Miembro de la Unión Nacional de Escritores y Artistas de Cuba (UNEAC). Actualmente es Docente de la Escuela de Artes Visuales de la Universidad de las Artes de Guayaquil. Como artista, ha desarrollado una obra relacionada a un pensamiento crítico, reflexivo y de investigación desde su proyecto **LCONDUCT-A-RT**, que comenzó en el año 1999. Desde esa fecha, su trabajo se ha asociado con las principales instituciones del arte cubano por su coherencia y profundidad, así como con diversas instituciones artísticas en diferentes partes del mundo. En este sentido se puede mencionar la participación en tres ediciones de la Bienal de la Habana (2000, 2003, 2019)

como invitado oficial, así como su vínculo a este importante evento en las últimas siete ediciones desde su docencia en la Universidad de las Artes-ISA de La Habana. Importante también destacar que actualmente forma parte de la Colección del Museo Nacional de Bellas Artes de la Habana, Cuba. Email: [ruslantorres@gmail.com](mailto:ruslantorres@gmail.com)



**Congreso  
CLEA<sup>2022</sup>**

Educación por el Arte en nuestra América:  
Realidad y esperanza en tiempos difíciles

# Prospectiva de un Programa de Estudios de Artes Visuales en el año 2031.

**José Miguel González Casanova. México**

*Es imperativo que todos aquellos que tienen la carga de la educación estén a la vanguardia con la incertidumbre de nuestros tiempos.*

Edgar Morin<sup>1</sup>

## Resumen

Prospectiva de un Programa de Estudios de Artes Visuales en el año 2031 plantea las necesidades educativas que las artes enfrentarán la próxima década en la que cambiarán varios de los paradigmas del saber y el trabajo artístico tras el final de las grandes maquinarias de construcción identitaria, incluyendo el orden disciplinario del saber, a partir del desarrollo exponencial de la Inteligencia Artificial, el conocimiento y la comunicación por la red, en un mundo en el que la representación habrá desbordado lo real en el marco de fuertes crisis económicas y ecológicas.

**Palabras clave:** programa de estudios, necesidades educativas, trabajo artístico.

## Resumo

Prospectiva de um Programa de Estudos em Artes Visuais no ano de 2031 levanta as necessidades educativas que as artes irão enfrentar na próxima década em que vários dos paradigmas do conhecimento e do fazer artístico irão mudar após o fim do grande maquinaria de construção identitária, incluindo a ordem disciplinar do conhecimento, a partir do desenvolvimento exponencial da Inteligência Artificial, do conhecimento e da comunicação em rede, num mundo em que a representação terá sobrepujado a realidade no quadro de fortes crises económicas e ecológicas.

**Palavras-chave:** currículo, necessidades educativas, trabalho artístico.

## Abstract

Prospective of a Visual Arts Study Program in the year 2031 were he raises the educational needs that the arts will face in the next decade in which several of the paradigms and artistic work will change after the end of the great identity construction machinery, including the disciplinary order of knowledge, from the exponential development of Artificial Intelligence, knowledge and communication through the network, in a world in which representation will have overwhelmed reality within the framework of strong economic and ecological crisis.

**Keywords:** curriculum, educational needs, artistic work.

---

<sup>1</sup> <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Morin-Los-siete-saberes-necesarios.pdf>.

A setenta años de la cuarta revolución industrial<sup>2</sup>, estamos ante su última década. La inercia acelerada de su lógica de reproducción posindustrial la llevará a continuar creciendo hasta el derrumbe de su modelo por su propia ampliación. El ritmo de producción industrial mega acelerado por la inteligencia electrónica pone en crisis la lenta reproducción mecánica y lineal para empezar una época de redes conectadas. La década que viene será turbulenta, con el fin y el principio de una época en la que concluirá la cuarta revolución industrial y comenzará la quinta. Nos enfrentaremos a grandes crisis ecológicas, económicas y sociales. Los años veinte y treinta del siglo XXI serán convulsionados y vertiginosos, serán tiempos en los que la humanidad se debatirá entre dejarse llevar por el sueño de la razón hasta el delirio o despertar y crear formas abiertas y horizontales de producción-consumo, que respeten la diversidad heterogénea de la vida.

La próxima década, un artista visual estará inmerso en una explosión de conocimiento: el cual se duplicó en los primeros 1750 años de nuestra era y que en el 2030<sup>3</sup> se duplicará cada 12 horas. Además, el desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA) llegará a la Singularidad

---

<sup>2</sup>La 1ra Revolución Industrial comienza en 1786 con el invento de las máquinas de vapor y su impacto en la producción y distribución con las locomotoras y barcos y se extiende hasta mediados s. XIX. La 2da Revolución Industrial, en la que nace la sociedad de consumo, se caracteriza por el uso del petróleo y el automóvil, así como del uso del acero en la elaboración de herramientas y maquinarias y el invento de la electricidad y se extiende de mediados del s. XIX a 1920. La 3ra Revolución Industrial abarca de 1920 a la posguerra (1950), es un periodo en el que se comienza a trabajar en energía nuclear, electrónica y cibernética, y se da un desarrollo masivo de los medios electrónicos de comunicación (radio, televisión, cine e informática) y de los medios de transporte. En la 4ta Revolución Industrial (1950- 2027) se nucleariza el mundo. También es el *imperio de las máquinas programadas*, controladas por medio de los computadores. Podemos ubicar el influjo de la informática a partir de 1950, sus características más importantes son el conocimiento como recurso clave, los servicios como economía dominante, y la informática, la telemática y la robótica como tecnologías sobresalientes. La informática constituye la ciencia y la técnica de la computación electrónica, la cual procesa información de manera automática, en gran volumen y a gran velocidad. La telemática es la combinación de bases de datos de computador, con los sistemas de telecomunicación. La combinación del robot y el computador ha desplazado, en gran parte, la presencia del ser humano en la fábrica.

<sup>3</sup>La llamada “explosión del conocimiento” es, a la vez, cuantitativa y cualitativa, en el sentido de que se incrementa aceleradamente la cantidad de conocimiento disciplinario y, al mismo tiempo, surgen nuevas disciplinas y subdisciplinas, algunas de carácter transdisciplinario. Según cifras de J. Appleberry, citado por José Joaquín Brunner, el conocimiento de base disciplinaria y registrado internacionalmente demoró 1 750 años en duplicarse por primera vez, contado desde el inicio de la era cristiana. Después, duplicó su volumen cada 150 y luego cada 50 años. Ahora lo hace cada 5 años y se estima que, para el año 2020, “se duplicará cada 73 días”. José Joaquín Brunner, “Peligro y promesa: la Educación Superior en América Latina”, ensayo incluido en el libro colectivo Educación Superior latinoamericana y organismos internacionales. Un análisis crítico (Francisco López Segrera y Alma Maldonado, coordinadores), UNESCO / Boston College / Universidad de San Buenaventura, Cali, 2000, pp. 93-166. Brunner ilustra el crecimiento del conocimiento con algunos ejemplos tomados de varios autores: “Química: desde comienzos de los años 90, más de 1 millón de artículos aparecen en las revistas especializadas cada 2 años (Clark 1998). Entre 1978 y 1988, el número de sustancias conocidas pasó de 360 mil a 720 mil, alcanzando en 1998 los 1.7 millones (Salmi 2000). Biología: en 1977, al diseñarse el método para determinar la secuencia de base del ADN, era posible determinar la secuencia de 500 bases por semana. Hoy, con el perfeccionamiento y robotización de dicho método, es posible determinar un millón de bases por día (Allende 2000). Matemáticas: cada año se dan a conocer más de 100 mil nuevos teoremas (Madison 1992). Historia: la disciplina produjo en dos décadas – entre 1960 y 1980– más publicaciones que en todo el periodo anterior desde la historiografía clásica de Grecia (Van Dijk 1992). En el área de administración de negocios han estado apareciendo en los últimos años 5 títulos de libros por día (Clark 1998)”.

Tecnológica, en la que los ordenadores alcanzarán un nivel de *computación similar al cerebro humano* y tendrán la *capacidad para mejorarse a sí mismos*, iniciando un proceso de mejora exponencial hasta que la IA alcanzada será imposible de entender por el ser humano. Se crearán conocimientos y caducarán otros.

El capitalismo cognitivo posiciona al conocimiento como recurso fundamental. Con el cambio de paradigma del pensamiento lineal al de red, de lo lógico a lo dialógico, con la influencia de la tecnología digital, se ha generado un vertiginoso crecimiento del conocimiento. Mientras nuevas disciplinas y especialidades se crean, las tradicionales son atravesadas por canales transdisciplinarios. Ya no es posible la jerarquía disciplinaria como orden de la educación artística. Si educar es, etimológicamente, *conducir*, la conducción de la escuela debe basarse en la Ética como un contenido transversal, integrado a sus estudios durante toda la carrera, tanto en los programas como en las dinámicas educativas. No hay *estética* sin ética.

Ante la apertura del saber y la crisis de los roles en la sociedad, el artista del futuro tendrá que asumir la conducción propia ante la diversidad para lo que más que un conocimiento dado requiere aprender a conducirse ética y estéticamente desde su propia particularidad con su entorno.<sup>4</sup>

El arte crea particulares *modelos sensibles de experiencia*, de conocimiento, por lo que jugará una función importante en el devenir del mundo. La creación junta dos o más cosas antes separadas, el sistema incluyente de las prácticas artísticas será una referencia para la comunicación interdisciplinar. Una obra de arte es una suma de signos, una suma de materiales, ideas, imágenes, textos y contextos, que reúne un cruce de subjetividades, lo que la hace un medio abierto a la conectividad. En la época de explosión del conocimiento, la mediación artística tendrá una función considerable al acompañar tanto el cruce de saberes como la construcción de identidades sociales.

El programa de Artes Visuales debe incluir estudios de Epistemología y Hermenéutica, mantener en sus objetivos fundamentales el aprender a conocer y a crear conocimiento. Por ejemplo, en la creación de estudios ordenados de Teoría del Conocimiento, Teoría del Arte y Filosofía de la Ciencia. Saberes teóricos que deben ofrecerse siempre vinculados al ejercicio

---

<sup>4</sup> “En resumen, creo que debemos trabajar para incluir los avances en la educación emocional dentro de un marco educativamente más amplio y poderoso que es la educación ética, en el que mantendrá su indispensable carácter instrumental. Toda mi tarea investigadora ha pretendido elaborar una teoría de la inteligencia que comience en la neurología y termine en la ética, como gran creación de la inteligencia”. José Antonio Marina Torres, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 19 núm. 3, 2005, pp. 27-43.

artístico, comprendidos desde una práctica; colaborando con el estudiante en la realización de su proyecto de artista visual con el que aprende a aprender al crear conocimiento, al hacer su obra. En el arte, la teoría nace de la práctica. La misión de una Licenciatura de Artes Visuales es formar artistas visuales, artistas que comprendan y creen teoría, que la hagan no que la ilustren. Para ello y, en general, para todo el desarrollo cognitivo de un estudiante, es fundamental aprender a leer y a escribir. No sólo es importante contar con estudios en Redacción y Grupos de Lectura, sino que debería haber un acuerdo de la escuela por fomentar su aprendizaje.

En la próxima década, seguirá la explosión exponencial de conocimiento. Algunas disciplinas caducarán, pero se crearán muchas otras tanto por la hiper especialización como por los encuentros interdisciplinarios y transdisciplinarios. Es el final de la hegemonía disciplinaria<sup>5</sup>. En 2031, un artista visual será, desde luego, un artista con capacidades de creación visual, pero estará inmerso en una época en la que el arte será de mucha utilidad en la creación del saber y la cultura<sup>6</sup>.

Quizá el predominio de *la palabra*, como principal paradigma del conocimiento de nuestra era, está llegando a su fin, de la mano del final de lo disciplinar. Ya no se pensará que, en el principio, era el verbo. El *logos* no será lineal, habrá diálogos. Lo no-lineal, como es la imagen y el lenguaje de programación, incluye a lo lineal, por ejemplo, se puede escribir en el espacio. La figura, ese *otro* opuesto complementario del discurso explicado por Lyotard,<sup>7</sup> se establece como paradigma dialógico de conocimiento.

Desde la prehistoria hasta nuestros días la humanidad ha recurrido a las artes visuales como medio de expresión y conocimiento. Para definir nuestro campo de estudio, lo más evidente es considerarlo como la suma de todas las obras que se han hecho por mujeres y hombres en todos los tiempos y todos los lugares. Necesariamente, su definición no puede excluir ninguna

---

<sup>5</sup> El origen del concepto de disciplina y su desarrollo griego, hebreo y cristiano, tiene relación con las medidas necesarias para la formación del niño, a saber: disciplina, instrucción, educación, corrección y castigo.

<sup>6</sup> Brian Holmes entrevistado por Marcelo Expósito. Barcelona y París, abril y noviembre de 2004. “Un productor cultural especializado cuyo producto es un trabajo enmarcado dentro de las categorías genéricas existentes –pintura, escultura o instalación– ocupa una posición obsoleta. Es tan obsoleta como la separación entre los intelectuales y los movimientos sociales que aquéllos tratan de dirigir como si fuera un rebaño de cabras. Lo interesante de la producción estética actual es la capacidad para catalizar un evento que finalmente será realizado por una enorme cantidad de personas que parten de un conjunto inicial de invenciones y juegan con ellas, transformándolas, para luego arrojarlas hacia afuera de modo que, de nuevo, otras personas tomen el relevo jugando a transformarlas, así una y otra vez. Este proceso crece como una bola de nieve hasta desembocar en los impredecibles acontecimientos que se dan en la atmósfera carnavalesca de las manifestaciones y en los eventos urbanos contemporáneos.

<sup>7</sup> Jean-François Lyotard: Discurso, Figura. Editorial Gustavo Gili. Barcelona.1979.

práctica artística de la historia de la humanidad y tendría que ser lo suficientemente abierta como para permitir la inclusión de las obras futuras, pues el arte es creación.

El arte crece orgánicamente por adhesión. Imaginemos su historia como la de un viejo árbol que contiene un cuerpo de anillos que se han ido agregando por épocas sumándose hasta la corteza del presente. El arte del siglo XXI también es prehistórico: es un acto que nos sigue siendo común con ese ser humano primitivo en la continuidad de la voluntad humana de comunicación y creación de signos que, con sonidos e imágenes, palabras y dibujos, genera símbolos que permiten comunicarnos con las experiencias de sujetos de todas las épocas y de todas las culturas. El estudio de las Artes Visuales debe incluir el conocimiento de una historia ampliada de la cultura visual, que incluya temas como Historias del Arte y Antropología Visual. Las obras de arte son modelos sensibles de experiencia, que se experimentan en la intuición. El campo de las artes conforma un universo creativo y, por lo tanto, extrovertido, en el que se suman esos artefactos. Es abierto y se relaciona con el entorno; así como el árbol se expone al ambiente, al sol y a los temporales en un bosque comunicado por sus raíces, los saberes del arte se relacionan con otras tradiciones del conocimiento en contextos sociales e históricos.

El arte es parte de la condición humana desde el principio de su existencia y en todo el mundo: es una pulsión creadora de signos hechos para conocer y experimentar la vida, para reconocer la experiencia común, para crearla. El campo de estudio de las artes visuales no se puede delimitar al de disciplina, que es un concepto acotado a un período histórico de la cultura occidental. Al imaginar las artes plásticas prehistóricas del siglo XXI veremos que existen desde mucho antes que fueran una disciplina, aunque lo fueran en algún período, en algunos anillos de este árbol. Vistas transhistóricamente, son un medio de experiencia y conocimiento que se realiza en imágenes organizadas de manera sensible, que operan en contextos históricos y sociales específicos. Desde la subjetividad propia del cuerpo, de la vista y el tacto, expresan la comunicación de algún orden espacial de significación, que se realiza en la intuición del tiempo presente con otras subjetividades en contextos sociales, espaciales y temporales.

En los tiempos que vienen el arte será una vía significativa de construcción de conocimiento que, en el contexto del capitalismo cognitivo, se establece como un bien de importancia económica, por lo que se vinculará cada vez más en complejos procesos de la producción y consumo de bienes.

El notorio predominio de la imagen en las sociedades contemporáneas no solamente se ve en su multi-reproducción cotidiana; el orden mismo de lo visual tiene un papel fundamental en el desarrollo de la inteligencia artificial. Es precisamente la integración de la interfaz gráfica en el sistema operativo *Windows* lo que facilitó y popularizó el uso de los computadores personales y posteriormente de otros dispositivos. Después de diez años de desarrollo paralelo al Internet, *Windows 95* abrió el uso común del Internet en el mundo facilitando su comprensión visual y, desde ese año, el número de usuarios de Internet en el mundo ha alcanzado los 4 660 millones de personas, lo que representa el 59.5% de la población<sup>8</sup> . Un Programa de Estudios de Artes Visuales debe ofrecer el aprendizaje de los medios electrónicos; además de las tecnologías de creación virtual de imágenes fijas y en movimiento, comprender programación, creación de sitios *web*, manejo de redes, etcétera.

Éstas y las siguientes generaciones que ingresen a sus estudios universitarios habrán pasado la mayor parte de su vida en el mundo virtual, casi dos veces el tiempo que pasan en la escuela han estado conectados a una pantalla. Lo que conlleva graves consecuencias en su formación cognitiva. Un estudiante, entre los dos y los 18 años, pasa delante de una pantalla el equivalente a 30 años escolares, a más de 15 años de empleo a jornada laboral completa.<sup>9</sup> El tiempo que se dedica al mundo virtual se multiplica en todas las generaciones: el usuario promedio de Internet dedicó 6 horas y 43 minutos al día en línea en 2020 –más de 100 días en total.

Es importante que la educación artística desarrolle la experiencia física para compensar esta alienación al mundo virtual. Las artes plásticas parten de la experiencia física de la mirada con tacto, con un cuerpo que pesa y se mueve en el espacio. El ojo y el cuerpo sin pantallas.

Dibujar con modelos físicos y modelar con barro. Aprender a sentir y percibir desde el cuerpo, hasta conseguir comunicar la experiencia en obras bidimensionales o tridimensionales. En ese proceso formativo es útil el ejercicio de las disciplinas tradicionales de las artes visuales: Escultura, Pintura y Gráfica, abordadas en 2031 en campos ampliados, saberes que nos enseñan a percibir la forma plástica y significarla, al crear objetos desde el cuerpo y establecerlos físicamente en el espacio. Garabatear, reproducir una imagen, rayar, manchar, embarrar, mezclar

---

<sup>8</sup> <<https://marketing4ecommerce.mx/usuarios-de-internet-mundo/>>.

<sup>9</sup> Michel Desmurget, 1965, Lyon. Doctor en neurociencia y director de investigación del Instituto Nacional de la Salud de la Salud de Francia. <<https://www.elmundo.es/papel/2020/09/19/5f622c5f21efa01b788b45d6.html>>.

los colores, modelar, aglutinar, adherir y desbastar, son experiencias que desarrollan la intuición del estudiante. Organizadas en conjuntos de prácticas disciplinares facilitan el cultivo de la sensibilidad y el desarrollo de la imaginación técnica en la etapa formativa. Estas disciplinas, en la mirada interdisciplinar como eje de conocimiento, integran el poder aprenderlas vinculadas también a disciplinas de Arquitectura, por ejemplo, o los Diseños (Gráfico, Industrial, Textil, etcétera), sin embargo, la educación artística en sus tradiciones disciplinares encuentra saberes que enseñan a percibir y sentir formas, colores, volúmenes y, desde sus prácticas, se aprende a hacer algo y, con ello, a ordenar y codificar plásticamente.

Esta generación ha perdido experiencia física por su inmersión en el mundo digital, pero ésta no la ha hecho experta en la investigación en los medios electrónicos. Un reciente informe de la Comisión Europea destaca que uno de los principales obstáculos para la digitalización de los colegios es la “escasa competencia digital de los estudiantes”. Y un amplio estudio de la Universidad de Stanford concluye que la capacidad por parte de los miembros de la generación digital de extraer información disponible en Internet es terriblemente baja, tan baja que consideran que representa “un peligro para la democracia”<sup>10</sup>.

Es imprescindible que en la escuela se aprenda a investigar. Con medios analógicos y digitales. Para estudiar hay que saber buscar y discernir la información, organizarla y ampliarla. Es conveniente que ese objetivo sea transversal en todo el Programa y, además del estudio ordenado de Metodologías Artísticas de Investigación.

La explosión del conocimiento ha tenido en la imagen una importante protagonista. La actividad especializada de su elaboración se ve ya cuestionada por la exorbitante multiplicación de las imágenes, es muy difícil cuantificar su (re)producción, pero son un buen indicador los cientos de millones que cada día se suben en las redes sociales: 300 millones en Facebook<sup>11</sup> y 71 107 200 en Instagram.<sup>12</sup> Hay más teléfonos celulares que habitantes en el mundo,<sup>13</sup> la mayoría de las personas tienen una cámara junto a su cuerpo y son fotógrafas. También se ha multiplicado el uso del dibujo: todas las cosas hechas en el mundo han sido dibujadas, los objetos que nos rodean han sido primero diseñados, así como las calles y las casas que habitamos; hemos

---

<sup>10</sup> 1965, Michel Desmurget, Doctor en neurociencia y director de investigación del Instituto Nacional de la Salud, de Francia <<https://www.elmundo.es/papel/2020/09/19/5f622c5f21efa01b788b45d6.html>>.

<sup>11</sup> <<https://blogthinkbig.com/las-redes-sociales-en-numeros-whatsapp-facebook-instagram-y-twitter/>>.

<sup>12</sup> <<https://www.infochannel.info/cuantos-datos-genera-el-mundo-cada-minuto/>>.

<sup>13</sup> <<https://otitelecom.org/telecomunicaciones/mundo-mas-celulares-humanos/>>.

trazado sobre la tierra mapas y fronteras, y organizado nuestra vida en organigramas y diagramas de flujo.

La Fotografía y el Dibujo son dos medios básicos de construcción de conocimiento e identidad. Un Programa de Estudios de Artes Visuales debe incluir ambas asignaturas pues son las dos formas primeras de proyectar la imagen; son elementales para conocer visualmente la realidad y comunicarla en un orden espacial: diagramático. Son actividades económicas de realización y comunicación. Aprender a pensar y comunicarse con la comprensión de dibujar y fotografiar es fundamental en los estudios de Artes Visuales. Ambos saberes se podrían coordinar en una asignatura que los integre dedicada a la Conceptualización Visual. Se trata de fomentar la capacidad de crear imágenes, de imaginar. El dibujo y la fotografía no dependen de su materialidad para circular y transitan fácilmente en los medios electrónicos.

Esta explosión del conocimiento se da junto a un proceso de desmaterialización del mundo, de afirmación del objeto simbólico, que disuelve cuerpos en las redes sociales; fábricas y naciones en redes globales; el planeta en el dinero, en complejas redes de representación y expropiación de la vida material. También el capital se multiplica exponencialmente, tanto en su producción especulativa que produce dos terceras partes de la riqueza, como en el ritmo mega industrial de producción y consumo. Mantener su crecimiento y acumulación implica una sobreexplotación de los seres vivos y de la naturaleza que el planeta no puede tolerar.

En *Diecisiete contradicciones y fin del capitalismo*, David Harvey explica que el capital debe incrementarse un mínimo de 3% anual,<sup>14</sup> no hay manera ecológica de sostener ese ritmo exponencial de crecimiento. Al 3% de incremento anual, desde el año 1850 hasta el 2020 el capital se ha duplicado 163 veces y se multiplicará 374 para el 2031.<sup>15</sup> A la vez que se concentra en el 1% de la población la propiedad del 99% del planeta. Este orden desmesurado de voraz expropiación del mundo conllevará una serie de crisis ambientales y sociales: la década será convulsa.

En 2030, se duplicará el conocimiento cada medio día, pero hoy, en ese mismo tiempo, se extinguen 75 especies naturales. “La abundancia promedio de especies nativas en la mayoría

---

<sup>14</sup> *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*, David Harvey. <<https://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Diecisiete%20contradicciones%20%20Traficantes%20de%20Sue%C3%B1os.pdf>>.

<sup>15</sup> Si consideramos que en 1850 comienza el capitalismo, al 3% de incremento anual las cuentas muestran una plusvalía de casi nueve veces en cincuenta años y 36 veces en cien años, en 150, para el año 2000, se habría incrementado 163 veces, 278 veces en el 2020 y 374 para el 2031. Esta mancha voraz, este fantasma dorado, necesitará incrementar su valor 656 veces para la mitad del siglo.

de los principales hábitats terrestres se ha reducido en al menos un 20%, principalmente desde 1950”.<sup>16</sup> Afirma Djoghlahf, titular de la Convención para la Diversidad biológica de la ONU: “Cada día, más de 150 especies se pierden. Cada año, entre 18 000 y 55 000 especies se convierten en extintas (...)

El cambio climático es una de las mayores fuerzas impulsoras del actual nivel de pérdida, sin precedentes, de la biodiversidad, por lo que, a finales de este siglo, especies y ecosistemas lucharán para adaptarse a los cambios de la temperatura y el aumento de las lluvias”.<sup>17</sup>

Un artista de 2031, como toda persona en ese tiempo, debería tener una conciencia ecológica, los estudios artísticos deben de fomentar el conocimiento de la Ecología. El sistema de lucro gana más produciendo en serie millones de un único producto que miles de millones de cosas diferentes. Al imponer esa razón de producción masiva, homogeneiza. En la producción contemporánea está rebasada la lógica de reproducción mecánica, de original y copia, ahora se trata de la realización en serie sin necesidad de más original que la idea, la programación del conocimiento organizado en medios no objetuales, virtuales.

Por ejemplo, la industria transgénica se apropia de los derechos biológicos de las especies que impone y elimina la diversidad, así como las mega industrias culturales distribuyen masivamente sus modelos de vida, y las redes sociales ocupan el espacio hegemónico de intercambio social. El principal valor económico no está en la posesión de un objeto, sino en los derechos de su reproducción. Un artista visual en 2031 necesitará conocer los Derechos de Autor, pues será una importante herramienta en el desarrollo de su profesión.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> <<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/?s=blog+2020+mayo>>.

<sup>17</sup> En referencia al dossier *Evaluación de los Ecosistemas del Milenio*, elaborado por 1 300 científicos de 95 países, en el que se demuestra que la degradación progresiva de dos terceras partes de los ecosistemas puede tener consecuencias desastrosas para la humanidad en los próximos 50 años, Djoghlahf, titular de la Convención para la Diversidad biológica de la ONU, declaró: Estamos experimentando la mayor ola de extinciones después de la desaparición de los dinosaurios. Cada hora, tres especies desaparecen...(<[https://elpais.com/sociedad/2007/05/22/actualidad/1179784806\\_850215.html](https://elpais.com/sociedad/2007/05/22/actualidad/1179784806_850215.html)>).

<sup>18</sup> El consumo de bienes inmateriales, cuya circulación está regulada por las industrias culturales definitivamente fundidas con las del ocio y la comunicación, está tendiendo a convertirse también en el modo principal del consumo. La consecuencia es que la centralidad antes ocupada en cuanto a la generación de riqueza por la posesión del capital bascula ahora hacia la posesión de la *propiedad intelectual*, objeto principal de la nueva reordenación del sistema capitalista. Las prácticas artísticas deben encontrar su lugar en relación a todos estos procesos de transformación (...) La propiedad intelectual y el derecho de autor, como tales, se van a convertir en el caballo de batalla principal de este recentramiento contemporáneo de las relaciones de producción (...) En las sociedades del siglo XXI el artista no percibirá sus ingresos de la plusvalía que se asocie a la mercantilización de los objetos producto de su trabajo, sino que percibirá unos derechos asociados a la circulación pública de las cantidades de concepto y afecto que su trabajo inmaterial genere (será un *generador de riqueza inmaterial*, no el primer eslabón en una cadena de *comercio de mercancías suntuarias*). La nueva economía del arte no entenderá más al artista como productor de mercancías específicas destinadas a los circuitos del lujo en las economías de la opulencia, sino como un generador de contenidos específicos destinados a su *difusión social*” (José Luis Brea, *El Tercer Umbral*. En: <<http://www.joseluisbrea.net/>>).

La desaparición del mundo físico alcanza al ámbito cultural; cada dos semanas muere una lengua en el mundo, el 40% de los habitantes del planeta no tienen acceso a la enseñanza en la lengua que hablan o comprenden<sup>19</sup>. Se están perdiendo muchos saberes vinculados a prácticas de culturas *otras*. Está en riesgo la ecología de los saberes violentados por una cultura homogénea. Paradójicamente, en el capitalismo *cognitivo* también se multiplica la ignorancia. Después de años de perder el espacio público por las políticas privatizadoras neoliberales, ahora se desmaterializa en la sustitución de lo virtual y privado de las redes sociales.

La lógica de producción megaindustrial, la organización del mundo como una fábrica global, y la expropiación de lo público, generó una crisis de *las grandes maquinarias de construcción identitaria*: el Estado, la Familia, el Trabajo, el Género, la Religión, perdieron hegemonía en los treinta años de neoliberalismo. En el contexto de la megaindustrialización la diversidad identitaria se suplanta por *targets* de consumo.

Ante todas estas situaciones el artista, como ente creativo que parte de la intuición, será un activista que trabaja en la resistencia del mundo físico, en la defensa de lo particular, lo concreto y heterogéneo: en la creación de identidad. Es trabajo del arte crear identidades, reunir las, darles visibilidad, ahora y en el porvenir es importante que la producción artística colabore en la construcción identitaria en múltiples ámbitos sociales. Por el bien común y la pluriversalidad del mundo. El artista de la próxima década acompañará las luchas por el territorio, participará en las conformaciones de identidad social, la defensa de los derechos de las personas y de la naturaleza, de los saberes.

Por todo lo anterior, en la formación de un artista de la próxima década incumbirán saberes que le faciliten la realización de un trabajo localizado, vinculado a la difícil realidad de un mundo físico, social y natural, en crisis. El arte significa en los contextos donde opera y para aprender necesita dialogar con las comunidades en donde se realiza, así como con las identidades vecinas, a su vez contextualizadas en redes sociales más grandes, tales como la ciudad, el país, y el mundo. Es importante conocer las noticias y tener información veraz.

---

<sup>19</sup> <<https://news.un.org/es/story/2018/02/1427511>>.

Un programa de estudios de arte tendría que ofrecer conocimientos de Antropología, Sociología y Ciencias de la Comunicación, que apoyen en la contextualización social de los proyectos particulares de los estudiantes.

Un artista de la era del conocimiento necesita realizar prácticas en campos específicos, y también entre campo y campo de saber. El arte no será disciplinario, tampoco estará ensimismado. Por su conectividad, su operación en contextos específicos sociales, culturales y del conocimiento, el arte será Arte en colaboración. Un estudiante de arte en la próxima década necesitará tener acceso a una gran diversidad de saberes, en sus estudios requiere poder abrir sus vínculos a todo el conocimiento universitario. El Programa de Estudios para el 2031 permitirá al alumno asistir a clases en otras Facultades o proyectos académicos, en función de su proyecto de creación que mantendrá trabajando en los talleres de artes; con lo que se conseguirá entender al arte como agente vinculador de saberes científicos, humanísticos y técnicos.

El arte será un agente de mediación social y del conocimiento que ubica su práctica en la *producción-distribución-consumo* de bienes culturales. El Programa de estudios debe incluir herramientas de Arte Mediación. El arte tendrá también un importante campo de trabajo en la educación. La mediación del arte en los procesos cognitivos. Aprender a aprender también se aprende al enseñar; el mejor maestro es el que aprende. La Educación debe ser también un contenido transversal en el Programa, además de que sería útil para el que quisiera profundizar en el tema disponer de un taller de Artes de la Educación, que ofreciera herramientas para el desempeño de prácticas docentes artísticas. Formar maestros es una consecuencia del objetivo fundamental: que cada estudiante consiga ser su propio maestro, tener conocimientos didácticos propicia tanto su aprendizaje como su capacidad de compartirlo e incitarlo a los demás. Una escuela cultiva el gusto por el saber, por comunicarlo, y es un objetivo que sus egresados difundan el aprendizaje.

Este versátil intercambio de conocimiento que nos ofrecerán las próximas décadas, conlleva la colaboración entre especialistas y, por lo tanto, el trabajo colaborativo. Para la realización del trabajo en el futuro será necesaria la organización colectiva. Un estudiante necesita ejercitarse en el trabajo en equipo, saber convivir, dialogar y estructurar(se) en las colectividades, para colaborar en la creación colectiva. La invención de lo común. La meta de aprender artes convoca a la comunidad escolar, maestros y alumnos en la escuela, en generaciones, talleres y grupos de estudiantes. Lo primero que se necesita aprender es a aprender

juntos. A organizarse en grupos de estudio y colectivizar el aprendizaje. Ese deberá ser un contenido transversal de los estudios a lo largo del programa. En el que se realicen constantes ejercicios de equipo en grupos de estudio.

El Programa de Estudios se organiza en sí mismo sobre la base de la colaboración educativa, que se reúne en torno a objetos de investigación/creación común, comunicados en el entorno académico, una gran apertura a los campos de estudio, junto a otras asignaturas fijas, que apoyen la concentración y desarrollo del estudiante para ser artista.

El conocimiento siempre es aumentado por el que lo consume pues lo asimila a su propio contexto. La interpretación es creación. Así, el consumidor es productor. En las sociedades del conocimiento ha cambiado el paradigma de la verticalidad del productor sobre un consumidor pasivo: es la emancipación del consumidor. Los roles verticales de maestro y artista, como productores únicos de la verdad, están llegando a su fin. Estudiantes y público son igualmente constructores de sentido, de interpretación y realización del conocimiento.

Un Programa de Estudios es un acuerdo de toda la comunidad de aprendizaje que conforma a la escuela por estudiar determinados contenidos y comunicarlos. Maestros y estudiantes reunidos por aprender arte, en toda la ampliación de sus prácticas hacia el futuro. Una comunidad en la que cada uno y entre todos aportan a la construcción de saber desde las realizaciones particulares de su creación e investigación.

En la quinta revolución industrial y la Singularidad Tecnológica, en 2030, cuando el conocimiento se duplique cada doce horas, el Programa deberá ser móvil y tener la capacidad de replantear temas de estudio cada ciclo escolar.

El orden de la educación no está más en la idea de la fabricación de los estudiantes en una cadena de producción ni en las iglesias disciplinarias. El centro está en el aprendizaje del estudiante: la formación de cada alumno como artista que se enfrentará creativamente a la diversidad y a la adversidad, que es capaz de relacionar el arte con otros saberes en múltiples contextos.

Un Programa de Estudios es la herramienta de coordinación didáctica de un colectivo académico en el cual más que contenidos fijos se debe buscar cultivar la percepción, voluntad y conciencia de cada participante de la comunidad de aprendizaje (estudiantes y profesores) en un plan colaborativo para aprender en común a desarrollar la inteligencia creadora, que inventa sus propios fines, así como el arte inventa sus reglas y la imaginación técnica, que crea los modos de

hacer poéticamente. En el cultivo de las prácticas del arte, con su dialógica y su metodología de la experiencia, del ensayo y el error, de la intuición y la sensibilidad, con el ejercicio del pensamiento crítico y de las conductas éticas y estéticas amorosas de las y los estudiantes y profesores en las prácticas de las artes visuales.

Ante todas estas situaciones el artista, como ente creativo que parte de la intuición, será un activista que trabaja en la resistencia del mundo físico, en la defensa de lo particular, lo concreto y heterogéneo: en la creación de identidad. Es trabajo del arte crear identidades, reunir las, darles visibilidad, ahora y en el porvenir es importante que la producción artística colabore en la construcción identitaria en múltiples ámbitos sociales. Por el bien común y la pluriversalidad del mundo. El artista de la próxima década acompañará las luchas por el territorio, participará en las conformaciones de identidad social, la defensa de los derechos de las personas y de la naturaleza, de los saberes.

Por todo lo anterior, en la formación de un artista de la próxima década incumbirán saberes que le faciliten la realización de un trabajo localizado, vinculado a la difícil realidad de un mundo físico, social y natural, en crisis. El arte significa en los contextos donde opera y para aprender necesita dialogar con las comunidades en donde se realiza, así como con las identidades vecinas, a su vez contextualizadas en redes sociales más grandes, tales como la ciudad, el país, y el mundo. Es importante conocer las noticias y tener información veraz. Un programa de estudios de arte tendría que ofrecer conocimientos de Antropología, Sociología y Ciencias de la Comunicación, que apoyen en la contextualización social de los proyectos particulares de los estudiantes.

Un artista de la era del conocimiento necesita realizar prácticas en campos específicos, y también entre campo y campo de saber. El arte no será disciplinario, tampoco estará ensimismado. Por su conectividad, su operación en contextos específicos sociales, culturales y del conocimiento, el arte será Arte en colaboración. Un estudiante de arte en la próxima década necesitará tener acceso a una gran diversidad de saberes, en sus estudios requiere poder abrir sus vínculos a todo el conocimiento universitario. El Programa de Estudios para el 2031 permitirá al alumno asistir a clases en otras Facultades o proyectos académicos, en función de su proyecto de creación que mantendrá trabajando en los talleres de artes; con lo que se conseguirá entender al arte como agente vinculador de saberes científicos, humanísticos y técnicos.

El arte será un agente de mediación social y del conocimiento que ubica su práctica en la *producción-distribución-consumo* de bienes culturales. El Programa de estudios debe incluir herramientas de Arte Mediación. El arte tendrá también un importante campo de trabajo en la educación. La mediación del arte en los procesos cognitivos. Aprender a aprender también se aprende al enseñar; el mejor maestro es el que aprende. La Educación debe ser también un contenido transversal en el Programa, además de que sería útil para el que quisiera profundizar en el tema disponer de un taller de Artes de la Educación, que ofreciera herramientas para el desempeño de prácticas docentes artísticas. Formar maestros es una consecuencia del objetivo fundamental: que cada estudiante consiga ser su propio maestro, tener conocimientos didácticos propicia tanto su aprendizaje como su capacidad de compartirlo e incitarlo a los demás. Una escuela cultiva el gusto por el saber, por comunicarlo, y es un objetivo que sus egresados difundan el aprendizaje.

Este versátil intercambio de conocimiento que nos ofrecerán las próximas décadas, conlleva la colaboración entre especialistas y, por lo tanto, el trabajo colaborativo. Para la realización del trabajo en el futuro será necesaria la organización colectiva. Un estudiante necesita ejercitarse en el trabajo en equipo, saber convivir, dialogar y estructurar(se) en las colectividades, para colaborar en la creación colectiva. La invención de lo común. La meta de aprender artes convoca a la comunidad escolar, maestros y alumnos en la escuela, en generaciones, talleres y grupos de estudiantes. Lo primero que se necesita aprender es a aprender juntos. A organizarse en grupos de estudio y colectivizar el aprendizaje. Ese deberá ser un contenido transversal de los estudios a lo largo del programa. En el que se realicen constantes ejercicios de equipo en grupos de estudio.

El Programa de Estudios se organiza en sí mismo sobre la base de la colaboración educativa, que se reúne en torno a objetos de investigación/creación común, comunicados en el entorno académico, una gran apertura a los campos de estudio, junto a otras asignaturas fijas, que apoyen la concentración y desarrollo del estudiante para ser artista.

El conocimiento siempre es aumentado por el que lo consume pues lo asimila a su propio contexto. La interpretación es creación. Así, el consumidor es productor. En las sociedades del conocimiento ha cambiado el paradigma de la verticalidad del productor sobre un consumidor pasivo: es la emancipación del consumidor. Los roles verticales de maestro y artista, como

productores únicos de la verdad, están llegando a su fin. Estudiantes y público son igualmente constructores de sentido, de interpretación y realización del conocimiento.

Un Programa de Estudios es un acuerdo de toda la comunidad de aprendizaje que conforma a la escuela por estudiar determinados contenidos y comunicarlos. Maestros y estudiantes reunidos por aprender arte, en toda la ampliación de sus prácticas hacia el futuro. Una comunidad en la que cada uno y entre todos aportan a la construcción de saber desde las realizaciones particulares de su creación e investigación.

En la quinta revolución industrial y la Singularidad Tecnológica, en 2030, cuando el conocimiento se duplique cada doce horas, el Programa deberá ser móvil y tener la capacidad de replantear temas de estudio cada ciclo escolar.

El orden de la educación no está más en la idea de la fabricación de los estudiantes en una cadena de producción ni en las iglesias disciplinarias. El centro está en el aprendizaje del estudiante: la formación de cada alumno como artista que se enfrentará creativamente a la diversidad y a la adversidad, que es capaz de relacionar el arte con otros saberes en múltiples contextos.

Un Programa de Estudios es la herramienta de coordinación didáctica de un colectivo académico en el cual más que contenidos fijos se debe buscar cultivar la percepción, voluntad y conciencia de cada participante de la comunidad de aprendizaje (estudiantes y profesores) en un plan colaborativo para aprender en común a desarrollar la inteligencia creadora, que inventa sus propios fines, así como el arte inventa sus reglas y la imaginación técnica, que crea los modos de hacer poéticamente. En el cultivo de las prácticas del arte, con su dialógica y su metodología de la experiencia, del ensayo y el error, de la intuición y la sensibilidad, con el ejercicio del pensamiento crítico y de las conductas éticas y estéticas amorosas de las y los estudiantes y profesores en las prácticas de las artes visuales.



**José Miguel González Casanova.** Ciudad de México, 1964. Su actividad se ha desarrollado como dibujante, ensayista, artista plástico multidisciplinario, editor, curador, escenógrafo y educador. Sus proyectos artísticos han desarrollado investigaciones y obras colaborativas que entrelazan arte, educación y economía. Reconocido por proyectos interdisciplinarios, autogestivos y colaborativos, así como por su labor docente que ha desarrollado como una práctica de la creación artística. Ha organizado a lo largo de su actividad pedagógica-artística numerosos talleres de arte actual con la premisa de integrar los canales de circulación y los públicos a la producción del arte, impulsando en estructuras horizontales, la transdisciplina, el arte público y la creación de proyectos en contextos específicos. Email: [jgonzalezcasanova@fad.unam.mx](mailto:jgonzalezcasanova@fad.unam.mx)



# Arte, contexto y vivencias en tiempos difíciles.

**Flor de María Armas y Rina Flores Rosales. Guatemala**

## Resumen

La misión del Capítulo CLEA de Guatemala es fortalecer a docentes del sistema educativo oficial y privado en el área curricular de educación artística con herramientas de la educación por el arte para incidir en la formación integral de los niños, niñas, jóvenes y adultos para que sean entes transformadores de su comunidad. Su visión es que los arte-educadores transmitan a sus estudiantes los elementos que integran la educación por el arte y se expresen libremente con juicio crítico, razonamiento lógico y creativo para hacer seres más sensibles dentro de su entorno.

*Palabras clave: educación artística, formación integral, educación por el arte*

## Resumo

A missão do Capítulo CLEA da Guatemala é fortalecer os professores do sistema educacional oficial e privado na área curricular de educação artística com ferramentas de educação artística para influenciar a formação integral de crianças, jovens e adultos para serem entidades transformadoras de sua comunidade. Sua visão é que os arte-educadores transmitam a seus alunos os elementos que integram a educação pela arte e se expressem livremente com julgamento crítico, raciocínio lógico e criativo para tornar os seres mais sensíveis em seu ambiente.

*Palavras-chave: educação artística, formação integral, educação pela arte*

## Abstract

The mission of the CLEA Chapter of Guatemala is to strengthen teachers of the official and private educational system in the curricular area of artistic education with art education tools to influence the comprehensive training of children, youth and adults to be transformative entities of their community. His vision is that art-educators transmit to their students the elements that integrate education through art and express themselves freely with critical judgment, logical and creative reasoning to make beings more sensitive within their environment.

*Keywords: artistic education, comprehensive training, education through art*

Desde la fundación del Capítulo CLEA Guatemala en el 2017, hemos tenido vivencias que nos han fortalecido para afrontar de mejor manera los tiempos difíciles, los del Covid-19.

Nos preguntan ¿cómo hicimos nosotros para funcionar y superar esta situación que nos tocó vivir a nivel mundial?

La respuesta no es sencilla, pues, aún lo estamos enfrentando, existen secuelas y post traumas que nos quedan de la pandemia, los cuales han sido devastadores. Esta crisis social, económica, política y educativa ha sido y sigue siendo bastante fuerte, tiene unas repercusiones severas, sobre todo en nuestro país, Guatemala.

Con la junta directiva de CLEA Capítulo Guatemala y en conjunto con los miembros Cleativos, que así le nombramos a compañeros docentes y artistas que se han unido con nosotros a formar y consolidar procesos de educación y arte en Guatemala, hemos tenido el deseo de continuar y no dejarnos vencer, pese a las circunstancias tan complejas en todos los ámbitos.

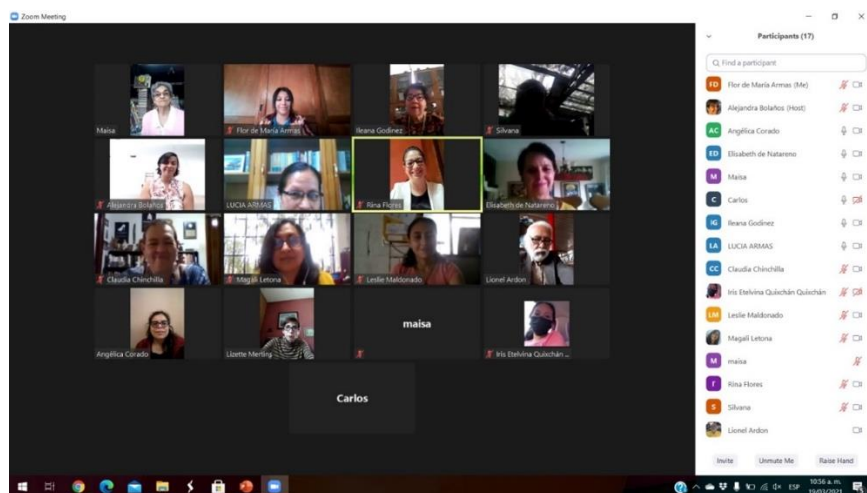


Congreso de Educación por el Arte.  
Fotos presenciales y virtuales tomadas por Flor de María Armas y Rina Flores.

Por lo general, encontramos que las artes tienen un camino sinuoso que nos toca transitar, pese a ello, lo tomamos para fortalecernos. La pandemia, fue un punto de inflexión, donde tuvimos que repensar las maneras de hacer, sin embargo, la decisión fue encontrarle los puntos a favor de nuestra balanza y una de las primeras decisiones fue el reunirnos con el equipo como lo habíamos venido haciendo presencialmente, pero de manera virtual y no parar, sabíamos que

teníamos un compromiso que cumplir. Esto implicó aprender otras formas de convivencia, de comunicación, de usar una tecnología que poco habíamos indagado y sacarle el máximo provecho, aprender a hacer transmisiones en vivo, para continuar en la construcción de nuevas metodologías artístico-educativas, precisamente para afrontar estos llamados tiempos difíciles.

Como es bien sabido, en Latinoamérica, dentro de los pensum de estudios, las artes son invisibilizadas, a pesar de que en las instituciones conocen muy bien de sus beneficios. Se le da más ponderación a las ciencias, a la matemática, al área de comunicación y lenguaje, incluso desde el propio Ministerio de Educación en Guatemala, estas reciben más apoyo y la Educación Artística queda relegada, sin embargo; la alianza que se ha logrado con el Departamento de Educación Artística del Ministerio es bastante fuerte y desde el Programa Arte en la Escuela hemos implementado acciones que tienen por objetivo llevar herramientas prácticas de arte a los estudiantes y a los maestros, lo que ha hecho consolidar procesos de entrega educativa.



Taller de arte virtual. Los talleres virtuales en plataformas Zoom y Streamyead.

Reflexionemos por un momento, los tiempos difíciles siempre han existido. De una u otra manera, la historia de la humanidad está escrita por capítulos completos donde hay episodios desfavorables, tanto desde lo socio-antropológico como lo económico y político. También nos enfrentamos con sucesos propios de la naturaleza, que no podemos controlar y que han dejado pérdidas humanas y materiales.

Así pues, en los llamados tiempos difíciles, nos hacemos el cuestionamiento ¿cómo afrontarlos?, ¿cómo tener la capacidad y flexibilidad para adaptarnos a estos cambios constantes, desde el ámbito personal como en lo social? La respuesta está ahí, hay que apostarle al arte y a

la educación para que sean esas herramientas eficaces que llevan al aprender a vivir mejor en estas épocas tan complejas.

Cabe mencionar que, para que lo anterior se dé, hemos contado con la colaboración activa de distintas instituciones afines, como el Ministerio de Educación, ya mencionado, la Escuela Nacional de Artes Plásticas “Rafael Rodríguez Padilla” -ENAP- del Ministerio de Cultura y Deportes, Espacio Blanco Arte (Cultura- educación-deportes), Instituto Cultural de México de la Embajada de México en Guatemala, Unesco, entre otros.

Nuestra misión es fortalecer a docentes del sistema educativo oficial y privado en el área curricular de educación artística con herramientas de la educación por el arte para incidir en la formación integral de los niños, niñas, jóvenes y adultos para que sean entes transformadores de su comunidad. La visión que tenemos es que los arte-educadores transmitan a sus estudiantes los elementos que integran la educación por el arte y se expresen libremente con juicio crítico, razonamiento lógico y creativo para hacer seres más sensibles dentro de su entorno.

Haciendo una retrospectiva, desde el 2017 a la fecha, nos hemos adaptado a las situaciones, hemos tenido procesos presenciales, así como experiencias alternativas, virtuales e híbridas.



Taller presencial. Los espacios presenciales en salones de la Escuela Nacional de Artes Plásticas "Rafael Rodríguez Padilla" interior del Centro Cultural Miguel Ángel Asturias Teatro Nacional de Guatemala.

En nuestras reuniones de junta directiva que cada semana realizamos, nos replanteamos las problemáticas que tenemos, no solo en Guatemala sino nos cuestionamos sobre el acontecer mundial, ¿cómo poder aportar?, ¿cómo seguir trabajando en pro de la educación por el arte?

Desde el 2021, consideramos que todo fluyó de mejor manera porque los maestros y los estudiantes ya tenían mayor facilidad en el uso de las de redes sociales y plataformas virtuales, al igual que nosotros, y por supuesto, continuamos año con año innovando y utilizando medios tecnológicos más amigables.

Los logros cuantitativos alcanzados del 2007 al 2022 han superado nuestras expectativas con la participación directa de más de 62,000 personas, tanto en modalidad presencial como virtual. En el formato virtual en diferido hemos contado con la participación de más de 157,000 personas hasta la fecha, de 27 países de los continentes americano, asiático, africano y europeo.

Los principales logros cualitativos alcanzados han sido la participación de docentes, estudiantes de arte y artistas, en forma presencial y virtual de todo el país, que han sido concientizados sobre la importancia de la educación por el arte, fortaleciéndolos con herramientas pedagógicas de las diferentes expresiones artísticas que son aplicadas en el aula, donde hemos potenciado la creatividad, la imaginación y la exploración, para que los docentes desarrollen actividades que ayuden a sus estudiantes a fortalecer valores y su propia identidad.

Por lo tanto, podemos determinar que hemos logrado grandes avances con nuestros aportes dentro del campo de la educación por el arte.

Bajo esa premisa, no nos detuvimos y no nos detenemos, a pesar de la pandemia, o las adversidades, seguiremos trabajando arduamente para fortalecer los saberes de la educación por el arte de la comunidad.



internacionales. Email: [florleisha7@gmail.com](mailto:florleisha7@gmail.com)

**Flor de María Armas. Guatemala.** Licenciada en Historia y Ciencias Sociales Summa cum laude Universidad AWU de Centroamérica. Bachiller en Arte especializado en Actuación Escuela Nacional de Arte Dramático -ENAD-Ministerio de Cultura y Deportes. Coordinadora interinstitucional de la Asociación Espacio Blanco (cultura-educación-deportes) y entidades estatales y privadas, realizando procesos como: investigación, gestión, asesoramiento, producción, formulación, sistematización de proyectos culturales, artísticos y educativos, coordinación y realización de talleres de educación artística, educación por el arte y expresión artística y de formación artística para docentes y estudiantes nacionales e



deportes). (2002-a la fecha). Email: [rinafloresr@gmail.com](mailto:rinafloresr@gmail.com)

**Rina Flores Rosales.** Licenciada en Ciencias de la Comunicación con Especialización en Radio y Televisión Cum Laude. Bachiller en Arte especializado en Actuación. Tesis de Maestría en Diseño, Gestión y Dirección de Proyectos. Universidad Europea Miguel de Cervantes, España. Asesora del Programa “Arte en la Escuela” del Departamento de Educación Artística de la Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa – DIGECADE-. Consejera suplente de Guatemala en el Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, CLEA. Cofundadora y miembro directivo de CLEA Guatemala. (2017 a la fecha). Cofundadora y directora general de Espacio Blanco Arte (Cultura-educación-



# EL DERECHO AL ARTE Y LA CULTURA DESDE LA PRIMERA INFANCIA.

**Elizabeth Ivaldi – Uruguay**

## Resumen

La Convención sobre los Derechos del Niño, aprobada por las Naciones Unidas en el año 1989 establece en su artículo 31 el derecho de niños y niñas, *al esparcimiento, al juego, a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes*. Desde entonces, los Estados Parte tienen la obligación de respetar y promover, entre otros, esos derechos. A treinta y cuatro años de firmada dicha Convención nos preguntamos: ¿qué lugar ocupan, y qué lugar deben ocupar, las artes en la vida de los seres humanos desde su nacimiento?; ¿cómo favorecer la escucha, el respeto, el reconocimiento, el desarrollo y la revalorización de las manifestaciones culturales desde la infancia.

*Palabras clave: derechos de niños y niñas, manifestaciones culturales, infancia.*

## Resumo

A Convenção sobre os Direitos da Criança, aprovada pelas Nações Unidas em 1989, estabelece em seu artigo 31 o direito de meninos e meninas ao lazer, brincadeiras, atividades recreativas próprias de sua idade e de participar livremente da vida cultural. artes. Desde então, os Estados Partes têm a obrigação de respeitar e promover, entre outros, esses direitos. Trinta e quatro anos após a assinatura da referida Convenção, perguntamo-nos: que lugar ocupam as artes, e que lugar devem ocupar, na vida dos seres humanos desde o seu nascimento?; Como promover a escuta, o respeito, o reconhecimento, o desenvolvimento e a revalorização das manifestações culturais desde a infância.

*Palavras-chave: direitos da criança, manifestações culturais, infância.*

## Abstract

The Convention on the Rights of the Child, approved by the United Nations in 1989, establishes in its article 31 the right of boys and girls to leisure, play, recreational activities appropriate to their age and to freely participate in cultural life. and in the arts. Since then, the States Parties have the obligation to respect and promote, among others, those rights. Thirty-four years after the signing of said Convention, we ask ourselves: what place do the arts occupy, and what place should they occupy, in the lives of human beings from their birth? How to promote listening, respect, recognition, development and revaluation of cultural manifestations from childhood.

*Keywords: children's rights, cultural manifestations, childhood.*



Obra de Alexander Mijares (1985- artista cubano americano) *Colección Backstage*

Llegar a considerar *la infancia* como un colectivo social con identidad propia ha sido fruto de un largo y complejo proceso, condicionado por las características de la sociedad en un momento histórico determinado. En el contexto actual dicho colectivo se reconoce con la denominación *las infancias* en atención a su diversidad.

El siglo XXI se encuentra habitado por múltiples infancias, producto entre otras cosas de un mundo globalizado, de un orden económico desigual y de los avances en las tecnologías de la información y la comunicación. Ser niños o niñas en este siglo no es una tarea fácil. Para algunos, el día a día transcurre en el medio de la lucha de sus familias por la supervivencia; para otros, frente a una o varias pantallas de teléfonos móviles, computadoras y televisión... En el medio de esas dos situaciones, que no son excluyentes, ocurren otras muchas historias en otros muchos escenarios. (Ivaldi, 2014, p.11)

Entre los diversos aportes que contribuyen a *pensar las infancias*, se destacan las ideas de Hannah Arendt<sup>1</sup> que, desde la segunda mitad del siglo XIX, analizó los vínculos existentes

---

<sup>1</sup> Hannah Arendt. Filósofa y escritora (1906, Alemania, 1975). En el ensayo titulado *La crisis en la educación* (1959), cuestiona la educación impartida en EEUU, lugar donde vivía, que era considerada, en ese entonces, la más avanzada del mundo. Sus ideas mantienen absoluta vigencia.

entre la educación y los grandes problemas de su siglo, los cuales con el transcurso del tiempo se han complejizado.

Arendt (1959) sostiene, entre otras cosas, que *los recién llegados* aportan lo nuevo a un mundo preexistente y desgastado. Es por ello que los nacimientos constituyen nuestra esperanza de renovación porque, cuando esto no sucede, nos condenamos al fracaso.

Nuestras esperanzas siempre dependen de lo que de novedoso aporte cada generación; más precisamente porque sólo en eso podemos basar nuestras esperanzas, lo destruimos todo si intentamos controlar eso nuevo para que podamos, los viejos, imponer como haya de ser. (Arendt, 1959, pp. 50-51)

La educación es, para Arendt (1959), el espacio donde los *nuevos que nacen* son vistos y oídos a partir de su *aparición* y su *presencia*.

Por estar hecho con manos mortales, el mundo se desgasta y, por cambiar continuamente sus habitantes, corre el riesgo de volverse tan mortal como ellos. Para preservar al mundo frente a sus creadores y habitantes tiene que ser constantemente reajustado. ... Si la educación ha de ser conservadora es precisamente en bien de lo que de novedoso y revolucionario pueda haber en cada muchacho; debe preservar esta novedad y presentarla como cosa nueva en un mundo viejo que, por muy revolucionarias que puedan ser sus acciones, está siempre desde el punto de vista de la generación siguiente, fuera de circulación y a punto de destruirse. (Arendt, 1959, p.50)

En función de estas ideas, Arendt (1959) reclama prestar más atención a *los recién llegados*, mejorando la actitud de las personas adultas hacia la natalidad y su relación con *los nuevos que nacen*. Ya a mediados del siglo XIX esta autora sostenía que el problema de la educación radica en reducir sus análisis a resultados estadísticos, dejando de lado su objetivo prioritario que es formar ciudadanos pensantes, críticos y libres, capaces de ejercer su libertad. Reclamaba que la educación se despojara de su sentido meramente propedéutico como continuidad de lo heredado y colocara el énfasis en su función renovadora.

Varios años más tarde, en 1989, los países miembros de las Naciones Unidas plasmaron en la Convención de los Derechos del Niño (CDN) su compromiso por hacer efectivos los derechos de las infancias.



Museo Gurvich de Montevideo que incluye una obra de José Gurvich (artista lituano uruguayo, 1927- Lituania; 1974- Nueva York)

## Entre los enunciados y la realidad

Arendt (1968) sostiene que *los nuevos que nacen tienen derecho a tener derechos*; sin embargo, advierte, no es seguro que ello suceda. En el siglo XXI, es evidente que, por la forma en que transcurre la vida de millones de niños en América Latina y en el mundo sus derechos son permanentemente vulnerados. Mientras tanto las temáticas que involucran a las infancias, especialmente a la primera infancia, ocupan mayores espacios en los discursos científicos, psicológicos, médicos, pedagógicos, y políticos.

Ante la situación de emergencia de amplios sectores de la población infantil, los gobiernos optan por satisfacer, en el mejor de los casos, las necesidades básicas de protección tales como la alimentación y la salud, sin tener en cuenta que la CDN (1989) se basa en el principio de interdependencia. Esto implica que, para garantizar la realización de un derecho es necesario considerar a todos de forma simultánea y, que, si un derecho se encuentra afectado, se vulneran los demás.

La importancia de dicha declaración radica en que significó un cambio de concepción sobre las infancias, al dejar de considerar a los niños objeto de protección y de cuidado, para reconocerlos como sujetos de derecho y ciudadanos desde que nacen. Esto implica nuevas obligaciones para los Estados y sus gobiernos, encargados de garantizar la integración de las infancias a la sociedad como sujetos activos, participativos y creativos, con capacidad progresiva para ejercer todos sus derechos.

La CDN (1989), en relación con el derecho de las infancias al arte y la cultura, establece lo siguiente:

Niños y niñas tienen derecho al esparcimiento, al juego, a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes. Los Estados Parte de las Naciones Unidas tienen la obligación de respetar y promover, entre otros, esos derechos, propiciando la igualdad de oportunidades para que niños y niñas participen plenamente de la vida cultural y artística de su comunidad, su país, su región y el mundo. (Artículo 31, 2006, pp. 23-24)

Más allá de lo enunciado la realidad es que, llegado el siglo XXI, la efectivización de este derecho se encuentra con diversos obstáculos. El primero de ellos ya fue señalado anteriormente y consiste en que los gobiernos suelen no tener en cuenta la interdependencia e integralidad de los derechos, priorizando unos sobre otros con la falsa idea de que la situación de emergencia por la que atraviesan millones de niños se resuelve dando satisfacción solamente a algunos de ellos. Esta línea de pensamiento y acción relega generalmente lo enunciado en el Artículo 31 de la CDN (1989) antes citado.

Por otra parte, debido a diferentes factores, actualmente se producen procesos de aculturación que repercuten en la sociedad en general y, por consiguiente, en *los recién llegados*.

La aculturación es el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción. (Gortari en Aguirre Beltrán, 1957, p. 9)

Los fenómenos de aculturación son fruto del conflicto entre elementos opuestos de dos culturas antagónicas. Si la acción recíproca entre ambas es fuertemente desequilibrada, la cultura dominante asimila a la otra.



Paseo de esculturas Montevideo- Obra de **Bernardo Cardarelli** (1974- Uruguay) *Vibratos*

Los *nuevos que nacen* ingresan naturalmente a su cultura de pertenencia caracterizada por ser cercana, compuesta por gestos simples, rituales, signos y símbolos que son propios del entorno familiar y comunitario. Los niños transitan por el proceso de humanización a partir del vínculo con otros seres humanos con quienes comparten gestos, palabras, juegos, rituales de afecto, de higiene y de cuidado, cuentos, canciones y otras costumbres y producciones que forman parte de su cultura de pertenencia.

El bebé se encuentra inmerso en la cultura ...desde que nace a través del nombre que se le pone, los olores, colores y sonidos que percibe, la forma de vestirlo y adornarlo, el chal o manta en que se le envuelve ( que en muchas culturas tiene a través de sus diseños y colores significados diferentes); la forma en que se le carga y la cuna en que se le pone; las palabras y cantos que se le dicen o interpretan, los ritos (de nacimiento, de corte de pelo, de bautismo, etc.) en los que participa; los alimentos que se le van proporcionando y su forma de preparación; los masajes y formas de limpieza que se le hacen; los objetos y juguetes que se le acercan para su manipulación; las personas ( adultos y niños) que va

conociendo y las formas de relacionarse, los juegos que se le realizan; los lugares familiares y comunitarios a los que se le lleva, etc. (Peralta, 2020, p.40)

Sin embargo, en el mundo globalizado y en las sociedades hiper comunicadas del siglo XXI, los niños son invadidos desde muy pequeños por la cultura dominante que cuenta a su favor, generalmente, con las tecnologías y los medios de comunicación que marcan tendencia en el mercado. Crecen en medio de una sociedad de consumo que está plagada de estereotipos, imágenes y objetos prefabricados, homogéneos, repetitivos y empobrecidos, que condicionan la creatividad de *los recién llegados*. A esto se agrega lo que Fontcuberta (2016) denomina *la furia de las imágenes*, ese bombardeo continuo y fascinante de imágenes que puede llegar a condicionar y limitar la creatividad.

Pero el problema no radica solamente, ni principalmente, en lo que le imponen a la sociedad y su cultura los medios de comunicación y la tecnología. La aculturación se profundiza y consolida desde la primera infancia cuando las personas adultas sustituyen los pequeños pero grandes actos humanos de crianza cediendo sin anticuerpos a las propuestas del mercado. En otras palabras, si los entornos humanos que acompañan a *los nuevos que nacen* transitan su proceso de aculturación sin generar defensas contribuirán a que los niños se transformen en consumistas pasivos de los signos, símbolos, productos y rituales de la cultura dominante.

El desafío radica, entonces, en lograr ambientes de crianza resistentes a los procesos de aculturación. Esto requiere de personas adultas sensibles al mundo del arte y la cultura, críticos, autocríticos y selectivos en relación con las infancias, sus necesidades y perspectivas.

## **Caminos por recorrer**

Si tal como lo expresa Arendt (1959) *los nuevos que nacen* son la esperanza de renovación de la humanidad, es necesario que las personas adultas asumamos el compromiso de propiciar climas humanos de educación y cuidados afectivos y respetuosos de la escucha del niño.

El juego y la libertad corporal han de ser el centro de las actividades porque constituyen la forma natural que los niños emplean para relacionarse e interactuar con los objetos y con sus pares. El espacio ambiente destinado a las infancias en el contexto familiar, comunitario o institucional ha de implementarse con elementos simples y motivadores que formen parte de la cultura de pertenencia para que los niños se sientan seguros y motivados para explorar, expresarse

y crear. En dichos espacios, debe favorecerse la libertad expresiva valorando su diversidad, desechando las propuestas que promueven la imitación de modelos o de patrones determinados.



Experiencia sensorial

El mundo adulto debe comprender que su función es la de acompañar a las infancias en la aventura de conocer, comprender y transformar el mundo que ha sido construido por otros. Los niños se encuentran equipados para ello desde su nacimiento; son curiosos, capaces, competentes, y tienen ansias de conocer y de crear. Frente a cada nueva situación a la que se enfrentan desarrollan hipótesis, ideas y teorías. Poseen un pensamiento creativo, imaginativo, divergente, inesperado, impredecible e intuitivo, similar a la forma de pensar de los artistas. Al igual que ellos, aprecian, disfrutan y se expresan utilizando múltiples lenguajes.

La relación empática con las cosas, el tener firmemente entrelazados los aspectos cognitivos con los expresivos, la facilidad de usar de modo transversal y con gran soltura varios lenguajes al mismo tiempo...la alegría y el esfuerzo de interpretar, son actitudes análogas, características comunes en los niños y en los artistas... Ambos son capaces de elaborar imágenes mentales no encerradas en rígidas categorías de pensamiento. Lo que diferencia a los niños de los artistas ...es la tensión del artista para mostrar las fisuras, las contradicciones, el aspecto oculto de las cosas. (Vecchi, 2004, p.140)

Es responsabilidad de las personas adultas favorecer en los niños la investigación del medio natural y físico que los rodea promoviendo la exploración, la experimentación y el descubrimiento con énfasis en las experiencias sensorio perceptivas. De igual modo han de favorecer el vínculo humano, acercándolos al conocimiento de otras culturas para que desde pequeños respeten la diversidad y se nutran de lo que nos ofrece la multiculturalidad.

El mundo en el que nacemos abarca muchas cosas, naturales y artificiales, vivas y muertas, efímeras y eternas; todas tienen en común que aparecen, lo que significa ser vistas, oídas, tocadas, catadas y olidas, ser percibidas por criaturas sensitivas dotadas de órganos sensoriales adecuados (Arendt, 1971, p.43)

Como lo expresa Paulo Freire,(1993) la práctica educativa debe *incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo.*

## Para continuar reflexionando

*¿Dónde está el niño que yo fui,  
sigue adentro de mí o se fue?*

.....

*¿Por qué anduvimos tanto tiempo  
creciendo para separarnos?*

.....

Pablo Neruda (1977)

Tal vez, y sin tal vez, lo que necesitamos desde el mundo adulto es transitar por la aventura de conocer, comprender y transformar el mundo dejándonos llevar dócilmente de la mano de los niños, reviviendo junto a ellos nuestra infancia.

El ritmo acelerado que nos impone la sociedad del siglo XXI constituye, sin dudas, el mayor obstáculo a enfrentar. Prisas, apuros y aceleraciones que estropean la calidad del vínculo y que inciden negativamente en los procesos de desarrollo, de construcción de aprendizajes, de apreciación y creación artística, y de reconocimiento y disfrute de las manifestaciones culturales, alterando considerablemente los procesos de humanización.

## REFERENCIAS

ARENDDT, Hannah.

(1959 1ª Ed.) *The Crisis in Education*, de *Between Past and Future*, Londres, Penguin Books, (1977) Cuaderno gris Año 1993, Número 7 Disponible en <https://repositorio.uam.es/handle/10486/260>

(1968) *The Origins of Totalitarianism*, Nueva York, Harcourt.

(1971 1ª Ed.) *La vida del espíritu*. (2002) Barcelona: Paidós.

GORTARI, en AGUIRRE BELTRÁN, G (1959) *El proceso de aculturación*, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

FONTCUBERTA, J (2016) *La furia de las imágenes*, Barcelona, Galaxia Gutenberg,

FREIRE, P (1993) *Profesora sí, tía no. Cartas a quien pretende enseñar*, Brasil, Siglo XXI Editores

IVALDI, E (2014) en *Educación, arte y creatividad en las infancias del siglo XXI*, Primera Parte de IVALDI, E; SARLÉ, P y HERNÁNDEZ, L (Coords.) (2014). *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*, Metas Educativas 2021, España, OEI. En: <https://www.infoartes.pe/wp-content/uploads/2014/12/LibroMetasInfantil.pdf>

NERUDA, P (1977) *El libro de las preguntas*, España, Seix Barral

PERALTA, M.V. (2020) *Trabajando con esas grandes personas en su primera infancia: del nacimiento a los tres años, Módulo II*, Chile, IPI, OEI. Disponible en: <https://oei.int/oficinas/chile/instituto-iberoamericano-de-primera-infancia/aprendizaje-0-3>

UNICEF, (2006) *Convención sobre los Derechos del Niño*, España, Nuevo Siglo. Disponible en: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

VECCHI, V y GIUDICI, C (2004) *Bambini, arte e artisti, Reggio Emilia*, Italia, Reggio Children.



**ELIZABETH IVALDI. Uruguay.** Maestra de Educación Primaria Especializada en Primera Infancia, Educación Inicial, Educación Artística, Gestión y Supervisión Educativa. Autora y coautora de diversas publicaciones sobre atención y educación en la primera infancia y sobre educación artística. Editora de la Revista *Didáctica Inicial* - Ed Camus. Integrante del equipo asesor (Ed Artística) de la Revista *Quehacer Educativo*- Federación Uruguaya del Magisterio. Actualmente ejerce la docencia en el Instituto Uruguayo de Educación por el Arte- Taller Barradas. Es Consejera titular del Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte. (CLEA). Es miembro activo de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). Email: [chabemail@gmail.com](mailto:chabemail@gmail.com)



## Ceremonia de Clausura

### Agradecimientos

El Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte, CLEA, agradece:

A la Universidad Surcolombiana por haber facilitado sus plataformas para que este Congreso CLEA 2022 se realizara exitosamente.

A Rocío Polanía Farfán, jefe del programa de Licenciatura en Educación Artística y Cultural de la Universidad Surcolombiana, quien ofició de anfitriona del evento, acompañada de Roxana Villarino, Argentina; Olga Lucía Olaya, Colombia y Mario Mogrovejo, Perú, coanfitriones.

A los consejeros y consejeras del CLEA que actuaron como presentadores y mediadores en los paneles del congreso.

A los conferencistas que fueron la esencia del congreso.

A Mario Mogrovejo por el dinámico trabajo en las redes sociales.

A Gladys Barreña, de Argentina, secretaria del Congreso.

A todos los asistentes.

## Cierre del Congreso CLEA 2022

Al cierre del congreso, se comunicó la designación de consejeros honoríficos CLEA de Salomón Azar, Uruguay; Myriam Nemes de Montiel, Perú; María Victoria Heisecke, Paraguay y Dora Águila, Chile. Distinciones otorgadas por el compromiso con la institución, desde su fundación en 1984.

En la ceremonia final Salomón Azar, director saliente, leyó la Carta CLEA 2022 en español y Vitoria Amaral, en portugués, la que se podrá ver en la sección Publicaciones, subsección Cartas Manifiestos, de [www.redclea.org](http://www.redclea.org).

Asimismo, se dio a conocer la nueva Directiva constituida por Roxana Villarino, directora, Argentina; Lucia Pimentel, subdirectora, Brasil; Vitoria Amaral, secretaria, Brasil y Patricia Raquimán, tesorera, Chile. El consejo fiscal quedó formado por: Dora Águila, Chile; Elizabeth Ivaldi, Uruguay y Mario Mogrovejo, Perú.

Roxana Villarino, como Directora CLEA, tuvo a su cargo las palabras de despedida, proyectando la labor a realizar durante los años venideros.

Para concluir se escuchó al Coro de niños de América Latina, canción Cuídame, de Pedro Guerra y Jorge Drexler (<https://www.youtube.com/watch?v=ONTKNap-Mxs>)

## Agradecimentos

O Conselho Latinoamericano de Educação pela Arte, CLEA, agradece:

À Universidade Surcolombiana por haver disponibilizado suas plataformas para que este Congresso CLEA 2022 tivesse êxito.

A Rocío Polanía Farfán, Chefe do Programa de Licenciatura em Educação Artística e Cultural da Universidade Surcolombiana, que foi a anfitriã do evento, acompanhada por Roxana Villarino, Argentina; Olga Lucía Olaya, Colombia e Mario Mogrovejo, Perú, coanfitriões.

Aos conselheiros e conselheiras do CLEA que atuaram como apresentadores e mediadores nos painéis do congresso.

Aos/Às conferencistas, que foram a essência do congresso.

A Mario Mogrovejo pelo trabalho dinâmico nas redes sociais.

A Gladys Barreña, de Argentina, secretária do Congresso.

A todos/as os/as assistentes.

## Encerramento do Congresso Clea 2022

No encerramento do congresso foi comunicada a designação de conselheiros honoríficos CLEA para Salomón Azar, Uruguay; Myriam Nemes de Montiel, Perú; María Victoria Heisecke, Paraguay e Dora Águila, Chile. As distinções foram outorgadas pelo compromisso com a instituição, desde sua fundação em 1984.

Na cerimônia final Salomón Azar, diretor que deixa o cargo, leu a Carta CLEA 2022 em espanhol e Vitória Amaral a leu em português, que pode ser vista na seção Publicaciones, subseção Cartas Manifiestos, de [www.redclea.org](http://www.redclea.org).

Foi anunciada a nova Diretoria, constituída por Roxana Villarino, Diretora, Argentina; Lucia Pimentel, Subdiretora, Brasil; Vitória Amaral, Secretária, Brasil e Patricia Raquimán, Tesoureira, Chile. O Conselho Fiscal é formado por: Dora Águila, Chile; Elizabeth Ivaldi, Uruguay e Mario Mogrovejo, Perú.

Roxana Villarino, como Diretora CLEA, teve a seu cargo as palavras de despedida, anunciando o trabalho a ser realizado nos anos vindouros.

Para concluir, foi apresentado o vídeo do Coro de niños de América Latina, com a canção *Cuidame*, de Pedro Guerra e Jorge Drexler (<https://www.youtube.com/watch?v=ONTKNap-Mxs>)



## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Página</b>
<b>EDITORIAL</b>	<b>09</b>
<b>Congreso CLEA 2022. Educación por el arte en nuestra América: Realidad y esperanza en tiempos difíciles</b>	<b>11</b>
<b>Apertura del Congreso / Abertura do Congresso</b>	
<b>Bienvenida. Balance del CLEA 2019 – 2022.</b> Salomón Azar. Uruguay. Director CLEA.	<b>16</b>
<b>Arte Indígena Contemporânea na educação escolar.</b> Lucia Gouvêa Pimentel. Brasil.	<b>20</b>
<b>El porqué educación por el arte.</b> Ramón Cabrera Salort. Cuba.	<b>28</b>
<b>Experiencias para una educación por el arte. Comunidad/Comunalidad Experiências para uma educação pela arte. Comunidade/Comunalidade</b>	
<b>La elasticidad de las artes en la estructura educativa.</b> Pablo Rojas Durán. Chile.	<b>36</b>
<b>Educación por el arte y su relación con la comunidad: La escuela taller de expresión infantil y juvenil en el barrio Trinidad.</b> María Victoria Heisecke Patricia Ygarza. Paraguay.	<b>50</b>
<b>La Educación por el Arte y la construcción de Títeres en IMEPA.</b> Silvia De Castro. Argentina.	<b>60</b>

**Arte para una escuela a cielo abierto /Arte para uma escola ao ar livre**

<b>Escolas a céu (quase) aberto. Movimentos sociais e formação e culturas de resistência.</b>	<b>73</b>
Leda Guimarães. Brasil.	
<b>Ensino/Aprendizagem de cerâmica Xakriabá.</b>	<b>93</b>
Nei Leite Xakriabá. Brasil.	

**Cuerpo, identidad y territorio desde la educación por el arte en nuestra América  
Corpo, identidade e territorio a partir da educação pela arte em nossa América**

<b>Andar en círculos desde y hacia un saber por fuera de los límites.</b>	<b>110</b>
Lester Rodríguez. Honduras.	
<b>La experiencia como arte. Una pedagogía en el vínculo.</b>	<b>129</b>
Ruslán Torres. Cuba.	
<b>Prospectiva de un Programa de Estudios de Artes Visuales en el año 2031.</b>	<b>142</b>
José Miguel González Casanova. México.	

**Arte, contexto y vivencias para tiempos difíciles / Arte, contexto e experiências para tempos difíceis**

<b>Arte, contexto y vivencias en tiempos difíciles.</b>	<b>157</b>
Flor de María Armas y Rina Flores Rosales. Guatemala.	
<b>El derecho al arte y la cultura desde la primera infancia.</b>	<b>162</b>
Elizabeth Ivaldi. Uruguay.	

**Ceremonia de Clausura /Cerimônia de encerramento**

<b>Agradecimientos y cierre del Congreso CLEA 2022.</b>	<b>172</b>
---	------------